



Universidad Veracruzana  
Instituto de Investigaciones en Educación

Doctorado en Investigación Educativa

Tesis

**El efecto ideológico del MEIF-UV para la estructuración  
del Orden Simbólico Institucional**

Presenta  
Erick Hernández Ferrer

Tutor y Director de tesis  
Dra. Elizabeth Ocampo Gómez  
Co-Director de tesis  
Dr. Sergio Téllez Galván

27 de noviembre de 2015

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”





## Tabla de contenidos

<b>Presentación .....</b>	<b>I</b>
<b>Estructura del documento.....</b>	<b>VI</b>
<b>A. Introducción: el <i>MEIF</i>, un ángulo más allá de lo curricular.....</b>	<b>1</b>
<b>A.1 Enfatizando <i>lo político</i>, desvelando <i>lo ideológico</i> .....</b>	<b>1</b>
A.1.1 El <i>MEIF</i> como <i>estructura-estructurante</i> del campo: presupuestos teóricos bajo los que se sostendrá la tesis .....	7
A.1.2 El <i>resto</i> indivisible: después de la castración del goce.....	21
<b>A.2 Problematización desde los procesos identificatorios.....</b>	<b>24</b>
A.2.1 Pregunta y objetivos de la investigación.....	25
A.2.2 Construcción del Tejido Conceptual.....	27
<b>A.3 Niveles de discusión: disección de la <i>discursividad</i> del <i>MEIF</i> .....</b>	<b>29</b>
<b>I. Hacia una analítica para la lectura del campo educativo: el énfasis en las políticas educativas .....</b>	<b>36</b>
<b>1.1 Por qué del énfasis en la Política: una primera aproximación a su lectura         analítica.....</b>	<b>36</b>
<b>1.2 La <i>lógica discursiva</i> como basamento onto-epistemológico.....</b>	<b>39</b>
1.2.1 Apropiación de conceptos y lógicas centrales de la <i>Lógica Discursiva</i> .....	44
<b>1.3 Conceptualización de lo educativo y la escuela desde la <i>lógica discursiva</i>.....</b>	<b>52</b>
1.3.1 La escuela configurada como <i>dispositivo discursivo</i> de poder.....	54
<b>1.4 Configurando la perspectiva en torno a la universidad: las políticas         educativas como <i>modelos de identificación</i> .....</b>	<b>55</b>
1.4.1 El <i>proceso identificador</i> : sus condiciones de posibilidad e implicaciones ...	58
1.4.1.1 Del sujeto en falta al sujeto de la decisión, una tensión irresoluble....	60
<b>1.5 Las políticas <i>estabilizadoras</i> del campo .....</b>	<b>62</b>
<b>1.6 A manera de cierre temporal: la enunciación de un problema teórico .....</b>	<b>64</b>
1.6.1 La <i>disección</i> sociológica del campo universitario .....	68
1.6.1.1 Campo, capitales y <i>habitus</i> : la universidad y las disciplinas .....	69
1.6.1.2 La culturas disciplinarias y la naturaleza de su conocimiento como unidades de análisis .....	71
<b>II. El referente empírico a inquirir .....</b>	<b>75</b>
<b>2.1 Contexto donde se desarrolla la operación del <i>MEIF</i> .....</b>	<b>75</b>
<b>2.2 Breve historia socio-política de la Universidad Veracruzana.....</b>	<b>77</b>
2.2.1 Primer Periodo: desde su nacimiento hasta el año 1968.....	78

2.2.2 Segundo Periodo: de la separación de la enseñanza media (1969) a la nueva Ley Orgánica (1975) .....	79
2.2.3 Tercer Periodo: de la Ley Orgánica del 1976 a la de 1985.....	80
2.2.4 Cuarto Periodo: de 1983 a la autonomía universitaria (1996).....	81
2.2.5 Quinto Periodo: <i>de la autonomía al 2002</i> .....	82
2.2.6 Reflexión Final de la Periodización de la UV .....	83
<b>2.3 Descripción <i>objetiva</i> del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana: naturaleza y fines.....</b>	<b>84</b>
2.3.1 El concepto de Formación Integral y sus fines .....	85
2.3.1.1 Los ejes integradores del modelo .....	86
2.3.2 Áreas de formación en los planes de estudio.....	88
2.3.3 Valores crediticios de las experiencias educativas .....	89
2.3.3 Estrategias para la operación del modelo .....	91
<b>III. Emplazamiento analítico .....</b>	<b>92</b>
<b>3.1 La perspectiva del Análisis Político de Discurso como referente teórico directriz de la mirada analítica .....</b>	<b>92</b>
<b>3.2 Proceder teórico-metodológico .....</b>	<b>96</b>
3.2.1 Estrategia analítica: el aporte de los estudios del lenguaje.....	98
3.2.2 Rutas de dilucidación: un recorrido a partir de la Teoría de la Ideología de Žižek.....	101
3.2.2.1 Ideales del Orden Social (fundación de la ficción): nivel <i>en sí</i> de la ideología .....	101
3.2.2.2 Materialización del modelo (rituales propuestos): nivel para sí de la ideología .....	105
3.2.2.3 La “espontaneidad” de las prácticas: nivel <i>en sí/para sí</i> de la ideología .....	106
<b>3.3 Análisis <i>socio-crítico</i>: interpretación y reconstrucción de los datos.....</b>	<b>107</b>
3.3.1 Categorías para el <i>proceso reconstructivo</i> .....	107
3.3.2 Mi papel como investigador en el proceso de reconstrucción.....	110
<b>IV. Construcción del dato y su análisis.....</b>	<b>112</b>
<b>4.1 Propuesta MEIF-UV: una lectura deconstructiva de la dimensión <i>en sí</i> de la ideología .....</b>	<b>112</b>
4.1.1 Identificación del punto nodal .....	112
4.1.1.1 Caracterización del punto nodal: sus rasgos descriptivos y significado .....	115
4.1.1.2 La dimensión del poder: la paradoja del significante flexibilidad ....	116
4.1.1.3 Integración del punto nodal (objeto a) con la dimensión de poder (sometimiento).....	117

4.1.2	Legitimación de las acciones: intervención del <i>sujeto supuesto saber</i> para la descripción objetiva del orden simbólico.....	119
4.1.2.1	Construcción del Orden Simbólico dislocado, a partir de su <i>descripción objetiva</i> .....	122
4.1.3	El <i>fetiché</i> ante la imposibilidad de completud.....	127
4.1.4	Primer análisis preliminar: nivel <i>en sí</i> de la ideología.....	128
<b>4.2</b>	<b>Materialización del MIEF-UV: la deconstrucción del nivel <i>para sí</i> de la ideología</b> .....	<b>129</b>
4.2.1	Breve reseña narrativa del MEIF dentro de la UV .....	130
4.2.2	La incorporación gradual de los Programas Educativos al MEIF-UV .....	135
4.2.2.1	Dinámica de incorporación de los PE vistos desde la propuesta de Becher.....	136
4.2.3	La imposibilidad de contener un solo significado, el <i>desdoblamiento</i> del MEIF: un acercamiento a los informes rectores.....	137
4.2.3.1	Gestación del MEIF: periodo <i>protoideológico</i> (1996-2001).....	138
4.2.3.2	Periodo 2001-2005: primeras referencias articularias.....	145
4.2.3.3	Periodo 2005-2009: condensación en el significante MEIF del espacio socio-simbólico.....	150
4.2.3.4	Periodo 2009-2013: la lucha contra el emergente significante <i>sustentabilidad</i> , ¿el decaimiento del MEIF? .....	164
4.2.4	Segundo análisis preliminar.....	169
<b>4.3</b>	<b>El MEIF y su papel en la <i>espontaneidad</i> de las prácticas</b> .....	<b>170</b>
4.3.1	El estudio de opinión de los actores implicados en el MEIF (Informe MEIF 2009-2013) .....	171
4.3.2	La centralidad en el significante MEIF para dar cuenta de las prácticas cotidianas.....	173
4.3.2.1	La disciplina profesional como punto de referencia para el llenado de sentido del significante MEIF.....	177
4.3.3	Tercer análisis preliminar .....	179
<b>V.</b>	<b>Conclusiones</b> .....	<b>182</b>
<b>5.1</b>	<b>Proceso de reconstrucción analítico</b> .....	<b>182</b>
5.1.1	La identificación del <i>punto nodal</i> en la propuesta del MEIF .....	182
5.1.1.1	La creación del fetiché ante la imposibilidad de completud .....	184
5.1.2	La <i>materialización</i> de la propuesta del MEIF .....	184
5.1.3	El MEIF como significante dentro de las estructuras argumentativas.....	186
<b>5.2</b>	<b>Las ilusiones construidas para la estabilización de los sujetos-actores de la UV ante un orden socio-institucional</b> .....	<b>187</b>
5.2.1	Por qué el MEIF estructuró un nuevo orden socio-institucional en la UV ....	189
<b>5.3</b>	<b>El MEIF como <i>acontecimiento</i> dentro de la Universidad Veracruzana</b> .....	<b>192</b>

5.3.1 Reflexiones y consideraciones finales .....	195
<b>Referencias .....</b>	<b>198</b>
<b>B. Anexos .....</b>	<b>210</b>
<b>Anexo 1 Programas Educativos identificados por Área Académica y Región, a         enero 2015.....</b>	<b>211</b>
<b>Anexo 2 Incorporación de Programas Educativos (PE) al MEIF de 1999 a 2011 ...</b>	<b>215</b>
<b>Anexo 3 Clasificación de la incorporación de Programas Educativos (PE) al         MEIF de 1999 a 2011, de acuerdo a propuesta de T. Becher .....</b>	<b>220</b>

## Lista de Tablas

TABLA 1. Objetivos específicos y preguntas de indagación .....	26
TABLA 2. Categorización de la Universidad por Agrupación disciplinaria y Naturaleza del conocimiento, propuesta por T. Becher .....	72
TABLA 3. Cursos y Créditos.....	90
TABLA 4. Distribución Crediticia.....	90
TABLA 5. Estrategia metodológica.....	97
TABLA 6. Definición teórica y Aproximación empírica de conceptos .....	109
TABLA 7. Clasificación de la incorporación de Programas Educativos (PE) al MEIF de 1999 a 2011, de acuerdo a propuesta de T. Becher.....	136
TABLA 8. Clasificación de los temas recurrentes analizados en el estudio de opinión de los actores implicados en el MEIF (Informe MEIF 2009-2013) .....	172
TABLA 9. Distribución (en dimensiones propuestas por Becher) de ponencias presentadas en Xalapa, Ver., con el tema Modelo Educativo Integral y Flexible.....	177



## Lista de Figuras

FIGURA 1. Relación Universidad-Sociedad.....	38
FIGURA 2. Modelo Educativo Integral y Flexible de la UV.....	88
FIGURA 3. Presencia de la Universidad Veracruzana en el Estado. ....	76
FIGURA 4. Conformación del MEIF-UV.....	102
FIGURA 5. Materialización del MEIF.....	105
FIGURA 6. Distribución de los programas de acuerdo a Becher.....	137
FIGURA 7. Estructura del Plan General de Desarrollo 1996-2001. ....	143
FIGURA 7.1. Estructura del Informe de Trabajo periodo 1997-2001.....	144
FIGURA 8. Estructura Programa de Trabajo-UV 2001-2005 [Grupos Temáticos].....	146
FIGURA 8.1. Implicaciones del NME-UV (MEIF) en el Espacio Universitario...	149
FIGURA 9. Condensación del Espacio Universitario y el MEIF.....	150
FIGURA 10. Esquema Programa de Trabajo 2009-2013.....	166
FIGURA 10.1. Reformas de Segunda Generación al MEIF.....	169
FIGURA 11. MEIF y sus implicaciones en la UV.....	170

## Presentación

De los múltiples aspectos relacionados con el fenómeno educativo, siendo más específico con lo que respecta al ámbito escolar institucionalizado, me interesa abordar lo referente al papel que las políticas educativas institucionales (expresadas en planes, programas, modelos educativos) tienen para el establecimiento de un orden social, esto mediante los complejos procesos de elaboración o conformación de la adquisición de una identidad.

De tal manera, que a las políticas (en este caso particular educativas) se les ha de conceptualizar como sistemas de significación, que involucran procesos de interpelación con los que se orientan las identidades al interior de los establecimientos escolares (la fijación apriorística de las posiciones de los sujetos dentro de la estructura educativa) para el funcionamiento *ideal* de la institución, pero también en relación con la sociedad en general (Fuentes Amaya & Cruz Pineda, 2010).

Lo anterior resulta de suma importancia, pues en la actualidad en donde se habla de sociedades industriales (y en algunos casos hasta postindustriales), de estructuras más complejas, las instituciones escolares son consideradas como el medio preponderante para la transmisión de normas o reglas para el establecimiento de un cierto orden social; por lo que a éstas se les ha dotado de un poder simbólico para realizar lo que antes realizaba la familia, esto es: reproducir y transmitir la cultura a la siguiente generación (Oliver Vera, 2003; Dubet, 2007).

Es por lo anterior, que el presente trabajo se inscribe en una línea de pensamiento que tiene como cometido reconocer —crítica y profundamente— los efectos que las políticas educativas producen en la constitución de identidades o, en sentido *heideggeriano*, el *ser* tanto de sujetos, como de objetos y prácticas dentro de los espacios institucionales a las cuales van dirigidas; por lo que se pone la atención en un plano que, de manera general, ha sido poco estudiado<sup>1</sup>, el de las subjetividades, siendo más específico en lo anterior: se

---

<sup>1</sup> Al respecto, existe un claro predominio en los estudios y análisis realizados sobre el diseño, implementación y evaluación de política educativas (así como sobre cualquier política implementada bajo la denominación de *pública*) en la cual la visión de quienes han realizado dichos trabajos (cuando se realizan) parece que a

indaga en el tratamiento subjetivo que de éstas los actores o agentes —a quienes van dirigidas— hacen, y sus implicaciones en la conformación tanto de dinámicas cotidianas, como de identidades.

De tal manera que desde esta línea de pensamiento se propone, siguiendo a Fuentes Amaya y Cruz Pineda (2010):

“...alumbrar el espacio de opacidad que existe entre el diseño y la implementación de una política educativa; esto desde la óptica de los participantes. [Por lo que una] arista para el análisis de las políticas educativas y sus sujetos, es el de los procesos de identificación que se traman entre la prescripción y la puesta en práctica de una determinada disposición gubernamental en el terreno educativo” (pp. 9-10).

Por lo tanto, y con la intención de contribuir en este terreno, en el presente trabajo se realizará el análisis de los procesos identificatorios suscitados al interior de la Universidad Veracruzana (UV), esto toda vez que en dicho espacio social-institucional desde el año 1999 (aunque su diseño se remonta al año 1996) se ha puesto en operación un nueva política educativa que han denominado: Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

En este sentido considero que para el ámbito en particular de la UV (aunque también para el campo del análisis de políticas en general) problematizar dichos procesos de constitución identitaria (docente, estudiante, directivo/administrativo o de la propia identidad institucional) resulta sumamente importante y relevante, esto por dos cuestiones íntimamente relacionadas, a saber:

- la primera de ellas se debe a que este tema, como tal, aún se encuentra sin abordarse dentro de esta institución en particular (aunque sí debo señalar la existencia de un gran número de análisis respecto al MEIF, los cuales —como más adelante se verá— servirán de insumos para el análisis aquí planteado); y

---

los sujetos están ausentes en tanto sujetos de la política, o bien, son pensados como seres totalmente racionales. En cambio, desde esta línea de pensamiento se propone que dichos sujetos educativos al encontrarse ya enmarcados por una forma particular de vida cotidiana, las construcciones simbólicas e imaginarias por las cuales se han venido constituyendo como sujetos tienen gran influencia en la forma en que se relacionan con estas disposiciones (Fuentes Amaya, 2010).

- la segunda cuestión (donde además ya se empieza a vislumbrar mi mirada analítica como autor de este trabajo investigativo), debido a que con la irrupción del MEIF dentro del campo simbólico de la UV, las identidades profesionales, previamente construidas, *sedimentadas* y, por tanto, naturalizadas (una especie de *deber ser*), viven un momento de desestabilización.

Lo que está detrás de este planteamiento es *la extraña lógica* (a la cual planteo adentrarme para su explicación) de la nominación en la que *algo* aparece, emerge o irrumpe en el espacio socio-simbólico en el mismo momento en que se nombra, esto es: “donde el acto de postular algo instituye lo presupuesto, donde la apertura de un espacio abre también el marco previo a la apertura” (Antón Fernández, 2012, p. 85) y en el cual la construcción discursiva de su significado tiene un efecto retroactivo en el sujeto (Žižek, 2012a), lo que conlleva a implicaciones políticas en tanto que favorece ciertas prácticas y posiciones subjetivas en demérito de otras.

Es así que lo anterior, sin duda, nos coloca<sup>2</sup> en un terreno complicado, pero en el que considero que el enfoque que aquí propongo permitirá una profunda (aunque también resultará sugerente y hasta controversial) comprensión del fenómeno planteado por la UV y su MEIF; pues —adelantándome un poco— en este enfoque se han de articular una serie de categorías provistas, principalmente, por la teoría psicoanalítica, específicamente la lectura y recuperación que S. Žižek hace de Lacan, en diálogo con el desarrollo teórico de E. Laclau y su Teoría de la Hegemonía, y al cual he denominado como: *enfoque político-ideológico*.

Cabe señalar que si bien estos aspectos políticos e ideológicos en la realidad actúan de forma simultánea o paralela (pues cada uno de ellos siempre se encuentra en relación con el otro, *afectándose* y, en una especie de relación simbiótica, *alimentándose* mutuamente), por motivos de exposición aquí se han de plantear como ejes ordenadores de la discusión (Fuentes Amaya, 2007a, 2010, 2012).

---

<sup>2</sup> Lo planteo así pues contemplo que no es solo a mí como autor del trabajo, sino también al lector del mismo.

Planteado así, y de manera general, ambos ejes en su conjunto me permitirán alumbrar el espacio identificacional de los sujetos-actores, pues con el eje de lo político se apunta, principalmente, al plano de la elaboración del citado modelo educativo, en el que — indudablemente— se relaciona con las lógicas de inclusión/exclusión, lo cual posibilita cierta *positivización* u objetivación de sus elementos en la realidad institucional; y por el lado de lo ideológico se busca enfatizar la producción de *pantallas* que los sujetos construyen para bordear el espacio de lo Real, es decir: ver y vivir la realidad como completa (sin antagonismos).

De tal forma este cuerpo conceptual, en un nivel teórico, al que se le debe entender como núcleo básico del trabajo<sup>3</sup>, es la lectura que Žižek realiza de Lacan respecto al carácter vacío del sujeto, ya que este es un sujeto siempre en falta (*barré*), en él existe un vacío permanente que le impide constituirse como pleno, pero a la vez lo que posibilita que siempre esté en búsqueda de nuevas *formulas identitarias*; la cuestión es (aquí la importancia del eje de lo político), que esta falta o vacío en el sujeto se puede crear señalando un estado de cosas que ya no funciona, de manera que podría leerse que las políticas actúan así, como un punto de *de-subjetivación*, para que —en un mismo movimiento— los actores se *re-subjetiven* a partir de lo señalado por la política.

El punto crucial de todo esto es que la plenitud —como tal—, no se alcanza, es imposible dado que hay una abertura o falla en el Orden Simbólico (el plano de nuestra realidad en términos más o menos fenoménico) que permite siempre *plus de significación* (existe una imposibilidad de fijar, una vez y para siempre, los significados a los significantes o cosas, sean estas materiales o inmateriales) lo que resulta a la vez paradójico, pues es por esta abertura que también no permite una enajenación total con dicho Orden (pero, así, con cualquier mandato), permitiendo la reproducción de lo social y de las identidades.

De tal manera que —siguiendo con la intuición lacaniana— los sujetos construyen una fantasía que les permite, mediante el bordeado de dicha abertura (conformación de

---

<sup>3</sup> Cuando hago el llamado a este núcleo básico, lo hago con la intención de mencionar que funcionará como guía a lo largo del trabajo, por lo que no se tratará de una simple repetición de planteamientos, sino que con estos se irá alumbrando y al mismo tiempo profundizando en ellos.

pantallas), por un momento, sentir/pensar que la han alcanzado, que han logrado la plenitud llenando su falta; pues es así que han cerrado *ilusoriamente* ese plus de significación.

Pero esta fantasía, que Žižek denomina ideológica, a mi entender tiene un funcionamiento igualmente paradójico, pues eso que algunos lograr bordear, puede, para otros, convertirse en elementos para señalar su *incompletud*; abriendo, nuevamente, su significación y, así, el campo social.

Es así que bajo este panorama se hace necesario un trabajo de indagación que explicite que la estructuración de campo en cuestión (el de la UV) se concretiza a partir de lo que Laclau denomina como: *regularidad en la dispersión*; es decir, se requiere de la identificación de significantes que actúen como puntos nodales en la configuración del modelo, y que como significantes vacío y flotantes, aparezcan en las argumentaciones de los distintos sujetos implicados, como huellas de la política en su identidad como sujetos-institucionales.

Es por lo anterior que aquí a las políticas educativas (pero así cualquier política) se ha de significar como un referente discursivo que se *entreteje* con las dinámicas institucionales específicas que atraviesan al establecimiento escolar (Fuentes Amaya, 2007a), pero que al ser una construcción simbólica, siempre portan fallas (lo que las hace no-completas) posibilitando múltiples significaciones, imposibilitando así la conformación de identidades y de un orden social-institucionales plenos; por lo que, según Žižek, los sujetos construyen una fantasía (ideológica) que les permite encubrir o enmascarar esta situación de falta permanente (Žižek, 2011a, 2012a).

A manera de síntesis, el lector del presente trabajo encontrará un abordaje a partir de una lectura compleja, la cual es motivada por mi interés teórico por adentrarme al campo educativo en general, y en particular, de los procesos identificatorios, por lo que esta recuperación de la noción de incompletud (lo no-completo) no debe entenderse como un esfuerzo en vano, sino como una cuestión de posibilidad; se trata de un esfuerzo por lograr una mejor comprensión del fenómeno estudiado: el MEIF y sus implicaciones en la estructuración del campo universitario, vía los procesos identificatorios.

Tomando en cuenta esto último, decidí realizar este trabajo a partir del diálogo entre dos referentes, a saber: uno político (Laclau & Mouffe, 1987; Laclau, 1993, 2011, 2004 entre otros; Mouffe, 2012) y el otro ideológico (Žižek, 2002, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, entre otros; Antón Fernández, 2012), como más adelante se presentará.

Por lo tanto, con este trabajo busco dar cuenta, por un lado, de la conformación de políticas educativas que devienen en modelos institucionales de identificación, y por otro, revelar los mecanismos institucionales que mediante un *constreñimiento estructural* de alguna manera materializan, en la práctica, los mandatos. Por último, ante la imposibilidad de un cierre de significación, explicitar las distintas fantasías construidas por los sujetos-actores educativos; y de esto último intentar trazar o bosquejar “el juego de diferentes actores sujetos institucionales y la movilización de sus fantasmas” (Remedi Allione, 2004, p. 33).

#### ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO

Con la intención de demostrar la tesis de que el MEIF estructuró el campo universitario, la investigación está configurada de la siguiente manera: en la introducción se hace referencia al ángulo al que apunto con este trabajo, además de exponer la postura desde la cual se ha configurado la mirada analítica; es decir, los presupuestos teóricos desde los cuales se ha significado el fenómeno estudiado. Asimismo, dentro de este mismo apartado, se exponen la pregunta y los objetivos de la investigación, así como también la explicación de lo que denomino como tejido conceptual –el cual esta conformado, principalmente, por un tres referentes teóricos: uno psicoanalítico, otro político y como distinción analítica, uno sociológico-, y por último se exponen los niveles en donde operará dicho tejido conceptual.

Posteriormente, ya en el primer capítulo, se expone el *por qué* se ha focalizado la mirada en las políticas educativas, así como también las razones de plantear un nuevo enfoque hacia ellas, el cual encuentra su soporte en la *lógica discursiva* propuesta por E.

Laclau<sup>4</sup>, la cual —como más adelante profundizaré— permite pensar las dinámicas bajo las cuales se constituye la realidad social, en general; cuyo significado no tiene nada de natural, sino que, precisamente, se encuentra configurado así debido al ejercicio de poder.

Dentro de este mismo capítulo se presenta la forma en que se ha de significar a la escuela (dispositivo de poder) y las políticas (modelos de identificación); aunado a esto, aquí mismo, se expone cómo, bajo este enfoque de la lógica discursiva, las políticas tienen la función de estabilizar el campo al cual van dirigidas, lo que entraña una paradoja, pues desde la sociología de la educación nos presenta un problema teórico: el de las disciplinas como algo que desborda a la propia institución, pero lo que posibilita el efecto ideológico, ya que las disciplinas profesionales son el límite de toda política con pretensiones homogeneizadoras.

En el segundo capítulo se presenta el referente empírico a inquirir, en el cual se encuentra configurado por una *descripción objetiva* de la política educativa en cuestión, tal y como aparece en el documento oficial (sin ninguna categoría de análisis); así como también se presentan datos sobre la propia Universidad, sus dimensiones y estructura.

Ya en el tercer capítulo se presenta el emplazamiento analítico, su finalidad es presentar el enfoque teórico-metodológico y conceptual con el cual se pretende *hacer hablar* a la política; es decir, se presentan la serie de categorías analíticas que, bajo el enfoque de la lógica discursiva, se han montado para sostener la tesis, en donde la apropiación de la analítica del *Análisis Político del Discurso* funge como el eje directriz del enfoque propuesto (político-ideológico); además de la presentación de la ruta para la dilucidación (compuesta por los tres niveles propuestos por Žižek para el análisis de la ideología) y el análisis reconstructivo del fenómeno.

---

<sup>4</sup> Esta lógica o forma de razonamiento nos permite pensar lo social (y por tanto lo educativo) como un flujo permanente de significaciones, que se detiene temporalmente solamente por el ejercicio de poder; lo cual significa que las identidades (en el plano ontológico) no obedece a principios o categorías *a priori*, sino que son expresión de la contingencia. De tal forma que la emergencia de un sistema signifiante es el resultado de esa práctica de poder, cuyo cometido es instituir como verdadero una determinada construcción de la realidad (Fuentes Amaya, 2010).



En el cuarto capítulo se presentan los datos construidos a partir del enfoque propuesto, y según los tres niveles (con lo que se empieza demostrar la tesis); así en cada uno de los niveles propuestos se presentan análisis preliminares *aislados*, los cuales son retomados en el quinto capítulo para lograr, a partir de su entretendido, las conclusiones del estudio.

Si bien el presente trabajo no cuenta con la estructura clásica de un documento de tesis, el lector sí encontrará, desde otro enfoque (de ahí la necesidad de presentarla bajo esta estructura), una nueva manera —a partir de una serie de tensiones— de analizar políticas educativas; en suma se trata de un documento configurado desde una serie de tesis abiertas, relacionadas unas con otras, que en su conjunto se logra demostrar cómo se ha estructurado el campo socio-simbólico de la Universidad Veracruzana.

Entonces, de acuerdo a lo anterior, se trata de conceptualizar al campo universitario —enmarcado por la UV— en una tensión identitaria; en la que, por un lado, se encuentra una propuesta institucional, cuya finalidad es la establecer un tipo de identidad homogénea y generalizable a todo el campo, y, por el otro lado, las identidades particulares e inherentes a cada una de las disciplinas profesiones (que bien pueden significarse como subcampos).

Todo lo anterior resulta sumamente fructífero para el cometido de esta investigación, pues me permite establecer que si bien “[las] políticas son disposiciones gubernamentales que apuntan a ordenar el escenario educativo con el fin de lograr ciertas finalidades de diseño, de implementación o evaluación de propuestas” (Fuentes Amaya & Cruz Pineda, 2010, pp. 7-8), en los mandatos que éstas contienen siempre habrá un *plus de significación* de acuerdo a la posición de cada sujeto<sup>5</sup>; por lo que hace que las políticas terminen siempre siendo una superficie de inscripción desde las que estos sujetos (bien sean docentes, estudiantes, directivos o cualquier agente social de la institución) comprenden, explican y dicen el mundo, y en donde las prácticas educativas se convierten en órdenes de

---

<sup>5</sup> Esto se debe a que, desde la mencionada perspectiva del APD, el sentido de las cosas de ninguna manera se encuentra saturado; por lo que cualquier intento por normar o hegemonizar el significado de una identidad dentro de un espacio o campo social (escolar u otro), resulta en un intento, sino infructuoso, si destinado al relativo fracaso dado que todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales, por lo que siempre es susceptible a nuevas significaciones (Buenfil Burgos, 2009b).

significación implicados en la reproducción de la(s) ideología(s) dominante(s) (Fernández Rodríguez, 2005).

Por lo tanto, la lectura que aquí propongo gira en torno a desvelar ese núcleo paradójico que plantean las políticas que en su intencionalidad por establecer un orden social-institucional, indudablemente, les subyace una dimensión de poder-sometimiento, la cual se hace evidente cuando se operativiza —en su instrumentación— una cierta *castración del goce previo* en los sujetos a las cuales van dirigidas, el cual no es expulsado del todo, de manera que siempre aparece, retornando en las estructuras argumentativas, marcando así su imposibilidad; por lo que siempre se trata de *objetividades no-completas*, pero en las que hay una operación ideológica que las hace significar como completas.

## A. Introducción: el *MEIF*, un ángulo más allá de lo curricular

### A.1 ENFATIZANDO *LO POLÍTICO*, DESVELANDO *LO IDEOLÓGICO*

Se ha puesto la mirada en el *MEIF* de la UV debido a que es y ha sido una de las principales transformaciones planteadas por la institución; es más, en éste significativo se ha *condensado* el ideal institucional de transformación, pues en él se articularon tanto los aspectos académicos como administrativos que esta institución identificó para poder alcanzar dicho cometido transformador.

Siendo así, lo que aquí se presenta, el estudio del Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana —que, como más adelante se explicará, será significado como política educativa y, por tanto, como *modelo de identificación*— lo he conceptualizado como un fenómeno de índole *político-ideológica*; por lo cual abiertamente retomo el proyecto de filosofía política de Žižek<sup>6</sup>, respecto al rechazo “a la idea de que el mundo [desde la década de los noventa del siglo XX] vivía por primera vez en una época post-ideológica y post-política” (Antón Fernández, 2012, p. 159), y que de hecho es esta idea la forma ideológica por excelencia —característica del capitalismo tardío— y cuya efectividad es lograr un tipo de *desactivación política* del sujeto —individual y grupal— frente a los hechos sociales.

Varias han sido las cuestiones que me convocan al pensamiento de Žižek, pero dos son las determinantes de mi adhesión y recuperación de sus elaboraciones teóricas para mi trabajo de investigación.

La primera de ellas es la reactivación de la noción ideología como categoría analítica de los fenómenos contemporáneos, lo cual realiza a partir de una compleja articulación de distintas perspectivas teóricas, entre las que se destaca: el uso teórico de las categorías del psicoanálisis de corte lacaniano, la lectura de la estructuración del campo social a partir de

---

<sup>6</sup> Slavoj Žižek, como lo refiere Laclau en prefacio al libro *El sublime objeto de la ideología*, pertenece a la escuela lacaniana eslovena y cuya característica principal es, precisamente, el uso de las categorías de dicha corriente psicoanalítica en su dimensión teórica para una reflexión esencialmente filosófica y política.

la teoría marxista y un análisis de orientación hegeliano; lo que le ha permitido una profundización y crítica aguda de lo social (Laclau, 2012; Antón Fernández, 2012).

La segunda, es por la forma en como lleva su análisis del campo de lo ideológico hasta los detalles más específicos de la vida cotidiana, es decir, cómo es que *esa* forma ideológica ha llevado a la *despolitización* del sujeto, pues desde su perspectiva la *fuerza estructurante* de la ideología no se encuentra tanto en la creencia hacia ésta, sino en “aquello que la gente efectivamente hace y aquello que piensa que hace” (Žižek, 2012a, p. 58), por lo que *uno* —el sujeto— en teoría puede no estar de acuerdo con un mandato, pero en su práctica lo lleva a cabo.

En este sentido, Žižek encuentra que lo que llama *razón clínica*, que no es otra cosa que una separación irónica del sujeto —individual y colectivo— al llamado ideológico; esto es, ya no creen en el contenido concreto de una propuesta ideológica, sino que su dominio radica en una promesa de ganancia, por lo que saben muy bien que detrás de todo edificio ideológico existe un interés particular, pero aun así (por dicha ganancia) hace como si no lo supiera, encuentra razones para hacerlo (Žižek, 2012a).

Por lo tanto, lo anterior resulta sumamente fructífero para el estudio del campo educativo y, específicamente, para el estudio de las políticas que enmarcan dicho campo; pues encuentro razones para plantear que éstas —las políticas— tienen un funcionamiento ideológico en la estructuración de un orden, en el que si bien el sujeto puede no creer, sus prácticas lo contradicen, reproduciendo así las relaciones de poder.

Teniendo esto presente, sostengo que el fenómeno del MEIF (por su comportamiento desde su diseño-construcción hasta su implementación y operación) es posible someterlo al método crítico de la ideología, el cual consiste en “pasar de las imágenes pseudoconcretas a los procesos abstractos que, en la práctica, estructuran nuestra experiencia vital” (Žižek, 2011a, p. 5), y en este sentido planteo que esta política fue una acción que se inscribe en esa esfera de *lo político*, cuya finalidad fue, precisamente, la legitimación de la reproducción de las relaciones de poder en su interior.

Con esto quiero decir que el MEIF implicó ser un asunto que también va más allá de lo meramente curricular, incluso de lo pedagógico, por lo que su construcción, que de primera impresión pudiera parecer que su intención fue solo la de constituir un *nuevo sujeto educativo* (principalmente estudiantes y docentes, aunque también implica a los administrativos y directivos), en realidad también está *ahí* “para repetir lo existente” (Antón Fernández, 2012, p. 85): el control y sometimiento de dicho sujeto en el campo educativo<sup>7</sup>.

Por lo tanto, no estoy planteando que se trate de una mera reproducción de poder, sino que es algo aún más complejo; lo que señalo es que se trata de que *esa* legitimación, opera de manera *encubierta*, en la que se desplazó el antagonismo (entiéndase las relaciones de poder) hacia otro lugar para su condensación (que en este caso —como más adelante se verá— parece ser el contexto de cambio que la globalización supuso).

Pues las relaciones de poder que al interior de los campos sociales se presentan, son imposibles de erradicar (además de que simbólicamente la sostienen como institución educativa), son inherentes a cualquier organización social para el establecimiento de un orden, y por esto, imposibles de erradicar, por lo que no se debe pensar que es un asunto exclusivo de la UV.

El punto crucial de esto, y aquí la tesis de mi trabajo, es que la UV con su política educativa, enmarcada por el denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), ha logrado estructurar dicho campo social-institucional bajo el predominio de sus prácticas simbólicas, y con esto el establecimiento de una identidad social, lo cual, como se verá, ha involucrado una serie de complejas interpelaciones para su constitución como sujetos-actores institucionales, de manera que éstas son determinantes para que la política se materialice.

Así, profundizando en lo anterior, es que planteo que las interpelaciones devienen de una serie de pequeñas políticas o bien, de *políticas intermedias* que acompañan al modelo en sí; siendo más preciso en esta idea, planteo que el MEIF *no viene solo*, sino que se hace

---

<sup>7</sup> Aunque también a este planteamiento, se le debe agregar que con el MEIF la institución *condensó* un ideal de transformación el cual implicaba no solo un cambio a nivel curricular, sino también modificaciones en los ámbitos administrativos y de legislación universitaria.

acompañar de toda una serie de políticas —como pueden ser de apoyo o incentivos—, de manera que —desde mi perspectiva— son éstas las que determinan el carácter *performativo* del modelo propuesto, respecto a los sujetos a los que va dirigida.

Si bien con el anterior planteamiento pareciera que el análisis le otorga pocas ventajas al antagonismo, salvo la vaga sensación de ser subversivo (Antón Fernández, 2012), esto se debe a que efectivamente, con la postulación del MEIF en la UV se institucionaliza lo que considero es un nuevo Orden Simbólico, el cual está configurado por estas *políticas intermedias* (que se conceptualiza -a partir de éstas *políticas intermedias*- como el tejido de una retícula) y con esto el dominio sobre el sujeto al que va dirigido, que no en todos los casos se expresará en la creencia, pero sí sobre sus prácticas (lo que llamaré *eficiencia práctica*).

Por lo que dicho modelo educativo ha sido una especie de *estructura-estructurante*, debido a que a ésta le subyace una dimensión de control/sometimiento que es por lo que termina por estructurar/ordenar el campo social-institucional en cuestión<sup>8</sup>; siendo por este *suplemento obscuro* que la política se materializa, pero además por el que logra establecer un vínculo de dependencia, por medio de la institucionalización de rituales, con la que se *regula* la participación del sujeto dentro de la vida social-institucional<sup>9</sup>.

Por lo tanto, asumo que el MEIF ha adquirido esa función ideológica, la cual según Žižek “no es tanto un sistema de creencias, un catálogo de contenidos positivos que reproducen erróneamente la realidad material, como aquello que *los sujetos efectivamente hacen* en relación a sus creencias y la creencia del Otro” (Antón Fernández, 2012, p. 159), por lo que su *efectividad política* se concretiza o se comprueba por la articulación de los sujetos que habitan a la universidad a dicha política, esto es, que se han constituido en

---

<sup>8</sup> Respecto a esto, aquí también es importante señalar que el MEIF, como política educativa, traza muy bien el horizonte educativo al cual *llegar*; de manera que —como se verá más adelante— éste se encuentra *perfectamente alineado* con las políticas educativas internacionales, específicamente las planteadas por la UNESCO, lo que la hace un discurso verosímil.

<sup>9</sup> Es en este sentido en el que se plantea que el MEIF *no viene solo*, sino que se acompaña de una serie de pequeñas políticas, como pueden ser: incentivos para los docentes y estudiantes, y que, para efectos de este trabajo analítico, la noción de prestigio académico (para lo primeros) y la de logro educativo (para los segundos) se vinculan con la categoría psicoanalítica de *deseo*; que aquí se significará como *deseo de ser* (docente, estudiante y así...).

sujetos-actores de dicha política, pues la única forma de romper con ese vínculo de dependencia sería la de no participar en ninguna de estas políticas intermedias, a riesgo de quedar al margen de toda participación dentro de la vida institucional.

El verdadero asunto al que me ha llevado esta elaboración teórica-conceptual (que bien puede leerse como el *momento interpelatorio*), es respecto a la pregunta ¿qué sucede después de esto?; pues —siguiendo a la intuición laclauiana— *sabemos* que la construcción del MEIF ha sido acción política cuya finalidad fue, precisamente, la de articular a los sujetos a sus mandatos, entendiendo por articulación como aquella práctica mediante la cual se establece una relación entre elementos dispersos (entiéndase aquí a las disciplinas y los sujetos que las integran) y mediante la cual se modifican sus identidades (Laclau & Mouffe, 1987).

Por lo que el MEIF debe ser visto como un discurso construido para lograr el *estallamiento* o *desarticulación* del orden simbólico-institucional previo, para que —en este mismo movimiento— se incorpore “un nuevo imaginario colectivo que reemplace el orden simbólico estallado” (Buenfil Burgos, 2004b, p. 269); es decir, fija —parcial y precariamente— el sentido y en este intento de fijación construir y organizar las relaciones sociales al interior de la UV.

Pero hay algo que *se le escapa* a este *momento interpelatorio* (con todo y su vínculo de dependencia y el efecto de constreñimiento), que tiene que ver con lo propuesto por Remedi Allione (2004), pues según este autor “una propuesta curricular frecuentemente se obtura en un quehacer institucional que las rebasa, mostrando que la fuerza de lo instituido (...) tiene efectos profundos y no necesariamente conscientes en las acciones que los sujetos realizan” (p. 25); esto es, con todas aquellas *prácticas sedimentadas* al interior de cada uno de los cuerpos disciplinares que —en este caso— forman parte de la universidad<sup>10</sup>, por lo que es por éstas —las prácticas sedimentadas— que toda política (educativa, en este caso) encontrará su límite.

---

<sup>10</sup> Lo cual, como se verá más adelante, al vincularse con la categoría psicoanalítica de *goce*, este nunca es expulsado del todo sino que siempre retorna —es esa *pulsión de muerte* que le permite a los sujetos, en la repetición de sus actos, una especie de *protección* frente a los desconocido, a lo nuevo—, pues, siguiendo

Siendo lo anterior lo que permite, tanto a los sujetos como a la propia institución, la construcción de una ilusión o fantasía para enmascarar o bordear esos *puntos ciegos* del sistema propuesto para visualizarlo como completo (lo paradójico de este asunto es que lo mismos puntos señalados por los antagonistas al sistema, pueden funcionar para aquellos que postulan su *completud*, incluso en estos últimos puede existir un enfrentamiento/conflicto por señalar quién de ellos “verdaderamente” lo ha logrado) o bien como un *verdadero* antagonista.

Aunque de igual forma *sabemos teóricamente* que este orden social-institucional no debe plantearse como totalmente pleno o saturado, sino, más bien, como sistema *no-completo*<sup>11</sup>, pero así también a las identidades que ahí se constituyen, que al estar siempre incompletas deben significarse como “identidades débiles o quasi-identidades que al ser expuestas a la contingencia<sup>12</sup> se reconfiguran” (Fuentes Amaya, 2007a, p. 18)<sup>13</sup>; y es por esta falta, esta incongruencia en el Otro (Orden Simbólico), que permite la *desajenación* (o la no total enajenación) del sujeto respecto al significante que lo representa dentro la estructura simbólica (lo que propicia la aparición de antagonismos y así la reproducción de lo social).

De ahí que he considerado importante desvelar que ha existido una estructuración del campo universitario a partir de la articulación de los sujetos que integran a los grupos disciplinares que la conforman como institución educativa y que, en el mejor de los casos, la intentan llevar a cabo, esto según sus características; es decir, al modelo educativo propuesto (entiéndase: política educativa) lo llenarán de sentido desde sus

---

con la idea de que si las políticas (educativas) actúan como punto de des-subjetivación y re-subjetivación, esto último no es totalmente nuevo, sino que recurre o retoma elementos anteriores.

<sup>11</sup> Lo que está detrás de esto es la intuición freudiana respecto al establecimiento de una *cultura*, y en la que indica que “la cultura, para establecerse a sí misma como ‘normal’ incluye una serie entera de cortes patológicos y distorsiones; en ella ese malestar es un recordatorio de nuestro estar siempre en *casa ajena*, lo que implica que no hay ninguna cultura *normal*” (Antón Fernández, 2012, pp. 83-83).

<sup>12</sup> Por contingencia aquí se entiende, siguiendo a Fuentes Amaya, a “la emergencia no prevista de algún evento que modifica las posibilidades del curso de la historia” (2007a, p. 18).

<sup>13</sup> Como se puede observar aquí vuelve a aparecer como soporte teórico-conceptual la intuición lacaniana respecto a que el Orden Simbólico, esa “estructura simbólica en la que estamos inscritos, donde habitamos fracturados (...) [y en donde] las normas del Gran Otro (...) [que] estructuran todo el campo de vivencias del sujeto” (Antón Fernández, 2012, p. 90), según Žižek (2012 a) “está *barré*, tachado, por una imposibilidad fundamental, en torno a una falta [sin la cual la haría] una estructura cerrada” (p. 168).



elaboraciones simbólico-imaginarios o *ethos profesional* o bien desde las posiciones que ocupen dentro de la estructura universitaria, pero que en cualquier caso se ha logrado su articulación y con esto la estructuración del campo bajo el predominio de las prácticas simbólicas establecidas por el propio modelo.

#### **A.1.1 EL MEIF COMO ESTRUCTURA-ESTRUCTURANTE DEL CAMPO: PRESUPUESTOS TEÓRICOS BAJO LOS QUE SE SOSTENDRÁ LA TESIS**

Para lograr sustentar mi presupuesto de que el MEIF ha *totalizado* la estructuración del campo universitario, y de lo que se trata en realidad es un asunto de índole ideológico, retomo como premisa fundamental los planteamientos desarrollados por E. Laclau y Ch. Mouffe (1987) respecto al carácter ontológico de toda práctica política, ya que estos autores refieren a que toda práctica signada como política, siempre construye los intereses que representa, por lo que toda relación de representación se funda en una ficción; esto es: “la presencia de un cierto nivel de algo que, estrictamente, está ausente del mismo (es solo un principio ordenador), la representación es el terreno de un juego cuyo resultado no está determinado (se puede realizar desde lo económico, lo político, lo social, etcétera)” (Laclau & Mouffe, 1987, p. 163), o como bien podría ser, desde lo educativo.

A lo que habría que agregar el planteamiento de Žižek, respecto a que esta construcción debiera representar *presuntos intereses históricos* con la intención de ganar agentes sociales<sup>14</sup>, pues para este pensador “cualquier universalidad que pretenda ser hegemónica [entiéndase el MEIF como proyecto para alcanzar la plenitud] debe incorporar al menos dos componentes específicos: el contenido popular ‘auténtico’ y la ‘deformación’ que del mismo producen las relaciones de dominación y explotación [por lo que más adelante profundiza expresando que para cumplir con su objetivo la construcción ideológica debe recoger] el conflicto entre (al menos) dos contenidos particulares: el ‘popular’, que expresa los anhelos íntimos de la mayoría dominada, y el específico, que expresa los intereses de las fuerzas dominantes” (Žižek, 2012b, p. 19).

---

<sup>14</sup> En este sentido, ganar agentes para esos intereses planteados como históricos es, simplemente, una práctica articuladora que construye un discurso en el que la demandas concretas de un grupo son concebidas como pasos hacia una liberación total que posibilita la superación de algo, de un *supuesto* obstáculo que no permite la plenitud de sujeto.

Al punto al que quiero llegar con lo anterior, es al que difícilmente una *reforma* o *cambio* de cualquier tipo (en este caso educativa), se da en el *vacío*<sup>15</sup>, sino, más bien, es la respuesta ante un escenario que, según se enuncie, podrá *desestabilizar* al orden social establecido, o bien consolidarlo; pero que, en última instancia, funcionan como una forma para imprimir un sello a la administración que las propone, pero siempre en el entendido de que son un mecanismo (de los muchos que pudieran existir) para seguir ejerciendo el poder, ya sea por un grupo (o los grupos) que, por factores externos al campo en cuestión, ve amenazado su *status quo*, o bien, por un grupo externo al poder que en realidad quiere pasar a ocupar ese lugar hegemónico, pero siempre (en ambos casos) bajo la impresión de que son necesarias.

De cualquier forma, lo que se debe tomar en cuenta es que son momentos de dislocación o ruptura con los que se intenta configurar una nueva racionalidad para significar al mundo (y que por tanto dan como resultado diversos mundos posibles), lo cual implicará una lucha o confrontación entre al menos dos posiciones, y la cual será permanente, por intentar establecer esa racionalidad o *forma de ver y pensar* el mundo.

Lo anterior, para nuestro caso, puede quedar más claro, pues desde el advenimiento de la denominada *globalización* los escenarios societales se han actualizado para enfrentar la configuración de esta nueva *situación epocal* (algo que va más allá de una generación o moda, sino que persiste en el tiempo), lo que significa una nueva temporalidad (una marca) que involucra modificaciones en los terrenos ontológicos-políticos y socio-históricos (Fuentes Amaya, 2008).

Esto en la educación representó (pues al ser una *situación epocal* no queda afuera) una serie de cambios para lograr incorporarse según las nuevas exigencias (ahora

---

<sup>15</sup> Ejemplo de ello en la educación superior siempre ha actuado antes las tensiones emergentes, pues al menos en México desde la década de los 70 se ha venido hablando de tres grandes tendencias o reformas, a saber: la *etapa de expansión* (70), la *etapa de desaceleración* (80) y la *etapa evaluatoria* (90); que si bien fueron planteadas en un nivel macro (para todo el sistema de educación superior en su conjunto), indudablemente afectaron o trastocaron a la vida en cada una de las instituciones de educación superior (esto en distintos grados), lo que derivó en un sistema complejo con distintas modalidades y opciones (Luengo, 2003). Para mayor información al respecto, puede revisarse: Luengo, E. (2003): *Tendencias de la educación superior en México*; Rubio, J. (2008): *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006, un balance*; García, A. y Guerra, M. (2010): *Pensar el futuro de México*.

mundiales), lo que ha llevado a la universidad a enfrentar lo que B. de Sousa Santos (2007) denomina como tres crisis: la de *hegemonía*, de *legalidad* y la *institucional*<sup>16</sup>, y, de hecho, hasta replantearse los paradigmas, modelos y el concepto mismo del propósito educativo, con la finalidad de que la sociedad prospere y afronte estas nuevas dinámicas (UNESCO, 2010).

Lo anterior implicó, al menos en la educación superior, un debate, principalmente, entre dos posiciones claramente diferenciadas: el Banco Mundial, desde donde se planteó la posibilidad de impulsar la transformación de la educación acorde a las estrategias de libre mercado y así privatizar la educación superior; mientras que la UNESCO puso el énfasis en el desarrollo de políticas educativas que incorporaran los requerimientos del crecimiento económico y de la equidad social, por lo que sostuvo la posición la cual señala la obligación del Estado para ofrecer una educación pública (Luengo, 2003).

Por lo que en México (y al parecer en toda América Latina), el debate sobre las orientaciones que emiten estos organismos internacionales ha estado presente, sin embargo, los criterios más aceptados (en apariencia), han sido los presentados por la UNESCO, que están dirigidos principalmente por los conceptos de calidad, pertinencia e internacionalización.

En el caso de la UV, desde que se anunció un cambio en el paradigma educativo (en el año 1996), esto ha sido claro, pues en él es posible visualizar *las huellas* de los planteamientos vertidos por la UNESCO en diversos documentos publicados por esta Universidad; como por ejemplo: *Plan General de Desarrollo Institucional*, del año 1996; el *Programa de Trabajo 1998-2001*, y en la propia *Propuesta del Nuevo Modelo Educativo*, 1999, donde abiertamente los asumen como directrices del trabajo, al punto que han sido

---

<sup>16</sup> La *hegemónica*, en donde además de entrar en contradicciones en sus funciones tradicionales (formadora de elites, ahora se le *pide* mano de obra calificada para el desarrollo capitalista), la sociedad ha buscado medios alternativos; de *legalidad*, la cual se debe a que frente a las exigencias por democratizar a la universidad (acceso y permanencia) las clases trabajadoras *ven* a las competencias laborales como una opción real para su desarrollo; y la *institucional*, por una presión creciente para someterla a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial (*La Universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, 2007).

considerados como estratégicos para comprender algunas de las razones de su implementación (Universidad Veracruzana, 1999; Universidad Veracruzana, 2003).

Es así, que en estos documentos (y especialmente donde se proponen los lineamientos del MEIF), se empieza a hablar de la influencia que la globalización ha tenido en la educación y, por tanto, de la necesidad de dar respuesta a las necesidades de una sociedad, que además la sustenta como institución.

Con lo anterior quiero decir que la globalización permitió o posibilitó (como adelante se planteará) la enunciación de ese ideal de transformación de la UV (se puede decir que fungió como pretexto, era algo que amenazaba a la institución) y con esto el MEIF; la UV, frente a este hecho, se planteó responder a tres retos: “1) transitar hacia una nueva concepción y organización del quehacer científico mediante el trabajo multi e interdisciplinario; 2) conformar una estructura flexible y dinámica que le permita anticipar los cambios sociales; 3) adecuar su quehacer a los nuevos tiempos, ya que debe preparar hombres y mujeres capaces de convertirse en los constructores del futuro” (Universidad Veracruzana, 1999); de manera que “fue necesario plantear un nuevo paradigma de planeación institucional” (Universidad Veracruzana, 1996).

De acuerdo a lo anterior, y pasando a un plano más empírico, es posible anunciar que el MEIF surge a partir de los retos que planteaba la denominada *globalización*; y que, como a continuación explicaré, adquiere la figura de “punto de capitón o acolchonamiento”<sup>17</sup> (Žižek, 2012a, p. 134), lo que significa que a partir de su enunciación (y por *ende* su aparición en el universo simbólico) se le han atribuido cambios (sean estos positivos o negativos) a las distintas esferas que configuran la realidad (entre las que destacan: social, política, económica, demográfica, educativa).

---

<sup>17</sup> Figura teórica cuyo desarrollo va desde Lacan (en psicoanálisis) hasta Laclau y Mouffe (teoría y filosofía política), pasando por los planteamientos agudos de Žižek. Siendo este último quien menciona lo siguiente al respecto de qué es lo que crea y sostiene una *identidad*: “el cumulo de ‘significantes flotantes’ (...), se estructura en un campo unificado mediante la intervención de un determinado ‘punto nodal’ (el *point de capiton lacaniano*) que los ‘acolchona’, detiene su deslizamiento y fija su significado” (Žižek S., *El sublime objeto de la ideología*, 2012a, p. 125). El autor, hablando de la Teoría de la Ideología, refiere que al *amarrar* estos significantes flotantes en torno a un punto nodal (como puede ser el comunismo), los elementos se convierten en partes de una red que estructura el significado.

Entonces, ¿por qué el MEIF sí totalizó la estructuración del campo de la universidad? Para lograr captar lo anterior, con toda su potencia teórica, requiero recapitular algunas cuestiones respecto a la UV y *su* MEIF.

La UV, como Institución de Educación Superior (IES), hoy en día (2015) con 70 años de historia, siempre se *vio* como el reflejo de lo que en un nivel macro sucedía en el resto del sistema de educación superior del país; es decir, la historia de la UV está marcada por las diferentes etapas de la educación superior en México: *modernización* (años 40), *expansión* (años 70), *regulación* o *desaceleración* (años 80), y la etapa de *evaluación* (años 90) (Luengo, 2003); y no fue, hasta que logró su autonomía en el año 1996 que se vislumbró un elemento *diferenciador* del resto de las universidades nacionales, una especie de *momentum* institucional: el de “construir un solo proyecto académico ‘que tuviera impacto horizontal’ en la Universidad” (Beltrán Casanova, 2005, p. 2), esto es, diseñar e instrumentar su propio modelo educativo con el cual trazar su propia ruta, su historia.

Para la UV, el periodo comprendido entre los años 1996 y 1997 resulta de suma importancia por dos acontecimientos históricos: el primero de ellos es en 1996, donde el “Gobierno del Estado le reconoce el justo derecho de la institución para alcanzar el nuevo estatus social y jurídico, le otorga la autonomía” (Universidad Veracruzana, 2003), y el segundo, es cuando el Dr. Víctor Arredondo Álvarez asume la rectoría de la Universidad, y con esto lo que en aquel momento se denominó como una “transformación profunda de la Institución” (Universidad Veracruzana, 1997), y que a razón del equipo directivo de ese nuevo rectorado, bajo esa denominación autónoma, implicaba, a saber:

“desarrollar procesos académicos innovadores; ampliar la cobertura de sus funciones sustantivas; perfeccionar las prácticas docentes; mejorar los planes de estudio; reestructurar la oferta educativa; desarrollar y consolidar la investigación científica y tecnológica sin menoscabo del humanismo; modernizar los servicios de apoyo académico; elevar la calidad de los estudiantes y egresados; lograr la superación y profesionalización del personal académico, administrativo y directivo; conformar una administración ágil y moderna, y conseguir fuentes de financiamiento alternas, entre otros aspectos necesarios para responder oportunamente a los cambios complejos y acelerados de las necesidades sociales, de la ciencia y tecnología” (Universidad Veracruzana, 1997).

De tal suerte que lo anterior operó como el objetivo que orientaría dicha transformación, teniendo como premisa el que la Universidad respondiera oportunamente a las demandas de la sociedad —que desde la propia mirada de los dirigentes se encontraba en una reconfiguración constante y más compleja, esto por el efecto de la globalización—, mediante la formación de recursos humanos de alto nivel (Universidad Veracruzana, 1997).

Siendo así, es que en el Plan General de Desarrollo (presentado por el Dr. Arredondo), se planteó un *perfil institucional deseable* (proyectado para alcanzarse en los siguientes diez años), lo que implicaba, necesariamente, una reorganización académica y administrativa, de manera que el resultado de esto fuera, a saber:

“la flexibilización de su estructura; la integración y articulación de las funciones sustantivas; el fortalecimiento de la academia; el fomento de la calidad y de la pertinencia social de los programas académicos; la creación de nuevos conocimientos y la consolidación de la investigación, del posgrado, de la difusión cultural y la extensión universitaria; la vinculación a los entornos social y productivo; el fortalecimiento de las regiones universitarias; el mejoramiento de la estructura y la administración institucional, y el desarrollo de nuevos esquemas de financiamiento.” (Universidad Veracruzana, 1997)

La institución, teniendo esto en cuenta, enmarcó esta transformación (académica y administrativa) en nueve acciones, de las que se derivan siete líneas estratégicas, con sus programas, objetivos y políticas, así como también, en dicho *Plan de Desarrollo* se expone la instrumentación de la estrategia de transformación institucional. Esta última planteada a largo plazo (diez años) y en la cual se proyectaban tres etapas: Inicio (1996-1997); Transición/Construcción (1998-2001); Consolidación/Culminación (2002-2005) <sup>18</sup>.

Bajo este amplio panorama es que emerge el Modelo Educativo Integral y Flexible, ahora conocido como MEIF<sup>19</sup>; el cual, desde mi particular lectura, de alguna manera *aglutinó* esas nueve acciones y siete estrategias trazadas para la transformación institucional de la UV, pues si bien el MEIF “es una propuesta de organización del

---

<sup>18</sup> Para mayor información y detalle de cada una de estas acciones y estrategias, consultar el *Plan General de Desarrollo*: <http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/plangral/bases.html>

<sup>19</sup> Cabe señalar que primero se le denominó Nuevo Modelo Educativo (NME), para posteriormente denominarlo MEIF; es por esta razón que a lo largo de este trabajo se utilizará este último término.

currículum de las licenciaturas por áreas de formación” (Beltrán Casanova, 2005, p. 3), en la cual el estudiante es el eje central de los esfuerzos educativos a fin de lograr su formación integral —la cual se encuentra constituida por los planos intelectual, profesional, social y humano (Universidad Veracruzana, 1999).

De tal manera que no solo se trató de un cambio en la organización curricular (de una rígida a flexible en tiempos, contenidos y lugar), pues el anteponer la formación del estudiante (considerado como el eje central del proceso educativo), implicó la actualización de los planes y programas de estudios, así como también conllevó un apoyo institucional para infraestructura, estudiantes (por medio de las tutorías y becas), y docentes (apoyo a la formación/actualización y recompensas por productividad), un nuevo sistema de vinculación con la sociedad, además de romper con la perspectiva unidisciplinar, el cambio de materias por experiencias educativas (entendidas estas como toda actividad que promueva el aprendizaje, no solo lo que sucede en el aula) y el establecimiento de un sistema crediticio (Universidad Veracruzana, 1997; Universidad Veracruzana, 1999; Beltrán Casanova, 2005).

Es por todo lo anterior que refiero que con el MEIF se condensó el ideal institucional de transformación, pues en él se articularon aspectos tanto académicos como administrativos; lo que terminó por reconfigurar el orden simbólico de la Universidad, pero, paradójicamente, intensificó sus relaciones de poder y manifestaciones antagónicas inherentes a toda organización social.

El punto crucial de este asunto, detrás de la construcción de un solo proyecto académico, está, esa reproducción de las relaciones de poder, pues considero que con el MEIF, la Universidad (siendo más específico: quienes en ese momento se encontraban *gobernándola*), intentó la *condensación* del espacio universitario, bajo un mismo discurso: el del MEIF como intento por suprimir la diferencia.

Con lo anterior estoy diciendo que el MEIF para lograr la estructuración el campo de la UV, es decir: la articulación de los cuerpos disciplinares —y sus sujetos-actores- que constituyen a la institución a los planteamientos del modelo propuesto; operó —y opera

actualmente— discursivamente, vía la dislocación (ruptura) de un orden socialmente establecido con anterioridad (el cual ya había sido naturalizado), bajo la impresión de que este cambio era necesario.

Pues, para esto, se crea el relato del MEIF que pone en crisis a todas aquellas acciones formativas que en cada una de las disciplinas venían implementando (que bien puede conceptualizarse como *modelos educativos*).

Esto es, antes de la implementación del MEIF, en la UV las disciplinas contaban con lo que se denomina “hegemonías regionales” (Fuentes Amaya, 2001, 2007a), es decir, gozaban de un mayor grado de autonomía para su organización interna (aunque esto no supone que estén desprovistos de acciones hegemónicas), lo que hace pensar a una universidad (por supuesto desde la postura de los *iniciadores* del MEIF) con un discurso fragmentado o disperso, compuesto por una multiplicidad de proyectos educativos, lo cual había sido asimilado como un funcionamiento *natural* (aunque esto en realidad es solo el efecto retroactivo del MEIF como significativo).

De tal manera que con la postulación del MEIF se logar disimular o encubrir las relaciones antagónicas (el control y sometimiento), pues éste se asume (al menos en apariencia) como respuesta a un *llamado histórico* que les permitirá acceder a un estado de cosas mejor: llevar a la universidad (en su conjunto) a mejores posiciones dentro de la educación superior, esto mediante la constitución de sujetos mejor formados (esto es, por supuesto, de manera integral) para la solución de problemáticas que aquejan a la sociedad.

Teniendo lo anterior presente, me permite entender que lo que está detrás de la actuación de la política educativa en cuestión, no es asunto de *no-articulación* al modelo, ni de una *interpelación fallida*, sino de una imposibilidad inherente a toda construcción simbólica, a la imposibilidad de instituir un orden social (institucional) pleno.

Pero, si no es una cuestión de *no-articulación* y tampoco de una *interpelación fallida*, entonces de qué se trata; adelantándome un poco a la segunda cuestión —y continuando con la tesis de mi trabajo— lo que está detrás de todo esto es una cuestión de *legitimación para la reproducción de relaciones de poder*, que, para lograr disimular, los agentes



sociales construyen una *pantalla* que les permite encubrir tal estado de cosas; por lo que esta *pantalla* debe asumirse —nuevamente— en el sentido žižekiano como una fantasía —la fantasía ideológica— que no debe entenderse como la forma en la que se realiza un sueño, sino como una clausura de sentido (la cual opera en el orden del imaginario) como intento para superar esto: el antagonismo, las relaciones de poder como la *cosa traumática* que se debe erradicar<sup>20</sup>.

Entonces, cuando refiero que lo sucedido en la UV no es una cuestión de lograr la articulación de los agentes y tampoco de una interpelación fallida, en tanto que, si la hegemonía —como lo refiere Laclau— es una práctica de constituir identidades (que desde el ámbito discursivo se plantearía como la forma en que los significantes adquieren un significado particular) y que ésta se da (o concretiza) cuando en un campo social determinado (en este caso el de la UV) existen al menos dos propuestas o proyectos, y uno de ellos logra no solo la articulación de los sujetos, sino, y más importante, la delimitación política del antagonismo.

En este sentido, por el comportamiento del fenómeno, está claro que la propuesta de la UV —el MEIF— ha logrado hegemonizar su campo simbólico, el de las prácticas, al articular los otros proyectos educativos (entiéndase aquí por educativo, en su dimensión ontológica, como constitución de sujetos), siendo estos otros proyectos educativos los que cada disciplina particular implementaba para constituir/configurar a los sujetos profesionales.

Tomando en cuenta lo anterior, quiero subrayar que hay al menos tres aspectos que me permiten esta aseveración, a saber: el primero de ellos es en relación al proceso de adopción de dicho modelo por parte de las distintas instancias (el cual, formalmente inició en el año 1999), pues si bien fue gradual, para el año 2012 (aunque se estimaba que el

---

<sup>20</sup> Žižek (2012 a) para explicar el modo en que funciona la fantasía, hace referencia a Kant y su *Crítica de la razón pura*, pues refiere que el papel de la fantasía “es homólogo al del esquematismo trascendental ...[pues éste] es un mediador, una instancia intermedia entre el contenido empírico (objetos de la experiencia contingentes, mundanos internos y empíricos) y la red de categorías trascendentales que determinan cómo los percibimos y concebimos (como sustancias con propiedades, sometidas a vínculos causales, y así sucesivamente) (p. 164).

proceso acabaría en el año 2005) el total de los programas educativos ofertados por la Universidad ya habían sido incorporados a la propuesta<sup>21</sup>.

El segundo aspecto es tomado de lo sucedido en el *Primer Congreso Universitario*, el cual pretendió ser un espacio para la exposición de ideas y opiniones en torno al estado que guarda la UV<sup>22</sup>; dicho congreso se organizó en seis mesas temáticas: a) *Modelo Educativo Integral y Flexible*, b) *Legislación universitaria, autonomía y democratización*, c) *Presupuesto y financiamiento de las Universidades Públicas*, d) *Espacios físicos e infraestructura*, e) *Investigación y vinculación con pertinencia social*, y f) *Descentralización, políticas y problemáticas universitarias regionales*; siendo los temas más concurridos (por la participación tanto de estudiantes como de docentes y administrativos) el del *Modelo Educativo Integral y Flexible*, y el de *Investigación y vinculación con pertinencia social* —enfocándome solo a la temática del MEIF (aunque se debe advertir que hubo referencias al modelo en el resto de las temáticas, pues de cierta manera, éste funge como una especie de punto nodal de toda la Universidad), en donde cuantitativamente las referencias de adhesión fueron mucho mayores que las de rechazo.

El tercer referente lo encuentro en el proceso para la elección del nuevo rector, periodo 2013-2017, de esta Casa de Estudios en donde todos los candidatos hicieron referencia al MEIF, en relación a su modificación (pero no así su desaparición), esto en el sentido de cómo alcanzar lo inicialmente señalado como promesa de plenitud; de tal manera que por esto, planteo que no es una cuestión de hegemonía.

Por otro lado, para explicar la cuestión de por qué tampoco es una interpelación fallida, debo remitirme a otra de las acepciones (o conceptualizaciones) žižekianas de Ideología, en donde se asume como un proceso de producción de prácticas y sentidos cuya

---

<sup>21</sup> Así, este retraso en la incorporación de los programas al modelo, evidentemente se debió a las acciones deliberadas de resistencia por parte de los sujetos-actores de la universidad; pues donde existan acciones o el ejercicio de poder, habrá resistencia.

<sup>22</sup> Cabe mencionar que dicho Congreso se realizó en cada una de las cinco regiones que integral a la UV en el año 2013, por lo que el programa inició en la Región Poza Rica-Tuxpan los días 8 y 9 de abril; continuó en la Región Veracruz-Boca del Río los días 10 y 11 del mismo mes; posteriormente, los días 11 y 12 se llevaron a cabo las sesiones en la Región Córdoba-Orizaba; los trabajos en la Región Coahuila-Coahuila de Zaragoza se llevaron a cabo los días 15 y 16 de abril; a la Región Xalapa le correspondieron los días 17 y 18; mismos días en donde se desarrolló una sesión estatal, durante la cual se integraron todas la regiones en Xalapa.

función es la producción y legitimación de relaciones poder (García, 2008), de tal manera que ésta funciona como “elusiva red de actitudes y presupuestos implícitos, cuasi ‘espontáneos’, que constituyen un momento irreductible de la reproducción de las prácticas ‘no ideológicas’ (económicas, legales, políticas, sexuales)” (Žižek, 2003) y en donde, para ser efectiva, debe condensarse en prácticas concretas; esto es: su efectividad no radica en el saber (en la creencia), sino en el hacer (la práctica).

En este sentido, argumenta Žižek, para que sea efectiva una ideología “la lógica de la legitimación de la relación de dominación debe permanecer oculta” (Žižek, 2003, p. 15), de tal suerte que en ella opera cierto *cinismo*, al ya no preocuparse tanto por a la creencia, sino, más bien, enfatizar la práctica, el sujeto puede saber perfectamente que tras el esplendor de todo *edificio ideológico*, actúa en beneficio de un grupo de poder<sup>23</sup> (García, 2008).

Por tanto, la ideología no es una *falsa conciencia* que distorsiona la realidad, sino que funge como un argumento (racional) para ocultar los motivos profundos por los cuales el sujeto piensa o actúa de determinado modo, de tal manera que la función de la ideología es —en palabras del propio Žižek—, a saber:

“no es una ilusión tipo sueño que construimos para huir de la insoportable realidad; en su dimensión básica es una construcción de la fantasía que funge de soporte a nuestra ‘realidad’: una ‘ilusión’ que estructura nuestras relaciones sociales efectivas, reales y por ello encubre un núcleo insoportable, real imposible [...] La función de la ideología no es ofrecernos un punto de fuga de nuestra realidad, sino ofrecernos la realidad social misma como una huida de algún núcleo traumático, real.” (Žižek, 2012a, p. 76).

Entonces, teniendo esto presente, puedo volver al asunto del por qué no es una interpelación fallida; recuperando la conceptualización realizada respecto a la política educativa como detentadora de un *modelo de identificación* y si la efectividad de una ideología radica en el *hacer* (no tanto en el creer), es posible advertir que los mandatos emitidos por la política (MEIF), han logrado interpelar al sujeto; esto es, lo han constituido en un sujeto del discurso, en tanto que las acciones que cotidianamente se desarrollan están

---

<sup>23</sup> En este sentido, Žižek afirma que la fórmula del cinismo ya no es la marxiana clásica “ellos no lo saben, pero lo están haciendo”; es, en cambio, “ellos saben muy bien lo que están haciendo, y lo hacen de todos modos” (Žižek, 2003; Žižek, 2012a).

encaminadas a la realización (materialización) de la propuesta educativa, así uno se asuma como antagónico o presente una posición de rechazo a éste, sus acciones (llenado de formatos, acudir en los tiempos específicos a las actividades, la elaboración de planes, por mencionar los más obvios), determinan su *efectividad política*, lo contradicen.

Es, por esto último, que el espacio escolar acepta ser pensado como un *dispositivo de poder*, el cual está configurado discursivamente<sup>24</sup>, esto con la intención de *someter* al sujeto, no tanto para que crea (si sucede esto, mejor), sino para que haga cosas.

Por tanto, “la crítica ideológica debe mostrar cómo [se] revela el verdadero funcionamiento tras la interpelación ideológica” (Žižek, 2012a, p. 175), esto es, cómo la ideología le permite al sujeto fundamentar un encubrimiento de que su subjetividad ha sido producida o formada a partir de un sometimiento, la expulsión de un *goce* (que como veremos más adelante, no se va del todo, imposibilitando así su *completud*).

Así, en el caso concreto que me ocupa, el de la UV y su MEIF, lo anterior cobra gran relevancia, pues de acuerdo a lo presentado en líneas anteriores —en donde se ha planteado (conceptualmente) una lectura de las políticas educativas (pero así de cualquier política) en las que se signifiquen como *modelos de identificación* para los sujetos a las cuales van dirigidas—, estoy suponiendo (aunque en realidad es una aseveración teórica) que toda vez que en dicho espacio social (la UV) se introduce una nueva política educativa (el MEIF), se detonan esos *procesos identificatorios* en los sujetos.

De manera que con el MEIF se coloca a dichos sujetos en constante *tensión identitaria*, pues con él se enfatiza una identidad institucional, frente a una identidad propiamente disciplinar (con esto no estoy diciendo que antes del MEIF no haya existido una identidad institucional, sino que con él se acentúa, hay un cambio de posición); por lo que bien se podría plantear la idea del *sujeto histerizado*, en tanto que debe atender los componentes de su formación disciplinar, bajo los planteamientos formativos del MEIF.

---

<sup>24</sup> Aquí, la noción de *configuración* hace alusión a “un entramado significativo, una madeja compuesta por infinitud de hilos” (Jiménez García, 2000, p. 90) en la que se articulan elementos de diverso soporte material (lingüísticos y extra-lingüísticos) en torno a alguna significancia (en este caso la escuela) (Buenfil Burgos, 2002).

Al punto al que quiero llegar con esto, es que el MEIF desde 1999, ha irrumpido la vida institucional de la UV, y de manera especial en los procesos de configuración de un *yo disciplinar*; es decir, el MEIF en su búsqueda por lograr la constitución de un *sujeto integral*, trastoca las formas *tradicionales* bajo las cuales se adquirirían los conocimientos especializados en cada una de las disciplinas profesionales ofertadas por la institución, y requiere *flexibilizar* las estructuras curriculares de cada uno de los planes de estudio.

Por lo que planteo que el MEIF está fungiendo como un *punto de identificación* imaginaria, con el cual el sujeto (de acuerdo a la intuición lacaniana, siempre en falta, escindido o barrado) puede constituir una imagen, de sí mismo, como plena; pero también como la vía o el mecanismo para lograr o alcanzar esa promesa de plenitud (sujeto integral).

Esto, desde mi lectura particular —retomando a P. Bourdieu—, es a lo que llamo *estructura-estructurante*, en tanto que si bien se ofrece como ese punto de identificación, su efectividad (apropiación del sujeto) radica por acciones que suponen el ejercicio de poder, las cuales pueden ser unas violentas y otras más veladas y sutiles (es decir, no sucede de forma fortuita); lo interesante de esto es que, en cualquier caso, estos mandatos vehiculizados por la política —que de primera impresión pudiera parecer que su intención es solo la de constituir un *nuevo sujeto-educativo* (docente, estudiante y hasta administrativo)—, en realidad —como lo he mencionado arriba— están *ahí* “para permitir la reproducción de lo social, es decir, para repetir lo existente” (Antón Fernández, 2012, p. 85): el control y sometimiento de dicho sujeto en el campo educativo pero encubierto o velado por la *figura* del cambio institucional que los llevará a ser una mejor universidad.

Es por esto que he planteado la conceptualización de la escuela es un dispositivo de poder (configurado discursivamente), cuya finalidad es la constitución/configuración de sujetos (sujetos de un discurso específico), a partir de la reproducción de lo *ya establecido* (relaciones de poder); por tanto, si lo que está detrás de todo esto es el control (operado a partir de un constreñimiento estructural) velado por la figura (esperanza) de un nuevo y mejor sujeto educativo, asumo que lo sucedido dentro del espacio social, enmarcado por la UV, es un asunto de tipo político-ideológico, en el sentido žižekiano, que, en una de sus

muchas acepciones, se entiende como “un sistema que reclama la verdad, es decir, que no es simplemente una mentira, sino una mentira que se vive como verdad, una mentira que pretende ser tomada seriamente” (Žižek, 2012a, p. 58), es decir: ellos —los sujetos-actores de la universidad— saben muy bien que detrás de esa promesa de plenitud hay un control sobre sus formas de vida, pero actúan como si no lo supieran, pues encuentran razones para hacerlo, su ganancia personal; como puede ser el *prestigio académico* y el *logro educativo*.

Es esta especie de *doble engaño* lo que le permite a la institución el dominio o, al menos, la regulación del sujeto y sus prácticas (en cierto sentido lo despolitiza) y, en última instancia, *totalizar ideológicamente* el campo socio-simbólico de la universidad, es decir: su *efectividad política*; es así que se requiere *calibrar* muy bien el enfoque para lograr captar y comprender eso que llamo *efectividad política*, pues no se trata de una simple reproducción de los planteamientos de la política por parte de los sujetos-actores, sino de algo más complejo, de un cierto *desnivel* en las miradas y sus creencias, pues como ya hice mención al inicio, pueden no creer en la propuesta, pero en la práctica realizan lo indicado por ella.

Por lo cual, para dilucidar esta situación en donde todos parecen aceptar cierto engaño<sup>25</sup>, es que problematizo desde los procesos identificatorios, pues la distinción entre una *identificación imaginaria* y una *identificación simbólica* es la que está en juego, donde la primera apunta al *ideal del yo*, eso quiero ser, y la segunda señala lo que creo que soy, mi práctica y mi actuar; y que en palabras de Žižek (2012a) esta distinción las refiere, a saber:

“la distinción hecha por Jacques-Alain Miller (en su Seminario inédito), la que hay entre identificación ‘constituida’ y ‘constitutiva’: para decirlo simplemente, la identificación imaginaria es la identificación con la imagen en la que nos resultamos amables, con la imagen que representa ‘lo que nos gustaría ser’, y la identificación simbólica es la identificación con el lugar *desde el que* nos observan, *desde el que* nos miramos de modo que nos resultamos amables, dignos de amor” (p. 147).

---

<sup>25</sup> Por ejemplo, los docentes y estudiantes pueden manifestarse como antagonistas al proyecto, pero participan en sus políticas de apoyo; o bien, quienes asumen un puesto directriz dentro de la institución, pueden saber que en la práctica cotidiana los planteamientos del MEIF no se llevan según lo propuesto, pero al estar objetivado en un papel (un plan de estudios, encuestas o en informes), les es suficiente para argumentar que se ha concretizado.

En este sentido es que planteo que un sujeto puede creer que es antagonista, pero en sus prácticas hay huellas que revelan que en realidad es un agente del proyecto.

Por lo tanto, el trabajo consistirá en desvelar, como lo he expuesto en el título de este trabajo, el *efecto ideológico* que el MEIF ha tenido en el sujeto para lograr totalizar el campo universitario, es decir, su estructuración bajo sus prácticas simbólicas; de ahí que la distancia entre la identificación imaginaria y la simbólica sea de suma importancia para su efectividad política, pues hay una distancia irónica, cínica, en la que se permite pensar o manifestarse (hay total libertad para dicha acción) pero siempre y cuando actúen, participen dentro de sus rituales (Žižek, 2012a).

#### **A.1.2 EL RESTO INDIVISIBLE: DESPUÉS DE LA CASTRACIÓN DEL GOCE**

Entonces, por lo expuesto en el apartado anterior, se sabe que las políticas educativas, en su finalidad de organizar el funcionamiento de un campo educativo específico (establecer un orden social-institucional), conllevan una carga simbólica e imaginaria que sus destinatarios, de acuerdo a cada *matriz cultural* que posean (y en general a toda una serie de elementos o razones prácticas) *resignificarán* en su apropiación; de tal manera que siempre sufren *reajustes* y que, a pesar de que logra la identificación con los sujetos, ésta no es completa, es *no-toda*.

Pero, aun así, con todas sus variaciones posibles, contendrá un determinado *modelo de identificación* y esto se debe a que la Universidad encuentra en el MEIF lo que Laclau denomina como *punto nodal* (o *punto de capitón* en Lacan), lo cual es “una especie de nudo de significados, esto no implica que sea simplemente la palabra ‘más rica’, la palabra en la que se condensa toda la riqueza de significado del campo que ‘acolcha’ (...) es, antes bien, la palabra que, *en tanto que palabra*, en el nivel del significante, unifica un campo determinado, constituye su identidad...” (Žižek, 2012a, p. 136).

Con lo anterior me refiero a que el MEIF estructuró el campo universitario porque como significante se *usa* para explicar las acciones cotidianas, y no porque se han aprendido o apropiado del significado tal cual del concepto, pues éste al no estar cerrado (saturado), saturado de sentido, permite nuevas significaciones (los sujetos lo llenarán de

sentido de acuerdo a sus perspectivas y experiencias), de manera que sus rasgos descriptivos, al exponerse a la contingencia, se modificarán, es decir: su significado puede variar hasta el infinito (hay una imposibilidad de que el significante contenga un único significado).

Lo paradójico de este asunto es que, aún con todas sus variaciones posibles, al estar ligado —mediante un bautizo primigenio— a cierta referencia (formación integral) su carácter es puramente estructural, de manera que al abrirse se convierte en un significante vacío y flotante, por lo que solo es posible determinar —en su uso— lo que Laclau denomina la regularidad en la dispersión dentro de las estructuras argumentativas de los distintos sujetos.

Con el MEIF irrumpiendo en el orden simbólico de la UV, planteo que hubo un funcionamiento homólogo al de la inserción del sujeto a la sociedad, pues el individuo, que en su nacimiento se ve a sí mismo como desmembrado, se percibe como *no-completo* y es solo a partir del otro, de la mirada del otro, que se empieza a percibir a sí como un *yo* (es el otro —el padre o la madre— lo que sirven como punto de identificación); esta identificación lo hace experimentar un goce (pues al verse constituido —fase especular— experimenta un gran júbilo).

Posterior a esto, habiéndose formado el *yo* (identificación imaginaria), este individuo para constituirse en sujeto, lo cual se da solo cuando se introduce al orden simbólico (cuando introyecta las normas sociales), a la compleja red de relaciones intersubjetivas (asume cierta moralidad), “debe realizar un sacrificio fundamental, una castración de su *gocce*” (Antón Fernández, 2012, p. 87), ya que al alienarse (al someterse al orden social) crea una dislocación, escindiendo al sujeto en lo simbólico, de tal manera que el sujeto siempre se sitúa separado de su objeto de deseo (madre o padre), por lo que esta escisión la suple el imaginario mediante la construcción de una fantasía que le permite soportar o aceptar esa pérdida, pero que al mismo tiempo crea un sustituto, en la fantasía se crea el



*objet petit u* o *objeto a*<sup>26</sup>, con la cual intentará llenar o colmar el vacío experimentado por la pérdida irreparable.

Por tanto, si el *yo* “se constituye (...) respecto a la pérdida que supone la entrada a la sociedad” (Antón Fernández, 2012, p. 88), esta pérdida (o castración del goce) la significo a partir de la propia estructura y naturaleza que les demanda el MEIF, pues éste —con la finalidad de alcanzar su objetivo principal (como más adelante se presentará, el *objeto a* u *objeto de deseo*): *la formación integral* de los estudiantes—, *constrñe* a las disciplinas presentándoles una propuesta curricular conformada por *cuatro áreas de formación*<sup>27</sup>, así como *tres ejes integradores*<sup>28</sup>.

De tal manera que, al reducirse el campo de acción de las disciplinas dentro del currículo, y al tener que atender, necesariamente, los ejes integradores, las disciplinas experimentan lo que pudiera parecer esa *castración*; esto es, la política educativa (MEIF) como portadora de un *modelo de identificación* actúa como punto de *de-subjetivación* mediante dicha castración, para posteriormente *re-subjetivar* al sujeto, planteándole un *objeto a*: prestigio académico y logro educativo.

Profundizando en lo anterior, se podría decir que si el sujeto para ingresar al orden simbólico (alienación con el orden socio-simbólico) debe experimentar esta *separación* de su deseo (Antón Fernández, 2012), las disciplinas para ingresar al orden simbólico de la UV —ahora estructurado mediante los mandatos del MEIF, al cual deben someterse (al menos en la apariencia) —, deben realizar *el sacrificio fundamental* de perder el control sobre sus prácticas.

En tanto esto es *traumático*, pero inevitable, en el inconsciente se estructura un relato que le permite aceptar dicho sacrificio; así, las disciplinas pierden poder (su sacrificio para

---

<sup>26</sup> Este objeto, como más adelante se profundizará, es el que guía nuestro deseo, es la forma como el imaginario nos enseña a desear; aunque tiene un estatuto ontológico complicado, sus efectos se viven como reales, pero en realidad nunca se puede alcanzar (Antón Fernández, 2012).

<sup>27</sup> A reserva de que posteriormente se profundizará en cada una de ellas, aquí solo se enuncian para su conocimiento las cuatro áreas de formación, a saber: 1) el área básica, que a su vez se conforma por dos campos: el general y el de iniciación a la disciplina; 2) formación disciplinar; 3) formación terminal; y 4) el área de formación libre (Universidad Veracruzana, 1999).

<sup>28</sup> Se presentan solo para su conocimiento, profundizando en cada uno posteriormente: 1) eje teórico; 2) eje axiológico; y 3) eje heurístico.

entrar al orden social-institucional de la UV) en nombre de lograr acceder a *ese* estado mejor de cosas: la *integralidad*, por medio de una estructura *flexible*. El asunto es, de aquí su imposibilidad de completud, que el goce nunca es expulsado del todo, sino que este siempre está presente (diría Žižek, a partir de Lacan, siempre está pulsando alrededor del sujeto); siendo esto lo que les impide una identificación total, completa con la propuesta.

Todo esto en su conjunto, me lleva a plantear la idea de que en la UV, con la postulación del MEIF se debe romper o dislocar el orden simbólico previamente establecido, echando a andar toda una maquinaria discursiva con la intención de interpelar a los sujetos; ejemplo de ello se encuentra en las modificaciones en el nivel del imaginario: maestros por docentes, alumnos por estudiantes, materias por experiencias educativas, la distribución curricular por valores crediticios y el más importante: la postulación de un modelo rígido (obsoleto y ya sin sentido) por uno flexible (adecuado a las circunstancias actuales).

El punto que hay que captar aquí es que ninguno de ellos existe en la realidad (no tienen una cualidad *objetiva-positiva*), son solo significantes que sirven para estructurar un campo socio-simbólico, en este caso el de la Universidad, por lo que la maquinaria universitaria tiene el papel de darle esa consistencia positiva, *hacernos* creer que en realidad se pueden alcanzar: construir una fantasía ideológica (Žižek, 2012a).

## **A.2 PROBLEMATIZACIÓN DESDE LOS PROCESOS IDENTIFICATORIOS**

De acuerdo a lo descrito anteriormente, el presente trabajo de investigación se interesa por analizar la estructuración de un espacio educativo institucional, esto bajo el predominio (simbólico) de los mandatos emitidos o vehiculizados por una política; para tal cometido, es que me he propuesto problematizar el campo desde los *procesos identificatorios* a los cuales, teóricamente, se ven sometidos los sujetos-actores que habitan dicho campo institucional.

Dos cuestiones me interesa precisar de mi aseveración respecto a la estructuración del campo universitario a partir de la postulación del MEIF: la primera de ellas es que esta totalización bajo la cual se estructura el campo socio-simbólico de la UV, debe significarse

como no-completo, siendo, precisamente esta condición de *incompletud*, lo que permite el efecto ideológico, pues como se explicó al final del apartado anterior, hay una imposibilidad de totalización, pues de ser así no habría una reproducción social (viviríamos en una realidad tautológica).

La segunda es respecto al uso del significante MEIF que al no estar cerrado, saturado de sentido, suturado, permite nuevas significaciones, los sujetos lo llenarán de sentido de acuerdo a sus perspectivas, sus rasgos descriptivos se modificarán, pero que al estar ligado —mediante un bautizo primigenio— este tiene un carácter puramente estructural de manera que éste se abre convirtiéndose en un significante vacío y flotante por lo que solo es posible determinar —en su uso— lo que Laclau denomina la regularidad en la dispersión en las estructuraciones argumentativas de los sujetos.

Por lo que se plantea que lo sucedido dentro del espacio simbólico-institucional de la UV es un asunto de índole *político-ideológico*, posibilitado gracias al *desnivel* existente entre la identificación imaginaria y la simbólica, con toda la complejidad que esto representa, y no, como muchos pudieran asumir, de una interpelación fallida y/o una cuestión de hegemonía; por lo que opera, más bien, la fórmula del cinismo como la plantea Žižek (2003): “ellos saben muy bien lo que están haciendo [controlados, manipulados, sometidos, regulados], y lo hacen de todos modos [por una ganancia personal]” (p. 15).

Entonces, bajo este encuadre, es que la presente trabajo se encuentra configurado para responder la siguiente pregunta-guía de investigación, de la cual se desprenden los objetivos, como a continuación se presenta.

### **A.2.1 PREGUNTA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

De acuerdo a lo presentado líneas arriba, la pregunta que guía la presente investigación es, a saber: *si las disciplinas para ingresar al orden simbólico (normalizarse) propuesto por el MEIF-UV pierden el control total de sus prácticas, ¿qué ilusiones deben construir para lograr asumir el sacrificio de dicha pérdida de manera que esto les permita estabilizarse dentro de ese orden preestablecido?*

De tal manera que el objetivo general de la investigación es: analizar en las estructuras argumentativas las distintas ilusiones que los sujetos han construido para estabilizarse dentro del orden social-institucional que la UV plantea; para lograrlo, se desagrega en objetivos particulares, con sus respectivas preguntas de indagación (ver TABLA 1).

TABLA 1. *Objetivos específicos y preguntas de indagación*

OBJETIVOS PARTICULARES	PREGUNTAS DE INDAGACIÓN
Identificar, en el documento de la propuesta del MEIF, el punto nodal que la articula.	¿Cuál es el elemento —al nivel del significante— que detiene la libre significación de las prácticas educativas?
Detectar en el edificio ideológico el elemento (fetiche) que representa, dentro de él, su propia imposibilidad de <i>completud</i> .	¿Cuál ha sido el <i>fetich</i> e creado para justificar la imposibilidad de alcanzar la plenitud del modelo educativo?; esto a nivel de la política y a nivel empírico (en los sujetos a quienes va dirigida).
Identificar los distintos elementos que constituyen la red que la institución construyó para interpelar a los sujetos.	¿A partir de qué <i>rituales</i> se materializa el MEIF?
Comprender los procesos de significación que el MEIF ha posibilitado en los actores; esto es, “la espontaneidad de las prácticas”.	En la cotidianidad ¿cómo el significante MEIF se articula en las estructuras argumentativas?

Elaboración propia, 2015.

Entonces, para dar cuenta de lo arriba planteado, que nos llevará a desvelar la estructuración del campo universitario a partir de la propuesta del MEIF, he de recurrir a la construcción de un tejido conceptual, esto sin perder de vista que dicha estructuración no es fortuita, sino que se da por el ejercicio del poder<sup>29</sup>, como a continuación se presenta.

<sup>29</sup> Al respecto nos recuerda R.N. Buenfil Burgos y J. Granja en su texto: *Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas* (2002), que el poder en “la óptica de Foucault las instituciones de la sociedad eran descritas en términos de retículas de poder expresadas en las prácticas de la institución, o dicho a la inversa, las formas que se da la institución para organizarse (distribución del tiempo, adaptación y asignación de los espacios) y funcionar (tareas diferenciadas para sus miembros, procedimientos de registro y control, etc.) constiuyen prácticas que sitúan a los sujetos en relación de poder al tiempo que trazan un saber sobre el ‘otro’...” (pág. 36).

## A.2.2 CONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO CONCEPTUAL

Con la finalidad de observar cómo opera el poder para lograr la apropiación de una identidad<sup>30</sup>, es preciso delimitar las dimensiones en las que *el fenómeno identificador* sucede; por lo tanto, se ha propuesto un *tejido conceptual* a partir de tres referentes teóricos: uno psicoanalítico, uno político y un ángulo sociológico; que respetando los ángulos y explicaciones de la realidad a los que estas teorías han dirigido su mirada, es que la apropiación de cada una de éstas será de la siguiente manera:

- 1) Ángulo psicoanalítico (dimensión teórica) es destacar el proceso mediante el cual se construyen la realidad, para lo cual se utilizará el enfoque elaborado por S. Zizek sobre la Teoría de la Ideología (1992, 1998, 2002, 2004, entre otros), quien recupera los conceptos de Imaginario, Simbólico y Real (ISR), conceptos sin duda de corte psicoanalítico lacaniano, y cuyo funcionamiento se da en nivel individual y social (pues los individuos al estar sobredeterminados en el proceso identificador influyen una serie de factores que es necesario indagar); por lo que se tendrán emplazamiento analítico los conceptos: identificación imaginaria y simbólica; operación ideológica y fantasmática; además de los ya expuesto como: sujeto deseante y sujeto en falla o escindido.
- 2) Ángulo político (dimensión conceptual), se explicará, principalmente desde los trabajos desarrollados por E. Laclau (1987, 1993, 1997, 2004, entre otros), cómo es que los individuos son convocados o interpelados a convertirse en sujetos-actores de un discurso (a formar parte de cierta discursividad), lo cual, de entrada, nos habla de una identidad como “construcción política e históricamente situada” (Fuentes Amaya, 2001, p. 2); por lo que los momentos de identificación son considerados como políticos, en tanto que significan la exclusión de ciertas posibilidades y la inclusión de otras (Fuentes Amaya, 2010), del que se destacan como emplazamientos analíticos los conceptos: polos de identificación,

---

<sup>30</sup> Como ya se ha mencionado, en esta lucha por la hegemonía, el embate está en que el significado propuesto se lleve al nivel de las prácticas cotidianas, pues se entiende que sujetos, disciplinas y el programa educativo cuentan ya con un imaginario propio con el que (pre)configuran el mundo y aunque en realidad nunca se logren completar (en tanto que el universo simbólico se encuentra en falta, es imperfecto) trataran de lograrlo, al grado que “sientan” o “crean” que esa idea se logra llevar a plenitud.

configuración identitaria; además de los ya expuestos como: sujeto de la decisión, hegemonía e interpelación.

- 3) Por último, el tercer referente teórico del modelo (distinción analítica), y en donde se podrá en operación la categoría de funcionamiento ideológico como engarce conceptual (Fuentes Amaya, 2007b), corresponde a los trabajos que desde la sociología de la educación se han desarrollado respecto al estudio de grupos disciplinarios (su establecimiento y formas de trabajo que les dan una identidad), especialmente a los realizados por T. Becher (1987; 1992) y R. Grediaga (2000; 2007).

En donde además, para observar estos embates por significar el universo simbólico se encuentra en los imaginarios (la cual es permanente), se requiere conceptualizar analíticamente el espacio donde estos se desarrollan, pues siguiendo con nuestra lógica argumentativa, es allí, en ese espacio social, en donde cobra relevancia y significado para los actores (fuera de ese lugar, si bien hay lucha por la hegemonía, son de otro tipo); de tal manera que para realizar esta distinción analítica (y bajo la vigilancia epistemológica ya señalada) haré uso de la Teoría Sociológica, ya que ésta “permite conceptualizar el vínculo social que existe en las organizaciones de educación superior como asociación y al de la disciplina y la búsqueda de nuevo conocimiento como comunidad” (Grediaga Kuri, 2000, p. 172), y que planteada desde la *Teoría Práctica* de P. Bourdieu (1970, 1979, 1994, 2001, 2002, entre otros) permite, en la presente investigación, pensar conceptualmente al *espacio social* en el cual se desarrollan los procesos identificatorios como un “sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras” (Giménez, 2005, p. 84) cuyo objetivo es el establecimiento del *orden social*.

Por lo tanto, a partir de este universo categorial, es que sostengo conceptualmente (lo que habré de demostrar) que el discurso del MEIF plantea un horizonte de plenitud educativa, donde: 1) pone en *tensión* al sujeto-actor universitario, pues éste se sitúa, al menos, entre dos polos de identificación: el del MEIF propiamente (identificación institucional) y el de la disciplina profesional (que bien puede asumirse, la primera como

identificación social-institucional y, la segunda como identificación particular-disciplinaria); 2) el MEIF *fisura* la identificación imaginaria de los sujetos-actores, esto en tanto que se encuentra alineado con la construcción de un Orden Simbólico (políticas internacionales, nacionales y estatales), lo que se entiende como contexto socio-educativo amenazado, y, por lo tanto, actúa como un horizonte de plenitud educativa (una forma de asumir el reto y ganarle a esa amenaza).

De esto último se desprende: 3) un mecanismo interno (psíquico) en la constitución del YO (profesional/disciplinar), un *autoengaño* que permite aceptar la pérdida del control total de sus prácticas a fin de acceder a las ganancias por alinearse al MEIF (se acepta como “verdad” ese contexto amenazado); esto, a su vez: a) activa un mecanismo de *autodefensa* con respecto a la identidad profesional/disciplinar donde se protege o resguardan insumos simbólicos (expresándose en las prácticas sedimentadas, las cuales no necesariamente son manifestadas de forma consciente) para —de alguna manera— alimentar la identificación imaginaria (eso que creo debo o debiera ser), y b) posibilita la identificación simbólica con el MEIF, pero siempre incorporando esos *restos* sedimentados con los elementos nuevos propuestos por la política (lo que sin duda alguna nos plantea sincretismos en la identidad).

Por tanto, se plantea que el MEIF actúa —ya en el nivel simbólico (en las prácticas externas)—, dejando casi intacto el nivel imaginario; es decir, la potencia articuladora del MEIF está en que permite al sujeto-actor educativo que se exprese, que critique tanto como él quiera (que manifieste su inconformidad, si es que la hay) sobre el contenido de la propuesta objetiva-positiva de la política, pero siempre y cuando actúe conforme lo indicado.

### **A.3 NIVELES DE DISCUSIÓN: DISECCIÓN DE LA *DISCURSIVIDAD* DEL MEIF**

Consciente que los anteriores planteamientos abren distintos ángulos y niveles de inteligibilidad (todos ellos relacionados entre sí), es requisito aquí exponerlos y ordenarlos para su posterior acercamiento y discusión, como a continuación se presenta.

En este sentido en un primer nivel discursivo tenemos a la propuesta educativa en sí, la cual por su posibilidad de equivalencia<sup>31</sup>, aquí será entendida como política educativa conteniendo un determinado *modelo de identificación*, que unos aceptarán y otros no (aunque en ambos casos siempre de forma parcial); esto es, no se espera que de forma total y para siempre acepten o no, sino que de acuerdo a múltiples factores, algunos de sus elementos se signifiquen como no compatibles y otros sí, pero esto dependerá de cada grupo en cuestión) pues en su finalidad de ganar la *adhesión* de individuos (que estos *ocupen* los lugares previamente decididos para ellos dentro la estructura universitaria) y así lograr un buen funcionamiento, vía la acción interpelación, requiere de la proyección de imágenes saturadas de sentido, en donde el conflicto y antagonismo se erradica (es borrado) para que los destinatarios se visualicen como seres plenos.

En otro nivel discursivo se encuentran los destinatarios de dichas políticas educativas, que según la fuerza de sus *acervos simbólico-imaginarios* —con los cuales estén previamente constituidos (lo que configura su *ethos profesional*), la relación históricamente construida con la propia institución (bajo las cuales están enmarcadas sus trayectorias académicas y personales) y, por último, las propias prácticas *sedimentadas* (que de cierta forma es un deslizamiento de los dos anteriores) bajo las cuales se han venido desarrollando los profesionistas (y por lo tanto, configurando su identidad y arraigo a cierta tradición disciplinaria)—, hacen que en mayor o menor medida los mandatos institucionales vehiculizados por las políticas sean resignificados.

Lo anterior implica hacer un *recorte* para conocer las condiciones particulares en que se producen las significaciones y cómo estas se reflejan en los procesos de formación, lo que quiere decir que aquí se planteará un trazo que irá de lo general (la propuesta de identificación) hacia lo específico (las disciplinas profesionales), donde cobrará relevancia *esa* matriz cultural (esquemas de racionalidad que los sujetos portan); lo cual considero

---

<sup>31</sup> Equivalencia, no implica identidad sino énfasis de un(os) rasgo(s) común o intercambiable(s) entre dos identidades diferentes (Buenfil Burgos, *Argumentación y Poder: la mística de la Revolución Mexicana rectificadora*, 2004).



sumamente fructífero para comprender y explicitar los *procesos identificatorios*<sup>32</sup> que en el caso particular que ahora me ocupa, el de la UV y su propuesta educativa MEIF, ha sido un tema ampliamente recurrido<sup>33</sup>, aunque el interés respecto a su papel en los procesos de constitución de identidades ha sido poco desarrollado.

En este sentido, el *proceso identificatorio* siempre se desarrolla entre *lo político* y *lo psíquico*; pues las *prácticas interpelatorias* son esencialmente una práctica política cuyo interés es la de ganar agentes para su participación activa (su articulación) dentro de cierta *discursividad* conformada y puesto que no existe “una necesidad que de forma apriorística y esencial determine ni la génesis ni los procesos resultantes de una identidad, pues su posibilidad de constitución se produce en el marco de luchas de poder” (Fuentes Amaya, 2007a); el funcionamiento psíquico también está implicado, pues la dimensión *psicoafectiva* de los sujetos igualmente atraviesa la resignificación de los mandatos emitidos (en este caso por la institución educativa a través de su política educativa), llevándolos a su aceptación (o no) a una *propuesta identitaria*, ya que ésta se presenta debido a que a los sujetos se les hace creer que así llenarán una falta, que se produce en el momento mismo que se enuncia la nueva *configuración identitaria*<sup>34</sup>.

Por tanto, es que aquí se propone realizar una lectura deconstructiva, la cual será a partir de los tres momentos o niveles constitutivos de la ideología que Žižek propone, a saber:

- 1) el *momento interpelatorio* (nivel *en sí*): es un discurso que ofrece una *pantalla* para acceder a la realidad social, en este caso institucional, disciplinaria y subjetiva, haciéndola pensar como algo natural o inevitable; es, en último término,

---

<sup>32</sup> Al poner el foco de mi atención en esos procesos identificatorios, planteo que el MEIF, más allá de buscar un nuevo ordenamiento en el funcionamiento interno de la UV, busca una nueva configuración de sus agentes.

<sup>33</sup> Cuando hago mención de que el MEIF *ha sido ampliamente recurrido* es no solo en el sentido de investigaciones formales (como tesis), sino también porque este ha propiciado un amplio debate, al menos al interior de la UV, y ha sido motivo de movilizaciones (paros, huelgas y distintas manifestaciones), pero también de foros para su discusión. (Nota del autor)

<sup>34</sup> Es por esto que, para determinar la capacidad de interpelación que tiene una política educativa, se requiere ubicar las condiciones de producción y operación en un contexto histórico, pero también situar las condiciones particulares en las que se produce la identificación con los mandatos emitidos (Fuentes Amaya, 2007).

- un discurso que funciona para las aspiraciones políticas de las clases dominantes, siempre con la intención de seguir dominando a la comunidad a la que se le dirige;
- 2) el *constreñimiento estructural-institucional* (nivel *para sí*): es la forma en la que la ideología guía las prácticas institucionales, su eficacia se alcanza no en la creencia del ritual, sino en la realización del mismo, a partir del ritual la ideología se materializa (Žižek, 2012b).
  - 3) el *momento ideológico* (nivel *en sí/para sí*): es cuando el sujeto no se da cuenta que está inmerso en un determinado universo ideológico, lo cual implica que la red tejida con la intención de interpelar al sujeto (la cual es compleja, y detrás de ella se esconde su manipulación) empieza a cobrar sentido; pues sin necesidad de que se crea en ella, los sujetos realizan sus prácticas, participan en sus rituales.

Siendo así, es que el proceder metodológico (que más adelante se presentará) estará guiado por estos tres momentos o niveles, explorando cómo es que se construye una ideología (sus rasgos descriptivos y agentes participantes), intentando desvelar el carácter performativo de dicha estructura ideológica, la cual ha permitido la identidad o condensación de la Universidad, como un campo socio-simbólico.

Por lo tanto, lo que hay que considerar es que el MEIF se use como concepto para explicar las acciones cotidianas y no que se aprendan el significado tal cual, pues éste puede variar hasta el infinito. De ahí que se plantee que “la primera labor de análisis consiste, (...) en aislar en un campo ideológico determinado la lucha particular que al mismo tiempo determina el horizonte de su totalidad” (Žižek, 2012a, p. 127), es decir, se trata de explicitar cómo es que el significante MEIF ha englobado (en su uso) a todo el campo de la Universidad, aún con todas sus variaciones de significado posibles.

Tomando en cuenta lo anterior, es que propongo una lectura *deconstructiva* en la cual se ponga el acento en la noción de identidad<sup>35</sup> (sea esta de un sujeto, un programa o una

---

<sup>35</sup> Esta noción, al igual que Fuentes Amaya, en este trabajo se entenderá como *un sistema de significación cuya estructuración contingente y abierta involucra “momentos de decisión”, possibilitados por la incompletud de la estructura social (...). Es importante destacar que este “momento de decisión” del sujeto implica la construcción de imaginarios que proponen nuevas estructuraciones simbólicas (...) nuevas formas de plenitud...* (Fuentes Amaya, 2003, p. 141)

práctica), lo que exige dar cuenta no sólo de las posiciones simbólicas del sujeto establecidas socialmente (ciudadano, educador, docente, padre de familia y más) desde las cuales significa su identidad (y que en este caso esa posición será la de un sujeto perteneciente a una disciplina profesional), sino además exige poner atención en los procesos singulares por los cuales estos sujetos, programas o prácticas se relacionan con cierto modelo de identificación<sup>36</sup>, aceptándolo o no.

Por lo tanto, es que se desde la articulación teórica arriba propuesta, se busca dar cuenta, por un lado, de las relaciones entre la producción de conocimientos, políticas educativas, formación de sujetos, construcción de identidades; por otro lado, revelar el modelo propuesto y los mecanismos por los cuales ha venido operando; y por último, el proceso social e individual mediante el cual este modelo es significado, esto es: cómo se está resignificando el modelo.

Una empresa teórica de tan amplias dimensiones conlleva el desarrollo de un *constructo analítico* muy bien estructurado y fino para dar cuenta de un proceso tan complejo como lo es el *identificadorio* (aunque hay que señalar que es un proceso de largo desarrollo, y por lo tanto, se asume la responsabilidad de presentarlo lo más completo posible para nuestros fines); de tal manera que echaré mano —ya que así nos lo permite la propuesta del Análisis Político de Discurso (APD)— de la lógica tridimensional propuesta por Fuentes Amaya (2000, 2001, 2002, 2003, 2011, entre otros), la cual consiste en una articulación en relación a tres ejes de análisis: el sociológico, el político y el psicoanalítico, la cual considero que me permitirá la lectura deseada.

Aunque, en este préstamo se realizará una modificación al modelo propuesto por la Dra. Fuentes Amaya, con la intención de responder a la especificidad de la problematización de este trabajo, respetando la lógica analítica de la autora.

---

<sup>36</sup> Un modelo de identificación representa una posibilidad de sutura identitaria, que en el ámbito que nos ocupa se equivaldría al de la política educativa de una institución educativa, en donde —a través de sus lineamientos— se proyecta una imagen —un imaginario u horizonte de plenitud— a quien decida formar parte de ella (Fuentes Amaya, 2001).

Así, toda vez que se ha presentado que el *proceso identificadorio* (Fuentes Amaya, 2003) es posible debido a que los individuos nos encontramos constituidos por una falta o escindidos en el orden simbólico, constantemente buscamos propuestas (modelos de identificación) para “llenar” dicha falta (sutura del orden simbólico), lo que a su vez posibilita (casi en paralelo) la emergencia de un sujeto volitivo (pues es éste quien decide cual propuesta llena su falta); cabe señalar que este proceso identificadorio es interminable, en tanto que nunca se logra llenar o suturar el orden simbólico<sup>37</sup>.

Por lo tanto, al conceptualizar al individuo en una búsqueda constante de identidad, el nivel para el análisis aquí propuesto demanda “la construcción de un andamiaje *conceptual intermedio*<sup>38</sup> que opere como bisagra entre el nivel societal y el individual” (Fuentes Amaya, 2003, p. 47), en tanto que la identificación no sucede de forma fortuita, sino más bien por acciones que suponen el ejercicio de poder, unas violentas y otras más veladas y sutiles, pero al final la intención es interpelar los imaginarios con la intención de que los individuos se constituyan en sujetos-actores de un discurso (eso que Laclau denomina: articulación).

Aunado a lo anterior, habría que agregar que se trata de prácticas socioculturales donde (consciente o inconscientemente) se reproducen relaciones de poder, que al encontrarse enmarcadas por una forma particular de vida cotidiana los actores de esta investigación (sujetos que pertenecen a disciplinas profesionales, incluidas en un programa educativo y, a su vez, dentro de una política educativa: MEIF), como cualquier actor en cualquiera de sus prácticas cotidianas, la mayoría de la veces “primero actúa y después reflexiona sobre su acción [sin que esto signifique que] algunas de sus prácticas tampoco está excluida la conciencia y el cálculo racional” (Gómez Lara, 2011, p. 47); por lo tanto, requiero, como investigador, el distanciamiento para observar, con una actitud reflexiva, al fenómeno estudiado, por lo que el *tejido conceptual* que propongo (y que más adelante se

---

<sup>37</sup> Para mayor información, ver el Apartado 1.3.1 El proceso identificadorio.

<sup>38</sup> Al respecto se puede consultar en: Buenfil Burgos, R. N. (2009b). La categoría intermedia. En O. P. Cruz Pineda & L. Echavarría Canto, *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*. México, D.F., México, Casa Juan Pablos/PAPDI.

explicará a detalle cada uno de sus elementos y la relación entre ellos) es significativo en tanto que permitirá esa mirada analítica.

Entonces, este tejido conceptual se encuentra configurado para funcionar como herramienta ordenadora del análisis desde el *proceso identificador*, pues al darse éste en un juego político y psicológico de gran densidad (Fuentes Amaya & Cruz Pineda, 2010), temas como la identidad, subjetivación y política educativa son de mayor significación y complejidad que, por sus particularidades y nivel de representación en la realidad, requieren un minucioso análisis interpretativo, el cual contemple cómo se desarrolla la lucha por la hegemonía entre estos tres aspectos<sup>39</sup>.

Por lo tanto, esta articulación teórico-conceptual (que debe tomarse como punto nodal de mi trabajo) entre las tres posturas teóricas señaladas (la psicoanalítica, la política y la sociológica), en donde si bien cada una de ellas en la realidad actúan en un relación de interioridad, aquí se propone visualizarlas de manera (casi) independiente la una de las otras (a manera de una lente, en donde cada una de las teorías que integran el tejido conceptual son el aumento que permite captar la realidad observada), con la finalidad de explorar otra forma de aproximación y análisis de las políticas educativas, como en este caso al MEIF-UV.

---

<sup>39</sup> Cabe recordar, que es en la acción de interpelación (invitación para formar parte de una discursividad, por medio de la saturación de sentido los imaginarios) donde en realidad se da *la lucha* por conseguir la hegemonía (instauración de un significado, sea este de un sujeto, un programa o bien de una práctica).

# I. Hacia una analítica para la lectura del campo educativo: el énfasis en las políticas educativas

## 1.1 POR QUÉ DEL ÉNFASIS EN LA POLÍTICA: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A SU LECTURA ANALÍTICA

Preciso iniciar este trabajo con lo planteado por B. Clark (1983), quien menciona lo siguiente respecto a las universidades como instituciones sociales, a saber:

“las principales entidades sociales [como lo es la universidad] tienen siempre un aspecto simbólico, una cultura, así como una estructura social, ciertos relatos [mitos] y creencias compartidas [una mística] que coadyuvan a que los participantes definan quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen (...), [y aunque siempre están presentes estos aspectos] la cara simbólica de las organizaciones modernas han sido vastamente subestimadas por la investigación” (pp. 113-114).

Iniciar con esta cita se debe a que es ese aspecto simbólico el que aquí se resaltaré, en tanto que el interés del presente trabajo de investigación gira alrededor de los *procesos identificacionales* que se suscitan al interior de un espacio universitario (en este caso el de la UV), esto, toda vez que es puesta en operación una *nueva* propuesta para su organización y funcionamiento al interior de la misma, por lo que no se han de desconocer las prácticas de los sujetos involucrados en la actividad escolar, es decir, se pondrá especial atención a la política que rige a dicho campo universitario, pero desde el ámbito de las interpretaciones que de ésta realizan y bajo las cuales se enmarcan las acciones cotidianas y en las que cobran sentido aspecto como *la identidad* y el establecimiento de un *orden social-institucional*.

Así, sabemos que muchos han sido los estudios desarrollados sobre las políticas (públicas y educativas), pero cómo entender una política, o bien, qué entender por una política; de manera general, y acercándome a una posible respuesta operativa, su significado puede resumirse como:

“...una hipótesis que espera realizar ciertos objetivos mediante ciertas acciones y que en consecuencia es susceptible de error [ya que en éstas] concurren numerosísimos actores, con

diversos intereses, puntos de vista y motivaciones [por lo que] se impone encontrar fórmulas inteligentes de coordinación que integren la actividad de los diversos participantes sin perder de vista el objetivo a alcanzar” (Aguilar Villanueva, 1993, pp. 16-17).

Así, para el caso que me ocupa aquí: *la implementación de una política en una universidad*, parto de la importancia de reconocer lo que llamo *doble función mediadora* de la política (pues solo así, desde mi perspectiva, logran credibilidad y legitimidad). Pues, si bien, por un lado con éstas se intenta organizar un funcionamiento interno (el establecimiento de un orden social mediante el señalamiento *apriorístico* de las posiciones de los sujetos —*roles*— y situaciones ideales —*prácticas*— para el desenvolvimiento de los primeros dentro de la estructura universitaria), por otro lado, es igualmente importante reconocer que éstas —las políticas— están (o al menos debieran estarlo) en correspondencia con las necesidades sociales, —con lo que Fuentes Amaya denomina: *situación epocal*—; por lo que la hipótesis subyacente a esto sería que en la medida en que los sujetos acepten los mandatos emitidos por una política (es decir, se conviertan en sujetos-actores de la política, lo que significaría que se estarían conduciendo según lo planteado) se estarán formando con lo necesario para la resolución de las problemáticas sociales y así, contribuir a un desarrollo general de la sociedad.

Es así que para un análisis, conocer la organización de un funcionamiento interno resulta un elemento importante para la estructuración de la Universidad, ya que en la forma que cada institución organiza sus funciones, en buena medida las define (Suárez Domínguez & Casillas Alvarado, 2008). Por lo que para cualquier análisis es importante tomar en cuenta estos tres elementos de la estructura universitaria (ver FIGURA 1).

Entonces, si lo que queremos es saber sus efectos, dificultades y oportunidades, sus explicaciones y recomendaciones, tendría que buscarse en cada uno de los grupos que la configuran como estructura educativa, cómo han venido relacionándose con los significados asignados a las identidades propuestas (su apropiación y, *por ende*, su resignificación<sup>40</sup>).

---

<sup>40</sup> Esto quiere decir, *grosso modo*, que a una palabra o concepto se le otorga un sentido nuevo y más o menos distinto al original.

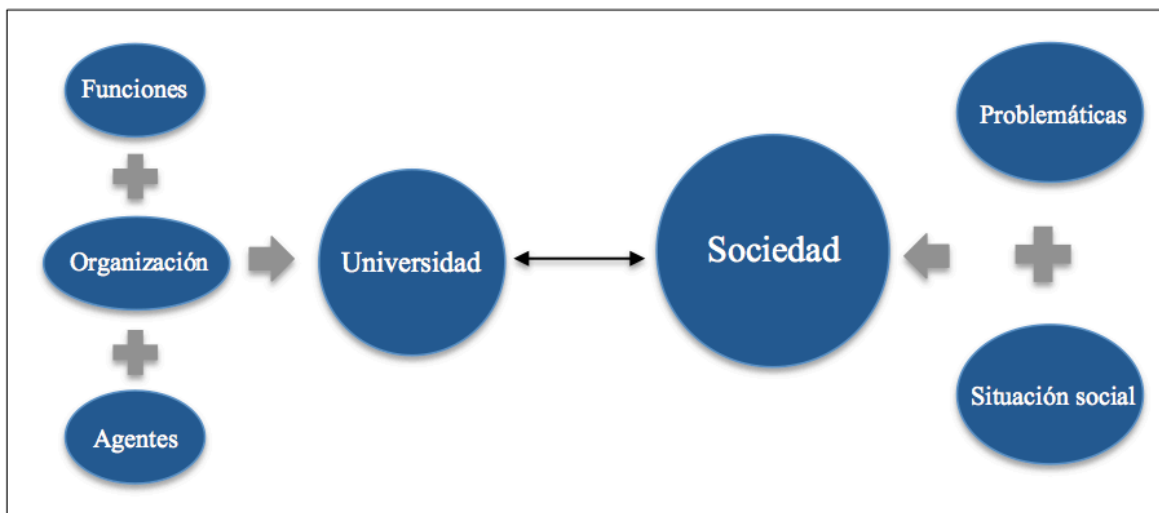


FIGURA 1. Relación Universidad-Sociedad (Elaboración propia, 2013).

En este sentido, habría que reconocer —crítica y profundamente— que las políticas producen efectos en las identidades de los sujetos a los que van dirigidas, es decir, una política, con la que se pretende dar un cause a las acciones con sentido formativo, por muy mínima que ésta sea, siempre tendrá efectos en las identidades, ya que pueden hasta llegar a reconfigurar las identidades previas (sean estas de los sujetos que las *habitan* o de la propia institución).

Lo anterior es importante, pues las políticas, en su búsqueda por establecer un orden (pues de otra manera pierden sentido), debe plantear un significado más o menos homogéneo para todos los grupos a la que va dirigida (de aquí la importancia de indagar en los procesos de significación con los que cada grupo —según características— realiza y —en el mejor de los casos— la intenta llevar a cabo).

A reserva de lo que a continuación presentaré, aunque exista un intento por normar o hegemonizar el significado de una identidad dentro de un espacio escolar (como cualquier identidad en cualquier espacio social), resulta en un intento si no infructuoso, sí destinado al fracaso, dado que todo objeto o práctica es significada de alguna manera solo al ser apropiada por los agentes sociales (Buenfil Burgos, 2009c), por lo que siempre será susceptible de nuevas significaciones, es decir, *fijar de una vez y para siempre* los significados de los objetos y prácticas es imposible (aunque necesario), al resultar



amenazado por las ideas que interpelan el imaginario de los individuos, los que los llevará a *resignificar* la norma o el mandato emitido por la política.

Por esto último, es que aquí he emprendido una construcción de un enfoque particular con el cual, a partir de problematizar el campo educativo-institucional (esto desde los procesos de identificación), permita adentrarnos a las operaciones de significación que de una política los sujetos hacen, pero que de alguna manera permiten establecer un orden al interior de dichos campos.

Por lo que el *camino* inicia con la adopción de la *Lógica Discursiva* como posicionamiento onto-epistémico, encontrando en la analítica del Análisis Político de Discurso su insumo básico sobre el cual se *montará* —lo que denomino— un enfoque político-ideológico, esto por los dos ejes analíticos propuestos para configurar la mirada; a lo que deberán sumársele, como *distinción analítica*, los estudios que desde la sociología de la educación se han realizado, específicamente, sobre la universidad y las disciplinas profesionales.

## **1.2 LA LÓGICA DISCURSIVA COMO BASAMENTO ONTO-EPITEMOLÓGICO**

Esta investigación (con la que busco analizar desde los procesos de identificación dentro de la UV) se sustenta en la *lógica discursiva* propuesta por E. Laclau (Laclau, 1993; Laclau, 2004; Laclau & Mouffe, 1987; entre otros), la cual es una perspectiva para el estudio de lo social, en general, y en el que su análisis apunta hacia un horizonte de inteligibilidad definido como *antiesencialista*, por lo que se asume una ontología política del *ser* en general (Fuentes Amaya, 2007a), lo que quiere decir que la identidad (la ontología) de las cosas es construida e instituida mediante el ejercicio de poder, como más adelante se expondrá.

Las implicaciones respecto a este estatus *antiesencialista* que Laclau imprime, según Žižek (2012a) implica, a saber:

“[primero que nada nos ayuda a superar] la ilusión esencialista [la cual] consiste en la creencia de que es posible determinar un conjunto concreto de características, de propiedades reales, por muy mínimas que sean, que definan la esencia permanente de [por ejemplo]

‘democracia’ y términos similares [como pueden ser socialismo, marxismo, ecología y demás] —[de manera que] cada fenómeno que pretende ser clasificado como ‘democrático’ tendría que cumplir la condición de poseer este conjunto de características. [Por lo que, en segundo lugar, esta postura de Laclau] nos obliga a llegar a la conclusión de que es imposible definir esa esencia, ese conjunto de propiedades reales que seguiría siendo el mismo en ‘todos los mundos posibles’ —en todas las situaciones que lo contradicen con hechos. [Por lo tanto], la única definición posible de un objeto en su identidad es que éste es el objeto que siempre es designado con el mismo significante —que está vinculado al mismo significante. [Pues] es el significante el que constituye el núcleo de la ‘identidad’ del objeto.

[Y, más adelante continúa] en un análisis final, la ‘democracia’ [pero así cualquier término] se define, no por el contenido real de esta noción (su significado), sino únicamente por su identidad de posición-relación —por su oposición, su relación diferencial con lo ‘no democrático’—, en tanto que el contenido concreto puede variar en sumo grado: hasta la exclusión mutua...” (pp. 138-139).

Por lo que, lo anterior, debe entenderse como una fuerte demarcación con el Proyecto de la Modernidad y sus pretensiones absolutistas, esencialistas y funcionalistas, que si bien no implica un rechazo radical y/o tajante, si “una reducción proporcional de sus excesivas ambiciones<sup>41</sup>” (Howarth, 1997, p. 126); pues como proyecto a la sociedad se le representaba como una estructura centrada bajo un vértice funcional que la orientaba, lo que brindó cierta estabilidad al sujeto y a la sociedad *en sí*.

Y aunque aún existen huellas de ese pensamiento, en la actualidad esa idea se encuentra desafiada por revisiones teóricas, desde distintos paradigmas de pensamiento y tradiciones disciplinarias pero todos ellos relacionados por una constante crítica hacia posturas esencialistas<sup>42</sup> (los que, además, de alguna manera han posibilitado el

---

<sup>41</sup> Siendo esto lo que muchos llaman la cuestión postmoderna, modernidad tardía o fisurada (Follari, 2006).

<sup>42</sup> Es así que dentro de esta perspectiva encontramos pensadores como: Lyotard, quien cuestiona la supuesta universalidad de los *meta-relatos* o *meta-narrativas* de la modernidad; a Rorty, quien se decanta por una historicidad y contingencia del *yo*, del lenguaje y la comunidad, lo que significa que no hay puntos de vistas objetivos que garanticen la verdad o el conocimiento del mundo (lo que en una generación era necesario o esencial puede resultar accidental y susceptible de comprobación para otra); a Derrida, quien deja claro lo difícil que resulta intentar determinar cuáles son las características esenciales de los conceptos y objetos, pues para él no existe un cierre o fijación natural de significado, por lo que el impulso de ‘cerrar’ la esencia de las cosas siempre fracasa ya que hay ambigüedades e indecidibles que se resisten a una precisión

posicionamiento ontológico de la lógica discursiva), en las que —directa o indirectamente— se cuestiona la noción de una realidad como una “totalidad cerrada” (Laclau, 2004, p. 12), abriendo un debate sobre el carácter absoluto de las esencias, la validez universal de las categorías y lógicas de pensamiento prevalentes, así como la naturaleza misma de aquello que en la realidad se aparece como ‘algo dado’ (Buenfil Burgos, 2004a).

Es así que a partir de este reconocimiento se revela a una realidad *descentrada* (Granja Castro, 2003), que no es más que el reconocimiento del límite intelectual de la modernidad (y la de sus verdades absolutas); por lo que Laclau “propone pensar lo social como un flujo permanente de significaciones que se detiene temporalmente, dando lugar a sistemas de significación de carácter contingente, precario y abierto. [De tal manera que el sistema signifiante emergente] es resultado de una práctica de poder” (Fuentes Amaya, 2007a, p. 19), y por tanto, modificable.

Lo anterior quiere decir que, desde esta lógica, el *ser* —la ontología— de las *cosas* —entes— que nos encontramos en la realidad (sean estos materiales o inmateriales, así como la realidad misma) son resultado o producto de la universalización de un determinado significado particular y lo cual solo se da mediante una lucha de poder, que lo organiza y lo ordena para su apropiación<sup>43</sup> (Laclau, 1993; Sartori, 2010).

Por lo tanto, una de las primeras consecuencias e implicaciones de asumir dicha lógica es que siempre el *ser* o significado de las cosas es modificable, cambiante. Pues se trata de construcciones históricas y contexto-dependientes, por lo que es posible *ubicar* su construcción; es decir “que toda práctica social, por lo tanto, también la educativa, puede concebirse como proceso de significación en el cual es posible distinguir sistemas

---

definitiva; y así como estos pensadores, existen aún más: Foucault, Lacan, Baudrillard, Barthes, y en la base de todos ellos, Hegel y Wittgenstein (Howarth, 1997).

<sup>43</sup> Pues según Sartori, “el lenguaje está constituido por palabras y significados. Lo que debe establecerse de inmediato es que *a cada palabra corresponden muchísimos significados*. El número de palabras de cualquier lengua ‘natural’ es infinitamente más reducido que el número de significados que tenemos en mente cuando las usamos. (...). Las palabras pueden ser llevadas a expresar variaciones y matices infinitos del significado. [Por lo tanto, existe una desventaja al respecto, la cual reside] en que, con demasiada frecuencia, no nos entendemos; al utilizar los mismos vocablos decimos (en apariencia) lo mismo, pero pensamos (en sustancia) otra cosa muy diferente” (2010, p. 17); de manera que es en esta ambigüedad de las palabras, donde podemos encontrar la lucha de poder por establecer un significado.

significantes construidos políticamente en contextos históricos particulares, que suponen fijaciones de sentido contingentes...” (Fuentes Amaya, 2007a, p. 20).

Por lo tanto, un análisis desde esta lógica discursiva “está fundamentalmente dirigido no a los hechos, sino a sus condiciones de posibilidad” (Laclau, 2004, p. 10), interesándose fundamentalmente por el papel que tiene el lenguaje (como estructura argumentativa) en la representación y transformación de la realidad (Soage, 2006).

En este sentido la realidad se concibe como una construcción social (en el sentido de Berger y Luckmann) en la cual “la organización de identidades [tanto de objetos materiales como inmateriales] en el plano ontológico no obedece a principios o categorías que operen como esencias o fundamentos absolutos. (...). [Esto es, que la definición de un cierto significado] no emana de un saber o verdad absoluta *a priori*, sino de un determinado juego político que hace pasar como ‘verdadera’ una determinada definición” (Fuentes Amaya, 2007a, pp. 18-19).

Lo interesante de lo anterior (y que debe entenderse como un punto crucial para todo este trabajo) es que, en tanto se trata de *verdades construidas*, los sistemas de significación —que, como más adelante se verá, llamaremos *discurso*— “suponen una estabilización de sentido [una identidad] de carácter abierto, temporal y precario, de tal manera que será susceptible de ser objeto de futuras reestructuraciones” (Fuentes Amaya, 2010, p. 28).

De manera, que se tratan de sistemas u órdenes de significación que siempre portan fallas, son incompletos (o siendo más específico: no-completos), inacabados, lo que lleva a pensar también al sujeto como incompleto, y en que nos recuerda Žižek (2012a) —a partir de Lacan— que hay un vacío inherente en el sujeto, pero que es por esta “condición de incompletud, de falta, de ausencia (que también podría leerse como un exceso que no permite un cierre), lo que constituye el elemento estructurante de toda producción social” (Fuentes Amaya, 2007a, p. 20), es una falta constitutiva que se actualiza en el plano de la existencia.

Es así que desde este punto de vista teórico, que de alguna manera nos ha llevado hasta la desconstrucción de la categoría sujeto, la cual “no se puede reducir a las

‘posiciones de sujeto’ [dentro de una estructura, como supondría Laclau], puesto que antes de la subjetivación el sujeto es el sujeto de una falta” (Laclau, 2012, p. 15), los aparatos o dispositivos teóricos, que han sido dominantes por mucho tiempo para dar cuenta y explicar los fenómenos sociales, ahora, precisamente por encontrarse anclados en dichas pretensiones<sup>44</sup>, se ven cuestionados, ya que con ellos se pretende dominar por completo a la naturaleza de la realidad, algo que —como se ha expuesto— resulta imposible; por lo que debe ser conceptualizado —a partir de tal condición ontológica— como un sujeto siempre ubicado en coordenadas históricas concretas, cuya subjetividad se configura a través de una serie de tensiones que lo afirman a la vez que lo bloquean, imposibilitando así su posibilidad de ser totalmente pleno (Fuentes Amaya, 2007a).

Por lo tanto, la lógica discursiva, al sostener una postura crítica a lo anterior, “proporciona un relevo entre las preocupaciones, más tradicionales, de las ciencias sociales y las reflexiones centrales de la postmodernidad” (Torfing, 1998, p. 31), y con lo cual se hace frente a los impulsos que *Proyecto de la Modernidad* tiene para dominar por completo la naturaleza de la realidad.

Por lo que aquí se propone que hay que pensar a “un sujeto que se afirma como consciencia mientras que se niega desde el inconsciente; portador de la razón al tiempo que negado desde su irracionalidad; dueño de su voluntad, pero también desposeído de ella” (Fuentes Amaya, 2007a, p. 21), pero así también al conocimiento que aquí se construye, que de igual forma que al sujeto, a partir de una serie de tensiones no debe asumirse como único o totalizante, sino —en concordancia con esta postura antiesencialista— como histórico y contextual, donde lo social es *opaco* (y en la cual la *negatividad* es constitutiva de toda posible *positividad*, pues siempre habrá una imbricación entre subjetividad y objetividad), de manera que no podemos acceder a ella de manera directa, ni total, como supondría un enfoque o modelo científicista de corte positivista (Fuentes Amaya, 2012),

---

<sup>44</sup> En este sentido, hay que recordar que, como proyecto, los ideales de la Modernidad funcionaron para configurar la idea de una sociedad como estructura equilibrada; lo cual era sumamente importante debido a que representaba el triunfo de la *razón* por medio de la generación de conocimiento (ciencia) sobre cualquier tipo de conocimiento, por lo que aquel conocimiento que no se generara por medio del conocimiento científico y no tuviera esas pretensiones, se descalificaba e incluso se olvidaba (Escobar, 2007); y como claro ejemplo podemos poner a la invención de la Universidad como institución educativa y generadora de conocimiento.

sino que a ésta —en términos de Hegel— se le requiere reconstruir, a partir de categorías, como objeto de pensamiento y reflexión (Pérez Cortés, 2006).

Lo anterior quiere decir que “nunca alcanzamos el punto en el que ‘las propias circunstancias empiezan a hablar’” (Žižek, 2012a, p. 138) por sí solas, sino que a los objetos empíricos se les *hace hablar* por medio de esta aplicación de categorías.

### **1.2.1 APROPIACIÓN DE CONCEPTOS Y LÓGICAS CENTRALES DE LA LÓGICA DISCURSIVA**

Aquí me he propuesto realizar la construcción de enfoque *político-ideológico* para el análisis de políticas educativas, y que en el caso de la UV instalo como ámbito problemático a los *procesos identificadorios*, debido a que estoy suponiendo que con la instauración de la nueva política dentro de este campo educativo hay una permanente lucha entre una identidad institucional (homogénea) y una identidad disciplinar, lo que pone en tensión al sujeto que la habita, pero en el que de alguna manera la institución logra establecer *cierta* ventaja al respecto.

Por consiguiente, la adopción de la lógica discursiva, que como posicionamiento onto-epistémico, permite pensar lo social como un flujo permanente de significaciones, y la analítica del APD como insumo básico para la conceptualización del campo educativo como a la problematización del mismo, es decir, como tal, no goza de un carácter *apriorístico e inmutable*, sino más bien ésta es producto de un devenir histórico.

Esta forma de significar al campo educativo permite verlo como no inmóvil y sin conflictos, como algo totalmente natural, que *está ahí* sin historia como “un simple proceso objetivo” (Laclau & Mouffe, 1987, p. 6) al cual no es necesario inquirir; sino todo lo contrario, desde este ángulo de *lo político*, implica su *desnaturalización* para pasar al ámbito de las diferencias y el conflicto, las negociaciones y mecanismos de articulación para su significación; esto es: un espacio de confrontación y en donde la lucha es por intentar hegemonizar el sentido o significado (la ontología) de su *ser* (ya sea un objeto, una práctica y del sujeto mismo).

Por lo que siguiendo con este posicionamiento onto-epistémico, los siguientes conceptos y lógicas que a continuación se presentan deben considerarse como centrales

sobre los cuales se configurará el enfoque teórico-conceptual con el que se aquí propone leer a los procesos identificatorio al interior de la UV, a saber:

- *El concepto de **Discurso***: no se reduce a un enunciado lingüístico, sino que hace referencia a una configuración significativa (en los términos arriba planteados), en la que se involucran tanto aspectos lingüísticos como extra-lingüísticos, de carácter relacional cuya estabilidad no se encuentra definida y que por ser incompleta es siempre susceptible de ser modificada; esto es, involucra palabras, actos y objetos, y es parte de una forma de vida.

Es así que la noción de ‘discurso’, como bien lo plantea R. N. Buenfil Burgos (1991):

“se aleja de la utilizada por el sentido común para designar el solo acto del habla (lo que también puede quedar plasmado en textos escritos) y cuyo contenido se identifica como al que está fuera de la realidad (*una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace*); como también de la del uso académico, en la cual dependiendo de la perspectiva disciplinaria y teórica se le ha de considerar como el acto, objeto, plan y/o proyecto mediante el cual se le asigna un significado a principios y objetivos, y el cual intentará ser común u homogéneo dentro de una organización social” (p. 3).

Por lo que, más bien, hace referencia a un sistema/constelación de significados —esto es: discurso como sistema de significados— el cual además de lo hablado o lo escrito, “...compromete actos, objetos, relaciones y medios, mismos que al vehiculizarse por algún símbolo, implican una relación de significación” (Rojas Moreno, 2012a, p. 21), por lo tanto el discurso “ni es irreal ni se opone a la realidad, sino que forma parte de ella y es más, (...) la constituye como objeto definible, pensable, compartible” (Buenfil Burgos, 2009c, p. 84), de tal manera que cuando hablamos de ‘discurso’ nos estaremos refiriendo a cualquier tipo de acto u objeto que involucre una relación de significación (por ejemplo: la escuela, la prisión, un árbol, una piedra, etcétera) y no solo a lo hablado o lo escrito.

Es así que el concepto de discurso debe ser entendido en un sentido amplio e irrestricto, no es ni un nivel ni una dimensión, sino que es coextensivo a lo social, de ahí que se plantee que “nada se constituya fuera de él” (Mayorga, 1983); por lo tanto, la noción subyacente a la de ‘discurso’ es como un “conjunto sistemático de relaciones

[significativas] construidas socialmente [o, bien, como] una totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora [lo que significaría] un sistema diferencial y estructurado de posiciones”<sup>45</sup> (Laclau, 2004; Buenfil Burgos, 1991, 2004a, 2004b, 2009c, 2010, entre otros).

- *El concepto de **Hegemonía***: este es otro de los conceptos centrales y fundamentales del APD (y, *por ende*, de la lógica discursiva) ya que, de lograrse una articulación significativa de elementos (lingüísticos y extra-lingüísticos) resulta un ‘discurso’, por lo que según Laclau (1993) es la condición para *fijar* significaciones en torno a significantes (Carbajal Romero, 2002).

Por lo que este concepto “no alude a un estado de fuerzas políticas ni tampoco al ejercicio de la pura dominación, sino a una práctica de constitución de identidades sociales que presupone el carácter discurso de lo social, la delimitación de fronteras políticas vía la formación de ‘antagonismos’ y ‘equivalencias’, y formas específicas de ‘articulaciones’ en torno a proyectos específicos” (Buenfil Burgos, 2004b, p. 18); por lo tanto, se refiere a la combinación de una serie de discursos en un proyecto con aspiraciones universalistas, esto es: pretende proponer (ilusoriamente, aunque con efectos muy concretos) una formación completa y final de los elementos que configurarán a un orden social.

Entonces, según Laclau, la ‘hegemonía’ se logra cuando, a saber:

“La fijación se da en una serie de puntos nodales, los articulan en **cadena de significación** que fijan los otros elementos del discurso (que pasan a ser **momentos**), además de ofrecer **posiciones de sujetos** con las que el individuo puede identificarse de acuerdo con la disponibilidad y credibilidad del proyecto y sus propios intereses (...). [A esto] Laclau añadiría el concepto de **significador vacío** para designar un principio general (justicia, libertad, igualdad...) que aspiraría a unificar una formación social (...). [Pero debemos recordar que] toda fijación de puntos nodales es necesariamente parcial [precaria],

---

<sup>45</sup> Sea cual fuera el caso, las anteriores *definiciones* hacen referencia a totalidades significativas, equiparables con las de “Espíritu” en Hegel; “modos de producción” en Marx; “época” o “mundo” en Heidegger; “paradigma” en Kuhn; “estructura” en Lévi-Strauss; “juegos de lenguaje” en Wittgenstein; “cultura” en Geertz; “Orden Simbólico” en Lacan (Etchegaray, 2011).



debido a que las articulaciones discursivas son incapaces de contener la totalidad de los discursos: siempre hay un ‘exterior discursivo’ (...) que no puede ser acomodado y previene la completa realización del sujeto, pero que, como señaló Derrida, es necesario para definir la propia identidad. En los límites de la formación discursiva (...) aparecen los **antagonismos**. Estos se ponen de manifiesto en el momento en que un proyecto deja de representar o servir los intereses de un grupo determinado (...) o intenta extenderse a un grupo que no se reconoce en el mismo (...). El resultado es una **dislocación** que cuestiona a la continuidad del proyecto y puede conducir a la aparición de discursos alternativos<sup>46</sup>” (Soage, 2006, pp. 54-55)<sup>47</sup>.

- *Los conceptos de **Imaginario**, **Simbólico** y **Real***: los cuales son usados por el APD como estrategias para adquirir o conservar la hegemonía, y los cuales son constituyentes de las realidad (Buenfil Burgos, 2004b).

Así, dentro del registro de lo Imaginario aparecen los mitos de plenitud que son iniciativas que intentan ocultar fracturas en las formaciones discursivas o recomponer sistemas dislocados mediante la rearticulación de los elementos que los componen, operan nunca en el presente, sino que son una ilusión del pasado o un visión de futuro; de cualquier forma solo presentan una ilusión de clausura del sistema discursivo.

Lo Simbólico, son las representaciones que los agentes sociales elaboran del mundo empírico y ocurren en el orden lenguaje (de otra manera ningún objeto/proceso es susceptible de ser integrado a la vida social); la realidad es, en este sentido, socialmente construida y fijada temporal y espacialmente, de ahí que todo lo que se nos presenta está ligado a lo simbólico, así las instituciones sociales (la familia, la escuela, la prisión y demás) corresponden al plano de lo simbólico.

Este registro encuentra sus referentes en lo ya dado, dice Castoriadis (1983): “todo simbolismo se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes, y utiliza sus

---

<sup>46</sup> En este sentido, la dislocación puede prevenirse ampliando la articulación hegemónica para incluir a lo que se consideran fuera de la misma, a eso llaman *lógica de la diferencia*. Por otro lado, los diferentes grupos no incluidos pueden olvidar sus diferencias y unirse al proyecto en cuestión, eso es una *lógica de la equivalencia* (Soage, 2006).

<sup>47</sup> Nota: las *negritas* son del texto original citado.

materiales [imaginarios]” (Buenfil Burgos, 2004b), por lo que hay que anotar que la elección de lo simbólico (instauración de un símbolo) no responde a ninguna característica intrínseca de la realidad.

Lo Real (que no debe confundirse como realidad, esta es la percepción que los agentes tienen del mundo exterior, ya simbolizado) (Soage, 2006), es el límite de lo simbólico, muestra la imposibilidad de sutura, de estabilidad absoluta (la polisemia del lenguaje muestra el carácter contingente de lo simbólico), es lo que irrumpe y disloca al Orden Simbólico, lo pone en riesgo, lo amenaza y niega, abriendo un vacío —en términos lacanianos— revelando, así, la imposibilidad de una presencia (identidad) plena ((Žižek, El sublime objeto de la ideología, 2012a); es así que por estas tres lógicas se constituye, estructuralmente, lo social (Buenfil Burgos, 2004b).

- *El concepto de Interpelación:* este concepto alude al acto de operación discursivo mediante el cual se nombra a un individuo (singular o grupal), se le invita o convoca a constituirse como un sujeto tal (en un sujeto de un discurso), mediante la propuesta de un *modelo identificador*<sup>48</sup> (como puede ser una política). Su efectividad se define en términos de que los agentes acepten la *invitación*; esto es, incorporen en su identidad el modelo (un rasgo planteado por el modelo) y actúen consecuentemente, es condición indispensable para toda práctica hegemónica (Buenfil Burgos, 2004b).

Respecto a las *lógicas de intelección*, que en palabras de Buenfil Burgos y Navarrete Cazales (2011), son “estrategias que nos permiten imaginar relaciones entre los componentes de nuestro objeto de estudio con la finalidad de poder comprenderlo, interpretarlo, dar cuenta de él” (p. 16); y, siguiendo a estas mismas autoras proponen en la introducción del texto *Discursos educativos, identidades y formación profesional* (2011), proponen las siguientes (pp. 16-18):

- 1) La tensión irresoluble, que pone en juego el conflicto, sus resultantes, como posibilidad instituyente; a diferencia de la figura del justo medio aristotélico (que

---

<sup>48</sup> Puede ser una propuesta en distintas modalidades (lingüística, gestual, arquitectónica) y con mayor o menor complejidad (un enunciado simple, hasta la combinación de enunciados, imágenes, sonidos), el cual operará en el registro de lo imaginario.

resuelve y erradica la tensión, o la de la síntesis dialéctica en la que una lógica fundante y autodesplegable absorbe y explica e movimiento). Para ilustrar la lógica de la tensión me refiero, por ejemplo, al vínculo entre necesidad y contingencia.

- 2) La paradoja, que pone a prueba significaciones y valores naturalizados, aparentemente incontrovertibles, al llevarlos a conclusiones inaceptables o contradictorias, con lo que contribuye al desarrollo del pensamiento (aquí encontramos desde lo griegos, pasando por Pascal y Kierkegaard, hasta los escritos sobre lógica de Bertrand Russell).
- 3) La aporía, que hace visible el carácter insoluble de un problema y al hacerlo saca provecho, pues despliega numerosas alternativas posibles; como una forma particular de problematización que, en lugar de forzar hacia una solución insostenible, asume la complejidad y posibilidad de lo irresoluble. Me refiero, por ejemplo, a cuando algo es a la vez necesario e imposible.
- 4) La sobredeterminación, incompatible con toda idea de ‘determinación en última instancia’ (Laclau y Mouffe, 1987), de causalidad dura y fija, y en cambio opera como un estrategia que permite pensar en una cierta causalidad móvil e impura, abierta a la interpretación infinita (Buenfil, 2000). Esto implica los siguientes rasgos: por una parte, al tiempo que captura parcialmente trazos de la génesis de un procesos, reconoce que éstos proceden de otros ámbitos distintos al del proceso en cuestión, por lo cual siempre estamos ante la presencia de unas identidades en otras (son entonces identidades ‘contaminadas’ sin remedio); por otra, al momento que busca las fuerzas que irrumpen (Foucault, 1982) en el proceso de gestación de un régimen, una ley, un sistema de significación, reconoce que en su emergencia, más que buscar una esencia, nos enfrentamos a la fusión o encadenamiento ineludible de contingencias. Éstas dislocan un orden previo; son condición necesaria, aunque no suficiente, para la formación de un orden distinto, y son impredecibles (Laclau, 1993). Así, aunque es una estrategia que depende del contexto, nunca puede apresarlo en su totalidad (Derrida, 1982). Me refiero, por

ejemplo, a la búsqueda de los acontecimientos fundantes de algún régimen de estudio.

- 5) La indecidibilidad (Derrida, 1982), como estrategia de inteligibilidad que ofrece una alternativa a la lógica de disyunción heredada (por ejemplo: blanco o negro; interno o externo; caja de Pandora o panacea), comparte la lógica de la tensión constitutiva y permite jugar con una figura de conjunción aporética: algo que no es el dualismo clásico ni el justo medio aristotélico, sino que ayuda a mirar lo ambivalente, lo que es interno y a la vez externo. Por ejemplo, a la frontera entre dos países que, a la vez que los separa, los une; el tímpano, visto como a la membrana que separa al oído medio del oído interno, y a la vez los une; ciertas plantas medicinales, como la digitalina, que son a la vez remedio en una dosis y veneno en otra.

Tomando en cuenta lo hasta ahora presentado, para concluir este apartado del trabajo investigativo, asumo que por la *indecibilidad*<sup>49</sup> de la estructura (y las dinámicas de inclusión y exclusión a la misma), se posibilita una decisión, esto es: un acto político. Y es, por este acto político que, por un momento —no determinado— la estructura se *detiene*, fijando un sentido bajo la impresión de que es necesario, conduciéndolo —después de un tiempo— a su naturalización y, *por ende*, a la hegemonía sobre otros posibles sentidos o significados; es importante recordar que la hegemonía se logra por la construcción de equivalencias, de tal manera que el planteamiento de un discurso consigue llenar una falta —igualmente por un cierto momento— en los sujetos, lo cual los hace olvidar sus diferencias para articularse en torno a una significancia (un plan o programa, como puede ser una política educativa).

Esta operación de configuración de identidad, mediante el llenado de una falta en el sujeto, es posibilitada por la enunciación de un *horizonte de plenitud*, que operará en el

---

<sup>49</sup> Que siguiendo a R. N. Buenfil Burgos, nos dice: “noción [que sirve] para apresar la escurridiza idea de lo que no termina siendo algo sino que siempre puede seguir siendo lo otro, una forma de inteligibilidad del movimiento interminable entre al menos dos posibilidades de fijación que no llegarán a detenerse más que por una *decisión* que excluye y demarca, en esa exclusión revela un rasgo del registro político susceptible de ser deconstruido” (Buenfil Burgos & Granja Castro, 2002, pp. 58-59).

registro de lo imaginario, aunque por efecto de lo real nunca se concretará, como a continuación se explica.

Si bien, la intención de un discurso emitido es la configuración e instauración de una identidad (de sujetos, programas, objetos o cualquier empiricidad), vía la enunciación de un horizonte de plenitud con el cual se plantea llenar una falta, saturando o cerrando el sentido, edificándose así una representación de la realidad (un universo simbólico) ordenada como plena, sin enfrentamientos; esto no sucede por las múltiples contingencias (lo Real) que en la realidad suceden (la imposibilidad de erradicar las relaciones de poder), pues, entre ellas la más significativa es que el sujeto es volitivo (noción contraria o que se tensa con la de un sujeto no completamente dueño de su voluntad), hace que decida si la propuesta llena o no esa falta, imposibilitando una cobertura simbólica e imaginaria única o total (Fuentes Amaya, 2002).

Es así que, este remanente de sentido (si es que aquí cabe la enunciación de este término) que el discurso no logra articular (quedando, por tanto, fuera de la estructura) es lo que se denomina antagonismo; y es, este antagonista (aquello que queda excluido) por quien constantemente se muestra el límite de una estructura. El papel del antagonismo —aparte de delimitar una frontera entre lo que es y no— resulta de sus continuos intentos por dislocar o fracturar la estructura, pues si no lo logra la refuerza al interior, o bien, si lo logra, obtiene la hegemonía naturalizando otro sentido o significado, que desde su parecer particular llenará una falta —de igual manera precaria—.

Entonces, cabe mencionar, que las construcciones simbólicas que se hagan según el significado hegemónico, aparte de contingente, no será totalmente arbitrario o nuevo, ya que recurrirá a convenciones de lo ya dado, pues como se mencionó: “todo lo simbólico se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes, y utiliza sus materiales” (Castoriadis, 1983, p. 209).

Por lo tanto, aquí *Orden Social* será aquel intento, imposible pero necesario, por fijar un significado totalizador (el cual siempre estará amenazado por el antagonismo), pues el carácter discursivo de toda configuración requiere de una convención (un código de

comunicación mínimo); y *Sociedad* debe entenderse como toda positividad abierta, tentativa y sustituible.

De acuerdo a todo lo anterior es que las identidades sociales sean de conceptualizar como articulaciones precarias, definidas a partir de múltiples polos de identificación relativamente estables (Buenfil Burgos, 2004b; Fuentes Amaya, 2007a, 2010).

### **1.3 CONCEPTUALIZACIÓN DE LO EDUCATIVO Y LA ESCUELA DESDE LA *LÓGICA DISCURSIVA***

Si bien se ha comentado que la lógica discursiva es una propuesta de Laclau para el análisis de lo social en general, lo educativo es un proceso netamente social, y por lo tanto no queda excluido, es más se encuentra subsumido en él. Es así que atrayendo esa forma de razonamiento, el campo educativo (y *por ende* el estudio de sus políticas), es posible analizarlo, para su estudio, desde dicha lógica.

Entonces, asumiendo lo anterior y transfiriéndolo al estudio de dicho campo, se podría mencionar —por el momento— que, desde esta postura crítica, la educación —específicamente el ámbito institucionalizado— es un fenómeno que se encuentra en constante movimiento y transformación (donde el papel de las políticas es muy importante para que esto suceda), pues como lo refiere Buenfil Burgos (2010), a saber:

“...la educación no tiene una esencia atemporal, universal *a priori*, ni un sentido derivado de la razón trascendental o comunicativa, sino que es producto de construcciones sociales en la historia de las comunidades, por lo que su normativización siempre es temporal, incompleta y distorsionada. Esta visión también nos permite reconocer que la educación, como concepto, se define por la manera en que aparece enunciada en cada caso, cómo es usada en cada contexto enunciativo, y que ninguno de ellos puede reclamar el sentido definitivo, verdadero o correcto del significante” (p. 6).

Por lo que, según lo anterior, en su estudio —y así en este caso— se requiere de una mirada que enfatice el carácter relacional, histórico y contingente que la educación tiene, como todo sistema, esto es, pensar a la institución escolar como una configuración discursiva en donde, como espacio social, se despliegan complejas relaciones.

Lo anterior, no desde un relativismo extremo en donde *todo vale* (como algunos autores podrían suponer), sino que —bajo una *vigilancia epistemológica* (más adelante profundizaré en esto)— reorganizar conceptos claves —lo que implica destotalizarlos y deconstruirlos de sus paradigmas originales— para pensarlos según determinado *corpus* conceptual (Hickman Rodríguez, 2007).

Bajo este encuadre, lo educativo debe ser entendido como un registro analítico que permite hacer inteligibles las acciones formativas o de conformación de sujetos educativos —en cualquiera de sus circunstancias: escolares o no— que se han desplegado a lo largo de la historia en diversas formas (asociación, memorización, reforzamiento positivo y negativo, entre otros), contenidos (religiosos, académicos, laborales, sociales y más), dispositivos (acompañamiento, grupo de pares, tutoría, entre otros), estrategias (diseño a cargo de la familia, los gremios, estructuradas como políticas institucionales, como políticas públicas y demás) y agencias (la familia, agrupaciones religiosas, sindicatos, partidos políticos), pero siempre con *ese* cometido de formar o configurar (bajo ciertas características) a los sujetos (Buenfil Burgos, 2009).

Lo que subyace al anterior planteamiento es la siempre *problemática* distinción entre el plano óntico (el de la existencia o materialidad de las cosas) y el plano ontológico (en las representaciones históricas que se hacen sobre esas cosas), que si bien —de alguna manera— ya ha sido planteada líneas arriba, aquí se nota más claramente; pues a partir de esta distinción *heideggeriana*, la educación difiere conceptualmente de lo educativo, con el primero —el carácter óntico— se actualiza en distintas prácticas y espacios, mientras que el segundo (lo educativo como registro ontológico) serán las operaciones de simbolización realizadas sobre cualquier práctica significada como educativa, es de ahí que lo educativo se ha de representar como constitución de sujetos (Cabrera Hernández & Carbajal Romero, 2012).

Por lo tanto, de acuerdo a lo anterior, aunque “las prácticas educativas carecen de una esencia en su tema, espacio y tiempo de ocurrencia, agentes que intervienen y contenidos que movilizan” (Buenfil Burgos, 2009, p. 20), lo que las *ancla* es, precisamente, la formación de sujetos, por lo que haciendo un recorte en el devenir de la realidad trataremos

—conceptualmente— a la escuela como una agencia o dispositivo de poder (en su sentido *foucaultiano*) que deliberadamente ha sido, y seguirá siéndolo, promotora de la formación de sujetos<sup>50</sup>.

### 1.3.1 LA ESCUELA CONFIGURADA COMO *DISPOSITIVO DISCURSIVO* DE PODER

La noción de configuración hace alusión a “un entramado significativo, una madeja compuesta por infinitud de hilos” (Jiménez García, 2000, p. 90) en la que se articulan elementos de diverso soporte material (lingüísticos y extra-lingüísticos) en torno a alguna significancia, como en este caso la escuela (Buenfil Burgos, 2002).

Por lo tanto atrayéndola, y de acuerdo al basamento *ontoepistémico* presentado anteriormente, a partir de ésta es posible sostener la idea de que la escuela es una configuración discursiva, que semejante a una madeja, está compuesta por infinitud de hilos por lo que el poder opera, ya sea para contribuir a la *sedimentación* de significados, o bien para su *fractura* o *dislocación* (Jiménez García, 2000).

En relación a lo anterior, al poder se le ha de conceptualizar en sentido *foucaultiano*, no como cosa (aparato) o sustancia, sino como una relación, la cual nunca es absoluta (Buenfil Burgos & Granja Castro, 2002); entonces es que “el poder funciona como una retícula, [por] cuyas redes circulan individuos y éstos están en situación de sufrir y ejercitar este poder” (Jiménez García, 2000, p. 105).

Esto, para el caso que nos ocupa (la conceptualización de la escuela), los hilos de esta madeja, el conjunto multilineal por las que opera el poder<sup>51</sup>, se encuentra expresada en

---

<sup>50</sup> Pues al respecto, cabe señalar que al margen y dentro (en los intersticios) de las formas deliberadas de formación, también existen actos educativos de *facto* que permiten el desarrollo de aprendizajes valiosos o no, pero que intervienen en la formación de identidades; es algo que aquí no se debe desconocer, pues eso no elimina sus efectos en la construcción de subjetividades.

<sup>51</sup> Bajo esta perspectiva, el poder cobra un lugar relevante en tanto que resulta en una hebra importante que atraviesa a todas las organizaciones sociales, y en todos los niveles, pues en donde existan al menos dos personas habrá una relación de poder para establecer una dominación, la hegemonía, de uno sobre el otro. De tal manera que el poder lo podemos ubicar desde un nivel *macro*, cuando aparece el momento de la decisión, de la elección entre lo que se incluye y lo que se excluye en un proyecto, un programa y/o una institución (Rojas Moreno, 2012); hasta el nivel *micro*, en las formas comunes de los rituales, enunciaciones, en la disposición arquitectónica, las vestimentas y otros componentes (simbólicos) que, como sistema de significación, organizan la vida en las instituciones, definen posiciones y posibilidades entre sus agentes (Buenfil Burgos & Granja Castro, 2002).



reglamentos, normas, edificios, muebles, cuerpos, tiempo, y más, ya que, como en cualquier organización, es posible visualizar las (macro y micro) formas en que el poder —en la vida cotidiana— se ejerce en *pos* de la hegemonía, es decir, en búsqueda del establecimiento de un orden social y de los procesos y acciones que ahí se desarrollen mediante la constitución de subjetividades.

En este sentido, las líneas de esta madeja, que permiten la condensación y a la vez la evaporación de los significados que estructuran a las organizaciones, suelen —aunque invisibles— encontrar su expresión como: curvas de visibilidad y enunciación, cuya función es hacer ver y hacer hablar; y las líneas de fuerza, que tienen como propósito consolidar a las anteriores, les da cierta cohesión y direccionalidad (Jiménez García, 2000).

Lo anterior implica que para *desmarañarla*, se requiere —dijera Foucault— hacer la cartografía, el mapa, el *trabajo de campo* por todo ese conjunto multilíneal de los elementos de y en cualquier sistema de significaciones o *discursividad* (Buenfil Burgos, 2010), pues, como ya se comentó, “hay hilos que amarran y otros de que desamarran [conceptos] donde algunos de ellos contribuyen a la sedimentación, y otros a la fractura de discursos” (Jiménez García, 2000, p. 90), como pueden ser un programa o proyecto educativo (asunto que retomo en el siguiente apartado).

#### **1.4 CONFIGURANDO LA PERSPECTIVA EN TORNO A LA UNIVERSIDAD: LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO *MODELOS DE IDENTIFICACIÓN***

De acuerdo a lo que se ha venido desarrollando, esta investigación pone el énfasis sí en la política educativa implementada en una universidad (concretamente en la UV), pero desde el ámbito de las significaciones (lo que posibilita la posterior subjetivación de los actores y su *entrada* a ser sujetos de un discurso); por lo cual, cabe aclarar, no se trata de un estudio de tipo evaluativo sobre si los sujetos se están apegando (o no) a los lineamientos normativos, sino, más bien, representa adentrarse al mundo de las subjetividades —o si se prefiere a los *juegos de lenguaje*— con las cuales se interpreta un mandato institucional (una política).

Por lo que adentrarse en este ámbito, es inmiscuirse (según la propuesta teórica de la que parto) a un *complejo juego intersubjetivo* en el cual el *poder* estará siempre presente; pues como se ha mencionado, por un lado está la institución quien emite una política (serie de lineamientos e idearios) en la cual, *apriorísticamente* y bajo la impresión de necesario para el establecimiento de un *orden social-institucional relativamente pleno*, se colocan los lugares que los individuos ocuparán dentro de la estructura educativa.

De tal manera que para lograr que se ocupen esos lugares, la institución utilizará recursos de índole tanto lingüística como extra-lingüística (lo que conformará una *discursividad*) para la interpelación de los individuos, que de ser aceptada (interpelación efectiva), estos se convertirán en sujetos-actores de la política institucional<sup>52</sup>. Por lo cual, será posible decir que ha logrado su articulación (hegemónica o no), en tanto que los ha constituido en actores con las características que la institución demanda.

Pero, por otro lado encontramos a las personas, las cuales son portadoras ya de esquemas racionales bajo los cuales construyen e interpretan la realidad, a lo que debe sumársele los *ethos profesionales* a los que se adhieren y que, en su conjunto, les llevará a interpretar esos mandatos institucionales con los que se intenta constituirlos en sujetos-actores para que *habiten* a la institución; es decir, estos esquemas racionales serán los mediadores entre la prescripción y la puesta en marcha del mandato institucional, a partir de los cuales el significante se abre o se *resignifica*.

Es por lo anterior, que se debe asumir el poder que una política tiene en la configuración de una identidad particular, pues implica pensarla como un *modelo de identificación*, de los muchos modelos bajo los cuales se configuran las identidades, tanto de las personas como de los objetos o cosas, en tanto que su función es que las personas se vean ocupando el lugar designado, esto es, se identifiquen con lo propuesto en la política (de ahí la posibilidad de equivalencia entre la política y modelo de identificación).

---

<sup>52</sup> Cuando refiero a que un individuo se convierte en sujeto de la educación, lo hago con un sentido particular, pues lo mismo sucederá en un sujeto religioso cuando se refiere a la adhesión hacia una postura religiosa particular, o bien, política, cuando se trate de un determinado partido o sindicato.

Pero *por qué* una política educativa posibilita ser entendida como un *modelo de identificación*; bien, esto se debe por la forma en la que actúa, pues lo que hace es plantear un *horizonte de plenitud* al sujeto al que va dirigida (López Nájera, 2011), esto es, desde la política se proyecta una imagen para que se vean reflejados como ellos mismos y de la institución sin ningún tipo de *fisuras* (lo que indica una clausura temporal del sentido), sin antagonismos o relaciones de poder, y para eso utiliza conceptos (significantes vacío y flotantes) como: calidad, cobertura, flexibilidad, formación integral y así muchos más, que al establecerse en el imaginario funcionan ideológicamente (pues aunque es imposible que se cumpla, es necesaria su enunciación) para lograr la articulación de las personas a un determinado proyecto (un poco la idea de esto sería: *si tú haces esto que te digo, se logrará aquello que planteo y que además es mejor que lo anterior*<sup>53</sup>).

Bajo este encuadre, la política educativa representa un momento de decisión, el cual es instituyente de las organizaciones sociales, no como fundamento sino como condición de existencia social (Buenfil Burgos & Granja Castro, 2002), pues es *alguien* (una persona o un grupo de personas) quien(es) decide(n) las posiciones que deberían ocupar dentro de una estructura social para su funcionamiento pleno.

Pero, en este mismo sentido, el mecanismo por el cual se da este *cierre temporal de sentido* nos remite, indudablemente, a una situación política —y, por tanto, a una relación de poder— en donde —según Laclau (1993)— el carácter constitutivo de *lo político* se encuentra en la posibilidad de plantear un ordenamiento social imbricado con el de *lo ético* en relación con una normativa<sup>54</sup>, ambos producto de relaciones hegemónicas (decisiones tomadas en el marco de una estructura indecible/dislocada), que posibilita la emergencia del *sujeto de la decisión* y un nuevo ordenamiento (pero, así con esto, un nuevo sistema

---

<sup>53</sup> Planeamiento en *cursivas* del autor.

<sup>54</sup> En este sentido, nos refiere Buenfil Burgos (2009c) que Laclau sostiene que lo universal no es sino un particular que ha hegemonizado un campo temporalmente. Lo universal se entiende no como una derivación trascendental *a priori* (de la razón, del sujeto, de la historia), sino como un constructo social histórico, producto de relaciones hegemónicas y, como tal, amenazado por una exterioridad constitutiva; como un momento necesario y, a la vez, imposible de toda comunidad, ya que es la promesa de plenitud en la que la comunidad hablaría por todos los particulares sin excepción, y como lo social está compuesto de particulares, la universalidad tiene que estar encarnada de manera temporal en algún particular.

exclusionario) que definirá las fronteras ante una exterioridad constitutiva (Buenfil Burgos, 2010).

Entonces, *lo político* entendido así, alude a una amplia gama de relaciones sociales donde se ejercen relaciones de poder, y que en la educación se expresa su carácter constitutivo en el surgimiento de los modelos educativos, en la historia del conocimiento, de la conformación de ciencias y disciplinas, y así en cualquier proceso social (Rojas Moreno, 2012a).

#### **1.4.1 EL PROCESO IDENTIFICATORIO: SUS CONDICIONES DE POSIBILIDAD E IMPLICACIONES**

Si el planteamiento de una política representa un momento de decisión (en el que se incluye algo y se excluye otra cosa), que se involucran aspectos éticos (eso que se propone se cree que beneficiará a la comunidad), el cual se da en el marco de una estructura indecible y cuya finalidad es precisamente *detenerla*, al menos temporal e ilusoriamente; la identificación es un proceso que igualmente representa un momento de decisión, pero en el que *retroactivamente* intervienen mecanismos de poder (la discursividad de la escuela) por los cuales a los individuos se les convoca o invita (efecto de la interpelación<sup>55</sup>) a ocupar los espacios dentro de la estructura (constituirse en sujetos de un discurso).

La identificación sucede cuando los sujetos-actores creen (¿o se los hace creer?) que una propuesta, que logra identificar una falta en el estado anterior, solucionará esa carencia. Esto es posibilitado por la imposibilidad de un *cierre identitario* (Fuentes Amaya, 2007b), pues el sujeto se encuentra escindido o en falta, pero además esto es inherente al hombre, es más, lo constituye como tal.

Es esta *incompletud* que impide concebirlo como una identidad plena o inmutable (Fuentes Amaya, 2002), pero así también la identidad de los objetos, cosas y prácticas que

---

<sup>55</sup> Al respecto Fuentes Amaya menciona: “la capacidad de interpelación de un determinado discurso —en tanto sistema de significación—, está directamente relacionado con la posibilidad de fantasmaticación del mismo por parte del sujeto interpelado. ¿Qué quiero decir con esto? Propongo —siguiendo a Žižek—, que el proceso identificatorio de los sujetos y su constitución como tales supone la posibilidad de que el discurso que interpela pueda operar en el individuo como una especie de ‘marco estructurante del deseo de desear’ (*La operación ideológica como constitutiva del proceso identificatorio: los educadores ambientales de la UPN*, Mexicali, 2001)

configuran la realidad social (su universo simbólico); esto permite explicar por qué las cosas (y especialmente el significado atribuido a estas cosas) cambian.

Entonces, lo anterior posibilita pensar que en todo *proceso identificadorio* hay mecanismos de poder con los cuales se intenta *sujetar al sujeto* a cierto *modelo de identificación* (política), pues como se ha mencionado, en realidad no está *apriorísticamente* destinado a ocupar un lugar en la estructura social, sino que esto se logra vía la hegemonía.

Con lo anterior intento decir que los sujetos se encuentran en un permanente juego de identificaciones, en el cual es posible distinguir momentos de quiebre, periodos de cierre imaginario o plenitud y momentos de *nuevas búsquedas identificadorias* (Fuentes Amaya, 2007b). Pues, el sujeto al estar escindido o en falta permanente, implica, primero que éste se encuentre en una “búsqueda constante de su ideal de plenitud [con el cual] intenta llenar esta carencia a través de representaciones fallidas, inadecuadas e incompletas, objetos de deseo, sean estos materiales o subjetivos que el orden simbólico ofrece al sujeto” (Echavarría Canto, 2012). Y, segundo, que la “función [de la] falta constitutiva del sujeto [permite] entender al proceso identificadorio como inacabado por lo que éste [el sujeto] se sitúa en incompletud permanente, en falta constante que también representa la incompletud del Gran Otro lacaniano (el orden simbólico escindido)” (Echavarría Canto, 2012).

De tal manera que lo anterior permite observar que en el tratamiento de los sujetos hacia el llenado de esa falta (otorgarle a un objeto una significación para compensar o llenar simbólicamente una falta) se recurre a una acción ideológica, o como bien lo refiere Fuentes Amaya: “a una operación fantasmática” (Fuentes Amaya, 2001, 2002, 2007a, 2007b, 2010), pues sabemos (desde Lacan) que el llenado de la falta es imposible, pero aun así permanentemente e irremediabilmente el sujeto aspira a ello.

Por lo tanto, la ideología es concebida como una serie de creencias que un sujeto puede adoptar plenamente, pero que, en un determinado momento deja de lado, operando como una salida, vía la construcción de una fantasía —pero que en lo Real nunca logra ser

totalmente plena—, para cubrir esa falta, lo cual ocurre —como ya se dijo— en el orden de lo simbólico (Fuentes Amaya, 2002).

Siendo así, la efectividad de una ideología (vía una interpelación exitosa), reside en un juego de poder por hegemonizar el campo imaginario y simbólico del sujeto, pues es éste quien decide aceptar la invitación de cierto discurso (descartando otros posibles discursos); de tal suerte que esto implica abandonar otra ideología, pues si otro discurso ha ganado la hegemonía, es que ha iniciado un proceso de identificación con el otro discurso (Jiménez García, 2000; Gómez Sollado, 2001).

Es así que el proceso de identificación involucra dos momentos: 1) identificación imaginaria (el Yo ideal), y 2) identificación simbólica (el ideal del Yo); y puesto que el sujeto se constituye dentro de determinado ordenamiento simbólico (en un juego de lenguaje), en ambos casos el referente común es la mirada del otro. En el primer momento, el sujeto tiende o aspira a ser *alguien*, se construye un ideal al cual aspirar (el revolucionario, el filántropo, el sociólogo, el agente del cambio); en el segundo momento, el sujeto ya ha interiorizado este ideal y ya forma parte del sujeto, se dice que se ha constituido, y esto es a lo que se denomina que un discurso ha sido capaz de articular el momento identificatorio, excluyendo así (aunque no del todo) otras posibilidades y, por tanto, empezará a actuar como tal (Žižek, 2012a; Fuentes Amaya, 2010).

#### **1.4.1.1 Del sujeto en falta al sujeto de la decisión, una tensión irresoluble**

Lo que el anterior planteamiento, sobre el *sujeto en falta* como condición para el juego identificatorio, conlleva, es que, en la búsqueda de la plenitud (el cual se da en un orden simbólico imperfecto, incompleto y tendencialmente dislocado, esto es, fallido), emerja la noción de un *sujeto volitivo*, esto es, se posibilita la idea de un sujeto que, precisamente por estar en *falta*, tiene que decidir entre al menos dos (ya que pueden ser más) alternativas de identidad; y, en este sentido, Laclau plantea al sujeto (su emergencia o positividad) como la distancia entre la indecidibilidad de la estructura y la decisión de *ser* (Echavarría Canto, 2012).

Por tanto, de lo que se trata es de pensar al sujeto-actor de la educación, no solo como un sujeto estructurado por la falta (la cual, como condición de existencia, lo atraviesa y lo constituye como un sujeto incompleto), sino también, como un *ser racional-político*; pues si como dice Fuentes Amaya (2003) que la *posibilidad de ser* (identidad) supone la cobertura simbólico-imaginaria temporal de esa falta, es el sujeto quien decide (al menos ilusoriamente) qué propuesta saturará su falta.

Es así que en este espacio entre la estructura fallida y la posibilidad de nuevas identificaciones es donde puede pensarse al sujeto de la decisión, por lo que sería un error pensar a un sujeto con una identidad única o fija, ya que, volviendo a los planteamientos lacanianos, por efecto de lo Real<sup>56</sup> aunque se decida asumir cierta identidad, este registro no permitirá su *completud final*, creándose la necesidad (en un tiempo no determinado) de nuevas identificaciones con las que se intentará, una vez más, suturarse (Echavarría Canto, 2012).

Por último, es importante mencionar que aunque el sujeto tiene esa cualidad volitiva (de decisión), y que a este se le otorga “una dimensión que alude a la necesidad de una identificación de tipo nuevo [una dislocación constante del orden simbólico] (...) pero y a la vez, las decisiones no se dan al margen del contexto que las origina (...), por ello, estas decisiones son parcialmente libres y parcialmente condicionadas, en la medida en que involucran tanto prácticas sedimentadas (sociales, políticas o ideológicas) del sujeto, como la posibilidad de decisión que inaugura el ámbito de la posibilidad de nuevas configuraciones...” (Echavarría Canto, 2012, p. 243).

Por lo tanto, según lo mencionado, el *juego ideológico* se vuelve una relación de poder por hegemonizar el *ser* (ontología) de los sujetos, vía su interpelación. En donde las posibilidades de sentirse interpelado no son unidireccionales, ni únicas, sino que se vuelven una conjunción de factores: la enunciación de un horizonte de plenitud, con el cual el sujeto sienta que, de alcanzarlo, llenará su falta, lo que se da un contexto determinado.

---

<sup>56</sup> Al respecto ver el Apartado Apropriación de conceptos y lógicas bajo las cuales el Análisis Político de Discurso trabaja, específicamente *los conceptos de Imaginario, Simbólico y Real*.

## 1.5 LAS POLÍTICAS *ESTABILIZADORAS* DEL CAMPO

Lo mencionado hasta este momento me permite pensar a la política educativa de una institución como un *modelo de identificación*, y esto se debe a que actúa planteando en los sujetos (siempre deseosos por llenar una falta, pero que por ser constitutiva e inherente a ellos se convierte en una búsqueda inacaba) una imagen *totalmente suturada* o *sin fisuras*, la cual opera en el registro del Imaginario.

Así, esta imagen que utiliza conceptos como: calidad, cobertura, formación integral y así..., lo que hace establecer un *horizonte de plenitud* que funciona —ideológicamente— para establecer un universal de desarrollo, y que en el caso de la educación (en general) se proyectan procesos formativos para lograr la constitución de *sujetos como plenos* (López Najera, 2011).

Otro aspecto importante, en relación a lo anterior, es que esta imagen funcionará para establecer un *halo de unidad* o cohesión en el grupo al que se dirige; así, con cada nueva política (con cada dislocación del Orden Simbólico) se crean mitos (imaginarios míticos de unidad) con la intención de hacerlos sentir que forman parte de una comunidad mayor, como por ejemplo de la que puede ser solo la disciplina profesional de adscripción.

En esta imagen proyectada, el sujeto puede (o no) identificarse con algún rasgo en ella planteado, lo que significaría que aceptó la invitación (interpelación exitosa) a constituirse en el sujeto que ocupará un lugar dentro de una estructura social (un sujeto-actor de...), pues la propuesta llena temporalmente una carencia en él. Y aunque es el sujeto quien decide adherirse a la propuesta (lo que supondría que a la larga deberá conducirse según lo indicado), esto significaría que ese modelo ha logrado la hegemonía sobre otros posibles modelos de identificación al interior del mismo espacio social (Fuentes Amaya, 2001).

Por lo tanto, lo anterior en el caso de lo educativo (y siendo más concreto en la institucionalización de lo educativo) se constituye en un hecho político, pues en el modo de organizar el funcionamiento de una institución escolar implica un momento de decisión entre lo que se incluye y excluye (Buenfil Burgos, 2010), y donde es posible *leer* o ubicar



el sentido que se le intenta atribuir a esta práctica social, pues para esto basta con preguntarse: ¿para qué se está educando? O siendo más específico: ¿qué tipo de sujetos se intenta configurar? (Álvarez-Uría & Varela, 2009).

Pues las instituciones, al ser la expresión de una construcción simbólica, al igual que los sujetos, tienen una cualidad volitiva (lo que supondría que es mayor en una universidad pública y autónoma), pero sin que esto, al igual que en el sujeto, represente que esté totalmente libre de presiones las cuales pudieran distorsionar la imagen ideal que de ella se quiera construir, ya que, éstas deben responder a problemáticas sociales y a organismos nacionales e internacionales, es decir, deben estar acordes o en sintonía con la *situación epocal*.

Por lo tanto encontrar el significado de una postura institucional frente a la situación epocal<sup>57</sup>, radica en un análisis que permita visualizar las articulaciones —vía la lógica de equivalencia— que los *gobiernos* establezcan para decidir qué se incluye —y, *por ende*, qué se excluye— del cuerpo que dará soporte al imaginario de plenitud.

Por lo que, poniendo el acento en el análisis de la política educativa universitaria, si bien *los gobiernos* intentarán dar cabida a la mayoría de las expresiones de insatisfacción, articulando las demandas concretas para *condensarlas* en torno a puntos nodales (significantes vacíos); pero que en tanto no es posible una sutura final, ni una condensación de la totalidad de insatisfacciones, siempre queda expuesta a un exterior —exceso de sentido— que al mismo tiempo que intenta dislocarla, la constituye; o como bien lo ha señalado Derrida, el exterior constitutivo (Buenfil Burgos, 2009c; Buenfil Burgos & Granja Castro, 2002; entre otros).

En lo que respecta a las políticas educativas (pero así a cualquier política), desde esta lógica discursiva se han de significar —igualmente por el momento— como órdenes de

---

<sup>57</sup> Al respecto de este planteamiento encontramos dos posturas claramente diferenciadas, según su análisis; por un lado encontramos a Parsons, quien menciona que las instituciones escolares se encuentran legitimadas para la selección y distribución de los recursos humanos en función de una estructura funcional, para él, el sistema de enseñanza se fundamenta en el principio de la igualdad de oportunidades; y en una postura más crítica a Althusser, quien indica que estos sistemas son una forma de perpetuar el capitalismo económico, pues motivan a la reproducción de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción, para lo cual solo funcionan para que la clase burguesa siga dominando a la clase trabajadora.

significación mediante las cuales se elaboran y vehiculizan los mandatos para constituirse como sujetos con ciertas características; es decir, mediante éstas —las políticas— el flujo permanente de significaciones se detiene, por lo que cuya ordenación se produce como resultado de luchas de poder (para establecer ciertos criterios o determinaciones) a través de las cuales se pretende estructurar un determinado orden social-institucional (Fuentes Amaya, 2010).

### **1.6 A MANERA DE CIERRE TEMPORAL: LA ENUNCIACIÓN DE UN PROBLEMA TEÓRICO**

Bajo la perspectiva que se ha venido proyectando, lo primero que hay que aclarar en relación a la universidad, es que los aspectos mediante los cuales adquiere sentido como institución educativa son: por un lado, las características de la organización y de los agentes que en ella intervienen para su funcionamiento; y, por otro, la sociedad y el contexto social en el cual se inserta (Casillas Alvarado & Suárez Domínguez, 2008), no gozan de un carácter estático, inmutable, *apriorístico*, sino por el contrario, desde esta mirada discursiva, estos son abiertos, precarios y sobredeterminados, y por lo tanto susceptibles a la modificación y cambio por efecto de una dislocación (Buenfil Burgos, 2009c).

De tal manera que las universidades, como todas las organizaciones sociales, tienen un estado actual el cual es producto de un devenir histórico y social (Suárez Domínguez & Casillas Alvarado, 2008), por lo que cualquier aproximación a los diferentes problemas que *ahí* se desarrollen se requiere ubicarlos en un espacio histórico-social, ya que, como lo menciona Casillas Alvarado, López y González (2003):

“...las universidades son instituciones sociales propias de las sociedades modernas. (...) [por lo que] la universidad no existe al margen de la sociedad (aún cuando goce de una autonomía relativa respecto a otros campos), siempre está sujeta a la red de relaciones funcionales que sostiene con los mundos de la economía y de la política, a escala nacional e internacional. (...) Es decir, la universidad es una institución de su tiempo y de su época social, y en este sentido su historia solo es comprensible si advertimos sus vínculos con la sociedad” (pp. 98-99).

Y si bien éstas siguen trabajando con un conocimiento especializado (que además es lo que las caracteriza —como institución educativa— de otras instituciones u organizaciones sociales y educativas), y que en palabras de B. Clark (1983) se define como “la sustancia básica sobre la cual y con la cual trabajan los integrantes de los sistemas académicos; la enseñanza y la investigación son las actividades centrales enfocadas a la elaboración y manipulación de esa sustancia” (p. 52), en la medida que esta *sustancia* se ha expandido (en tanto que el descubrimiento del conocimiento es una actividad abierta) han surgido nuevas especializaciones para su tratamiento, y con esto, una continua multiplicación de actores que *habitan* a dichas instituciones.

Por lo tanto en el estudio de la Universidad, es de especial importancia no perder de vista esta íntima relación que la liga con la sociedad y a los problemas que la afectan; pues desde la antes planteada perspectiva discursiva, un fenómeno social —como lo es en este caso lo educativo institucional— no puede analizarse como algo aislado, sino en relación con otras prácticas—institucionales o no— generadas en otros ámbitos de la sociedad, ya que solo así será posible entender el significado que cobra la institucionalización de *lo educativo*, como fenómeno social (Buenfil Burgos, 2009c).

Y en este sentido, para el caso de la Universidad, encuentro que en la medida en que el conocimiento fue creciendo (desarrollándose, avanzando y/o especializándose), ésta se fue expandiendo, no solo físicamente para darle cabida a un mayor número de personas para su estudio, sino que también desde el aspecto simbólico, pues en la manera en que —en términos de Clark— esta *sustancia* —el conocimiento— se trabaje se van conformando grupos al interior de la institución, al grado en que estos llegan a determinar ciertas características —valores, formas de vida y problemas en relación a su contexto—, lo que da la posibilidad de referirse a ellos como culturas disciplinarias (tema que retomaré más adelante).

Lo que quiero rescatar, por el momento, es que la *vida institucional* de la Universidad, a lo largo de su historia, se ha venido organizando, fijando *posiciones de sujeto* (por ejemplo: docentes, estudiantes, administrativos y así según la nomenclatura de cada institución) dentro de su estructura, esto de acuerdo al contexto en el que se inserte y

al sistema al que pertenezca; pues, así como los sujetos, las funciones de una institución social, como lo es la escuela (en general), no están libres de presiones ideológicas, *racionales* y hasta económicas, por parte de factores externos a ella (por ejemplo: organizaciones internacionales), de hecho éstas tienen un papel predominante en el tipo de organización que pretenda asumir la institución.

Lo anterior pone en relieve, no solo el carácter multidimensional y complejo de toda organización escolar (estructura organizativa, corriente pedagógica, valores, objetivos, y más), sino también histórico de eso que se ha llamado *cultura escolar* (Bertely, 2000).

En este sentido, encontramos que existe una gran variedad de modelos<sup>58</sup> (racionales, estructurales, naturales, simbólicos), en las formas en que se organizan las instituciones por medio de los cuales se ha pretendido desarrollar sus actividades de formación o configuración de sujetos. Lo importante aquí no es mencionar en qué consiste cada uno de ellos, sino resaltar que cada uno fue creado según las corrientes teóricas que en cada época histórica intentaban satisfacer las necesidades de la sociedad (Oliver Vera, 2003).

De tal manera que si se quiere explicar y comprender a una institución escolar, los actores que en ella interactúan son agentes privilegiados para entenderla.

Y en lo que respecta a las denominadas *culturas disciplinarias* (a las cuales los sujetos que habitan la instituciones universitarias pertenecen, pertenecerán o han pertenecido), a las que es posible identificar por el conjunto unificado de creencias básicas, esto es, una determinada tradición cognitiva —categorías de pensamiento— y códigos de comportamiento, lo que da como resultado en un entramado de creencias, una visión rica y matizada, un conjunto de doctrinas técnicas conectadas —mucho jerga— que combinadas, conforman un patrón de especulación especializado (Clark, 1983), o lo que *antropológicamente* se conoce como *ethos*.

Por lo que afiliarse a una especialidad determinada, es convertirse en un miembro de una comunidad relativamente más pequeña y estrechamente vinculada (Becher, 1992),

---

<sup>58</sup> Para mayor información al respecto, puede consultarse: Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2006). *Modelos de enseñanza*. México, D.F., México: Gedisa.

aunque esto no quiere decir que estos grupos especializados sean neutros o que estén desprovistos de conflictos y de relaciones de poder, sino, más bien, que se encuentran así conformados debido a que un grupo (aún más pequeño) ha logrado hegemonizar en su interior sus ideas para cohesionarlo.

Con lo anterior me refiero a que para el estudio del campo universitario (como el aquí planteado) se requiere dar mayor especificidad a cada uno de los grupos que la conforman como institución educativa —y a los sujetos que los integran—; y aunque algunos consideran que por encima de fronteras físicas y políticas las profesiones académicas son en realidad una *fauna* que comparte valores, formas de vida y problemas en relación con su contexto (Pedró, 2004), o que *comparten, relativamente, un mismo juego de lenguaje* (Wittgenstein, 2003).

Así, esta idea pudiera hacer que desde el exterior se le perciba como una entidad homogénea, es algo que al interior no resultaría aceptable, en tanto que —como se ha mencionado— la diferenciación y diversidad de los grupos radica, principalmente, en la naturaleza y tratamiento que hacen del conocimiento con el que trabajan, dando como resultado en la constitución de estructuras en la cual confluyen una gran variedad de elementos y agentes sociales, todos ellos provistos de estructuras mentales, las cuales gozan de una organización diversificada (Ben-David & Zloczower, 1966).

Es por esto que en la medida en que esa *sustancia* avanza, crece y se especializa, conduce a una división más compleja y amplia en la estructura universitaria, algo que sin duda complejiza cualquier intento por conducir los procesos internos de la organización y funcionamiento institucional, en último término: el implementar una política educativa.

Lo anterior nos señala un *problema teórico* al cual toda política educativa debe enfrentarse, al menos, dentro del campo universitario, puesto que en este caso se revela de forma muy particular; pues *sabemos*, desde la ya planteada lógica discursiva, el *sentido de las cosas* (su significado, el *ser* u ontología) es construido, pero esta construcción al exponerse al campo social se reconfigura a partir de las experiencias y relaciones de *aquel*

(individuo o grupo de individuos) que realice el proceso de significación (de ahí, por ejemplo, que algo puede significarse como una amenaza o como un oportunidad).

Con esto quiero decir que es imposible que un significado adquirido sea el mismo para todos, pues necesariamente pasará por un *tamiz cultural*, al cual lo ubico por ser producido para su adquisición al interior de cada una de las disciplinas profesionales que exista en la universidad, pues aunque se trate de una política de carácter *homogeneizador* su significado será una construcción de carácter social (Berger & Luckman, 1977); por lo que solo es posible, a partir de un continuo desplazamiento entre alteridades, cotejar cierta variabilidad del significado que los distintos grupos que conforman a la Universidad le otorga a la política y sus mandatos<sup>59</sup>.

Para sustentar esto, he de remitirme a los estudios realizados por la sociología de la educación superior, pues nos permite, primero que nada, *diseccionar* a la Universidad; y posteriormente aproximarnos al campo distinguiendo las variaciones y diferencias ubicadas en cada una de los grupos disciplinares (lo que termina posibilitando la apertura del significado).

### 1.6.1 LA DISECCIÓN SOCIOLOGICA DEL CAMPO UNIVERSITARIO

Como en líneas anteriores se expresó, no se debe pensar que la universidad es una estructura que se encuentra conformada por grupos de docentes y estudiantes homogéneos, sino que estos guardan especificidades; siendo éstas diferencias las que me importa aquí distinguir, y a las cuales ubico en cada una de las disciplinas profesionales, pues son éstas las que —según mi intuición (teórica)— posibilitan a los sujetos la construcción de un imaginario y formas simbólicas de relacionarse con el mundo, y así un posicionamiento frente a la realidad.

Con lo anterior me refiero a que cada disciplina plantea lo que en palabras de P. Bourdieu son *estructuras estructurantes* o bien *juegos de lenguaje* en Wittgenstein, que operan y *preconfiguran* a la realidad de manera distinta en cada disciplina profesional; es

---

<sup>59</sup> Pues al existir una imposibilidad de una cobertura simbólica total (esto es, no habrá un significado único de las cosas para todos), es que me interesa saber cómo operan las lógicas de lo Imaginario, lo Simbólico y lo Real, en la apropiación de la política.

más, es esta distinción la que precisamente las universidades utilizan para organizar su estructura organizativa académica.

Por lo tanto, considero que los conceptos presentados por Bourdieu de *campo*, *capital* y *habitus* son buenos para pensar conceptual y analíticamente el espacio social donde se desarrolla la *trama identificacional*; pues como este mismo autor lo refiere: “[son] conceptos, siempre inacabados y abiertos, [por lo que] han sido concebidos para ser aplicados empíricamente de modo sistemático” (Giménez, 2005, p. 81), y por lo tanto, por este carácter ontológico que el autor le imprime a sus conceptos con el cual encuentro compatibilidad, lo he articulado a la perspectiva general de mi trabajo.

### 1.6.1.1 Campo, capitales y *habitus*: la universidad y las disciplinas

Entonces, siguiendo a Bourdieu, sabemos que la sociedad se encuentra “segmentada en espacios abstraídos de la realidad: [los cuales llama] ‘campos’ (...), [estos] son relativamente autónomos y tienen sus propios mecanismos de funcionamiento, apuestas, estrategias de inclusión, exclusión y subversión” (Gómez Lara, 2011, p. 48); analíticamente, la *aplicación* de este concepto permite pensar a la institución, en primer lugar, como uno de los campos bajo los cuales se configura a la realidad, que bien puede ser educativa (por ejemplo, como sistema: nivel básico, medio y superior), o en general (iglesia, familia, escuela, trabajo...).

Pero específicamente hablando de la *universidad en sí*, el concepto de campo entendido como: “[una] red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que la ocupan” (Giménez, 2005, p. 85), me funciona como marco de referencia para esquematizar orgánicamente a la estructura institucional; es decir, en la organización de ésta significo a las disciplinas como *subcampos*<sup>60</sup> (Grediaga Kuri, 2000).

---

<sup>60</sup> Aunque aquí cabe hacer la anotación que desde otra perspectiva un subcampo puede ser, por ejemplo, el que distinga el área administrativa de la académica, o bien la de gobierno de la operativa; en un término más general, podemos encontrar dentro del campo de las IES aquellas de carácter autónomo o estatales, públicas o privadas.

Es así que las instituciones universitarias presentan un fenómeno análogo al de la complejización de la sociedad como espacio social, pues —como se hizo mención— entre más se especializa el conocimiento (lo que posibilita la emergencia de nuevos campos disciplinares) se ha complejizado el espacio social para la incorporación de nuevos agentes.

Entonces, usando la noción de *campo* para hacer referencia a la totalidad de la institución educativa, en la cual, en su interior, es posible distinguir *subcampos* de los cuales destaco, para su ubicación, a los cuerpos disciplinares; puesto que a cada uno de estos comparten una cultura intelectual y códigos de comportamiento, de tal manera que en cada uno de estos subcampos “tiene un modo de vida al que son gradualmente introducidos los nuevos miembros” (Clark, 1983, p. 118), es decir: se les introyecta un *habitus*, que siguiendo a Bourdieu éste se “asocia a dos procesos diferentes: el de la inculcación de una arbitrario cultural y el de la incorporación de determinadas condiciones de existencia” (Giménez, 2005, pp. 83-84).

Teniendo esto presente, se puede caracterizar al espacio social enmarcado por la Universidad como un *campo* caracterizado por una multiplicidad de *subcampos* articulados en torno a la configuración de sujetos profesionales, los cuales son identificables por un conjunto de símbolos que constituyen un *habitus*, y que en palabras de B. Clark, este último actúa ejerciendo una fuerte “tendencia centrífuga” (1983, p. 117), sedimentando así la forma en que se configuran los sujetos profesionales, pues el *habitus*, nos dice Bourdieu actúa como:

“sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas (...) sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo eso, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Gómez Lara, 2011, p. 63).

Por lo que, a partir de la anterior cita, entiendo que puede sufrir modificaciones a lo largo del tiempo, pues en realidad es históricamente construido y, por tanto, precario.



Por último, el concepto de capital, lo he llevado para especificar los aspectos simbólico-imaginarios bajo los cuales se conforman en su interior cada uno de los subcampos en cuestión, y que según su fuerza pueden o no permitir el paso de una política (aceptarla), pero que al ser expuesto al juego con otros subcampos, deben asumir una postura política frente a distintos aspectos de la universidad y la sociedad en general (Grediaga Kuri, 2000).

### **1.6.1.2 La culturas disciplinarias y la naturaleza de su conocimiento como unidades de análisis**

Con la intención de demostrar o comprobar la imposibilidad de constituir un orden social institucional pleno, dado que existen capitales simbólico-imaginarios en los sujetos que llevan a resignificar a una política —por lo que más bien se trata de una tensión entre referentes identitarios, y de una posición política frente a estos—, es que en este trabajo se reconoce en las disciplinas una distinción analítica importante, por la cual se disemina el significado de una política.

Entonces, como distinción clave hemos de remitirnos a las culturas disciplinarias, que en palabras de B. Clark (1983) son como “campos estructurados por un cuerpo de conocimiento sistemático y categorías de pensamiento esotéricas que los distingue de los demás” (p. 199); por lo cual, para recuperar empíricamente información respecto a las implicaciones que tienen esas diferencias culturales provistas por las disciplinas en los procesos de significación y subjetivación de la política educativa dentro de la UV, es que recurro al trabajo desarrollado por T. Becher (1992), específicamente el realizado sobre *las disciplinas y las identidades de los académicos*, puesto que ahí logra distinguir las características tanto epistemológicas como culturales bajo los cuales se constituyen las disciplinas.

Así, en su trabajo, nos muestra cómo ante la “necesidad de reducir el campo de discusión a un tamaño manejable” (Becher, 1992, p. 63), agrupa a la universidad según sus campos de conocimiento, sus actividades de enseñanza, problemas de investigación, rendimiento, relaciones con estudiantes (y entre estudiantes), grados, etc.

Entonces, para abstraer de la realidad el espacio social que se configura a partir de la disciplina (y con esto sus lógicas con las cuales significan a la política educativa de la UV), sociológicamente es indispensable un enfoque relativista que me permita, como investigador, la oportunidad de transitar de la abstracción teórica del establecimiento de las fronteras entre las disciplinas, hasta los rasgos empíricos de esos grupos disciplinarios; esto es, las disciplinas como comunidades disciplinarias se identifican por: 1) delimitación de un campo problemático; 2) sus estrategias teóricas, conceptos y la evidencia empírica recuperada en campo; 3) su acervo metodológico-técnico (instrumentos para la producción, evaluación y validación del conocimiento; y, 4) el dominio de las anteriores, las cuales producen las identidades correspondientes (Grediaga Kuri, 2000).

De tal forma que *para bajar* lo anteriormente expuesto, recorro a la categorización realizada por Becher (1992), quien divide a la universidad según la naturaleza del conocimiento con el que trabajan los grupos disciplinarios, la cual se adapta para los propósitos de mi trabajo (ver TABLA 2).

TABLA 2. *Categorización de la Universidad por Agrupación disciplinaria y Naturaleza del conocimiento, propuesta por T. Becher*

PROPUESTA DE T. BECHER (1992)	
Agrupación disciplinaria	Naturaleza del conocimiento
Ciencias Puras (ejemplo, Física): “Duras-Puras”.	Acumulativa: atomista (cristalina en forma de árbol); preocupada por asuntos universales, las cantidades, la simplificación; sus resultados son descubrimientos/ explicaciones.
Humanidades (Historia) y Ciencias Sociales Puras (Antropología): “Blanda-Pura”.	Reiterativa; holística (orgánica/semillante a un río); preocupada por asuntos específicos, cualidades; sus productos son el entendimiento/interpretación.
Tecnológicas (Ingeniería Mecánica): “Dura-Aplicada”.	Finalistas (con propósitos claros); pragmática (tecnología por el conocimiento duro), preocupada por el dominio del entorno físico; sus resultados son productos/técnicas.
Ciencias Sociales Aplicadas (Educación): “Blanda-Aplicada”.	Funcional; utilitaria (tecnología por medio del conocimiento blando); preocupada por realizar la práctica [semi] profesional, sus resultados son protocolos/procedimientos.

Fuente: T. Becher (1992). *Las disciplinas y las identidades de sus académicos*, p. 62.

Aunado a lo anterior, el mismo autor nos presenta la naturaleza de la cultura disciplinaria según el grupo al que pertenecen sus integrantes, quien lo identifica de la siguiente manera:

- a) “duras-puras”: competitiva, gregaria; bien organizada políticamente; alta tasa de publicaciones; orientada hacia las tareas.
- b) “blanda-pura”: individualista, pluralista; estructurada laxamente; baja tasa de publicaciones; orientada hacia las personas.
- c) “dura-aplicada”: empresarial, cosmopolita; dominada por los valores profesionales y patentes adecuadas para la publicación; orientada hacia los roles funcionales.
- d) “blanda-aplicada”: mira hacia el exterior; incierta en su posición; dominada por la moda intelectual; baja tasas de publicaciones; orientada hacia el poder.

Así, lo único que me faltaría en mi recuperación de evidencia empírica, es si esta naturaleza del conocimiento con el que trabaja cada una de las disciplinas, con las cuales constituyen un *ethos profesional*, tiene alguna influencia en su posición política frente al Modelo Educativo de la UV.

Es por eso que lo estoy conceptualizando como una lucha entre dos referentes identitarios: uno institucional (proporcionado por la política educativa) y el otro disciplinario; es importante, pues ha significado poner al sujeto en permanente tensión al sujeto educativo en su interior, pero en donde asumo que el *polo* de la institución parece tener cierta ventaja.

Para lograr la comprensión del anterior problema, con toda su potencia teórica, es que propongo un acercamiento desde el *enfoque político-ideológico*; es decir, se someterá a la política de la UV (MEIF), y a las operaciones subsiguientes a su puesta en marcha, a una lectura deconstructiva a partir del *universo categorial* provisto por estos dos ejes que integran el enfoque analítico-conceptual (no está de más comentar que su base o fundamento lo encuentro en la lógica discursiva antes mencionada).

CUADRO-RESUMEN DE LA PERSPECTIVA TEÓRICA-CONCEPTUAL

<b>Posicionamiento o forma de significar la realidad: Lógica Discursiva (E. Laclau)</b>			
Ejes analíticos del enfoque	Político	Psicoanalítico	Sociológico
Principales referentes	Laclau; Mouffe	Lacan; Žižek	Bourdieu; Becher
Referentes nacionales	Buenfil Burgos	Fuentes Amaya	Giménez; Gómez; Grediaga
Principales categorías	Articulación, hegemonía, discurso; lógicas de inclusión-exclusión; sujeto volitivo	Lo imaginario, lo simbólico y lo real; deseo, goce, identificaciones y modelo de identificación; sujeto vacío	Campo, capital y habitus; disciplinas profesionales
Utilización	Análisis de la estructuración de lo social y la construcción del sentido de la propuesta educativa	Elaboraciones internas por las que la propuesta es apropiada, pero también para evidenciar su imposibilidad	Significación esquemática del espacio social (la universidad)
	Positivización u objetivación de la propuesta por el establecimiento de un significado específico	Efecto ideológico en el sujeto del significado establecido en la propuesta	Referente analítico por el que el significado se abre

Fuente: Autor, 2015.

## II. El referente empírico a inquirir

### 2.1 CONTEXTO DONDE SE DESARROLLA LA OPERACIÓN DEL MEIF

Si bien se ha expuesto que la implantación del MEIF en la UV fue de manera gradual, lo cual ya implica un grado de dificultad para una política educativa de tipo homogeneizante, esto se complejiza aún más por la propia amplitud y trayectoria diferenciada de la propia Universidad, lo cual también ya nos anuncia un problema para la completud del modelo o al menos la imposibilidad de que sea un mismo modelo para toda la Universidad.

Lo anterior resulta relevante, pues la UV es considerada una de las instituciones más significativas del suroeste mexicano y, por supuesto, la más importante del Estado de Veracruz.

Dicha institución tiene presencia en el Estado de Veracruz a partir de lo que denominan *campi regionales*, los cuales son cinco, a saber: Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Córdoba-Orizaba, Coatzacoalcos-Minatitlán y Poza Rica-Tuxpan (ver FIGURA 3), regiones donde oferta servicios de educación superior y programas de extensión universitaria (Universidad Veracruzana, 2003).

En lo que respecta a su organización académica, está integrada por una estructura basada en seis Áreas Académicas (Artes, Ciencias Biológico-Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica), de las que se desprenden las Direcciones Generales, quienes coordinan las actividades de las Facultades, Programas Educativos o de los Institutos de Investigación.

Por su desconcentración geográfica, las actividades académicas son coordinadas por la Secretaría Académica y por las cuatro Vicerrectorías (Veracruz-Boca del Río, Córdoba-Orizaba, Coatzacoalcos-Minatitlán y Poza Rica-Tuxpan).

Aunado a lo anterior, existen la Dirección General de Investigaciones, la Dirección de Divulgación Artística, la Dirección de Vinculación y la Dirección de Actividades Deportivas (Universidad Veracruzana, 2003).

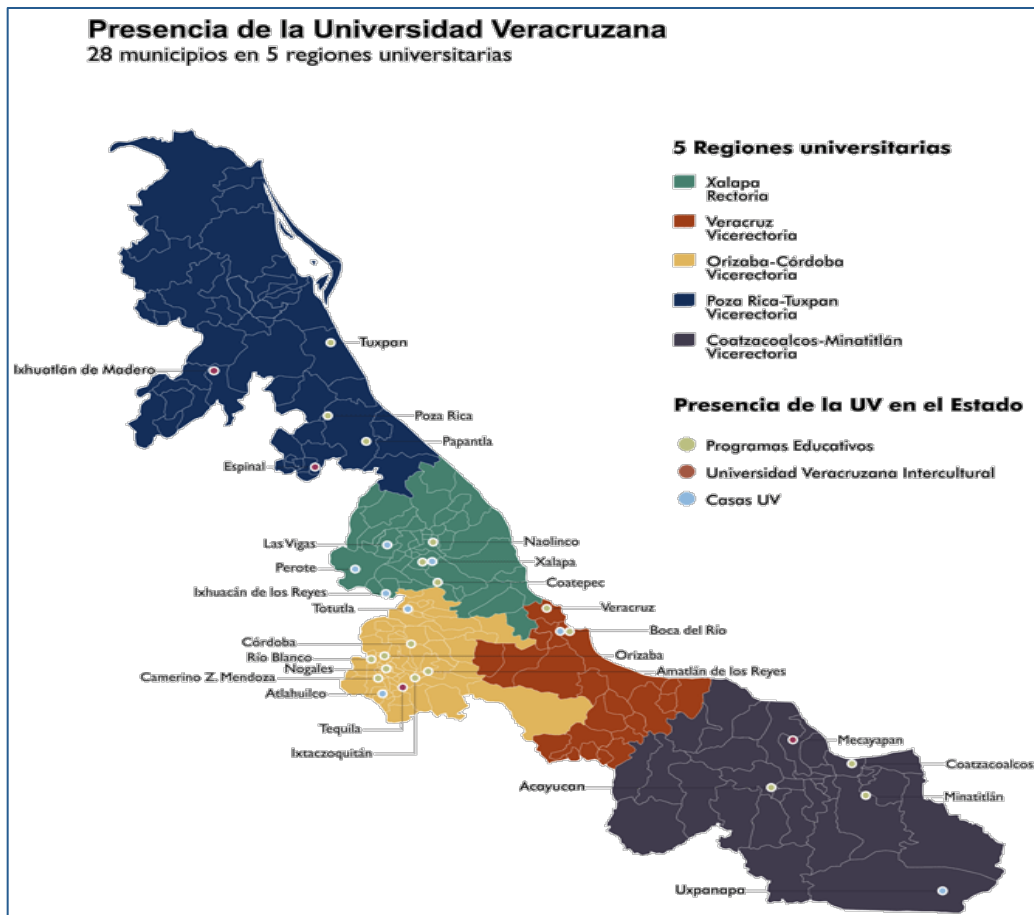


FIGURA 3. Presencia de la Universidad Veracruzana en el Estado.  
Fuente: Universidad Veracruzana, 2015 (Unidad de Planeación Institucional).

Actualmente la UV atiende —según la última estadística publicada en el enero del 2015 por la propia Universidad— a 58,962 alumnos solo del nivel licenciatura agrupados en cada una de las seis Direcciones Generales de las Áreas Académicas, distribuidos en 74 Facultades (además de las cuatro sedes UVI) y 175 programas educativos (ver Anexo 1: PROGRAMAS EDUCATIVOS POR ÁREA ACADÉMICA Y REGIÓN).

Es así que bajo esta diversidad disciplinaria y regional, así como la heterogeneidad de sus sujetos-actores, es que se hace compleja la instauración de un solo modelo educativo como la propia Universidad lo plantea, y más bien habría que pensar en las posibilidades que se abren a partir de éste en las distintas Áreas Académicas con sus Facultades, programas educativos y regiones; a lo que habría que agregar el tipo de contratación del

personal académico dentro de la UV, lo cual también tiene consecuencias con la apropiación de la propuesta, pues del total de académicos (4,731), y técnicos académicos (1,097), no todos son de tiempo completo ya que estos se dividen por medios tiempos, por horas y por eventuales.

Pero si bien, este –en términos generales- es el estado actual de la UV, considero necesario realizar un breve recorrido por su historia, por el cómo se fue adquiriendo su organización y estructura actual, pues considero que dicho recorrido apoyará en la comprensión de eso que al inicio menciono como *hegemonías regionales* con las que el MEIF intenta acabar y que, por lo tanto, que está detrás de esto es la reproducción de las relaciones de poder; como a continuación se presenta.

## **2.2 BREVE HISTORIA SOCIO-POLÍTICA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA**

Desde la perspectiva que se ha venido configurado, conocer una institución –en este caso educativa- implica acercarnos a la reconstrucción de su historia, para lo cual es indispensable reconocer y explicitar la serie de eventos sociales y políticos, tanto externos (relación con otros campos sociales) como internos (eventos que suceden al interior del campo universitario), para que de esta manera nos ayude a comprender –siempre en su interacción- el estado actual de dicha institución (Suárez Domínguez & Casillas Alvarado, 2008).

Es por lo anterior que antes de entrar de lleno a la exposición de lo que es el MEIF, en este apartado se dará un breve recorrido por la historia de la UV, pues lo considero necesario para lograr captar la potencia que ha tenido el *modelo* dentro de este espacio socio-educativo; por lo tanto, para tal efecto, es que he de recurrir al texto: *Ensayo de periodización de la historia de la Universidad Veracruzana* (2008); ya que éste nos muestra de forma muy clara y precisa, por la manera en que ahí se aborda la configuración de los momentos relevantes, la génesis y desarrollo de la institución en cuestión.

Siendo así es que retomo el diseño, ahí presentado, de cinco periodos de la UV, los cuales fueron configurados de 1) las relaciones con el exterior (gobiernos estatales y federales, en los que se tomó en cuenta las políticas en materia educativa, así como las

finanzas), y 2) las relaciones al interior (cambios en su organización, masificación de la oferta, las contribuciones en el ámbito académico, entre otros aspectos).

De tal manera que lo anterior, ayudará a desentrañar la *clásica* versión que sobre la historia de la institución se sabe; es decir, aquella en donde se indica que la UV se remonta al año 1944 haciéndose cargo de las escuelas oficiales artísticas, profesionales, especiales y de estudios superiores, lo que la lleva a crear las Facultades Jurídica y de Bellas Artes, el Departamento de Arqueología, la Escuela Superior de Música, así como la radiodifusora de la Universidad (todas ellas concentradas en la ciudad de Xalapa).

Que fue, en los años cincuenta cuando inicia una etapa de crecimiento y desconcentración, fundándose así nuevas Facultades y carreras, no solo en Xalapa, sino que también en ciudades como Veracruz y Orizaba; ya en la década de los setenta, al igual que otras IES en el país, es que empieza su crecimiento y expansión (Luengo, 2003), es en esta etapa donde se consolida la regionalización universitaria, etapa en la que la UV expandió sus servicios a lo largo y ancho del estado, principalmente en las cinco regiones económicas más importantes, a partir del establecimiento de planteles en la ciudades más representativas al interior de dichas regiones (Universidad Veracruzana, 2003; Casillas Alvarado & Suárez Domínguez, 2008).

### **2.2.1 PRIMER PERIODO: DESDE SU NACIMIENTO HASTA EL AÑO 1968**

Este primer periodo, nos comentan los autores del texto, se caracteriza por ser de gran actividad legislativa, pues es aquí donde, en el año 1944, se crea el Estatuto Orgánico de la institución (modificándose en el siguiente año); ya para el año 1958 se crea la Ley Orgánica, motivado esto por el crecimiento académico y administrativo que tornaba obsoleto las disposiciones del Estatuto.

Diez años después, 1968, se vuelve a modificar la Ley Orgánica, pues se estableció que la enseñanza media se separase de la UV; pues debemos señalar aquí que la UV desde sus inicios “funcionó como una matriz integradora de escuelas de diferentes niveles educativos” (Suárez Domínguez & Casillas Alvarado, 2008, p. 40), pero que a raíz del movimiento estudiantil del 1968 (que se vivió en casi todas las universidades del país) se



decidió, como una forma para mitigar los cotos de poder en su interior, dicha separación, por lo que a partir de dicho, la universidad se dedicó únicamente a la educación superior.

Es importante señalar que es por este motivo que la universidad desde sus inicios tiene presencia en las ciudades más importantes del Estado, lo que deviene, desde muy temprano, en una estructura organizacional, administrativa y económica compleja.

### **2.2.2 SEGUNDO PERIODO: DE LA SEPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA (1969) A LA NUEVA LEY ORGÁNICA (1975)**

Este periodo no fue de mucha actividad legislativa, pero si de crecimiento; se trata, nos dicen los autores, “de un periodo en el cual se precisa el nuevo papel que ha de jugar el personal académico de la institución, esto a raíz de la instauración de las organizaciones sindicales” (2008, p. 41); se constituyen, primero el Sindicato de Empleados y Trabajadores al Servicio de la Universidad Veracruzana (SETSUV) y después el Sindicato del Personal Académico de la Universidad Veracruzana (SPAUV).

Así, durante este periodo, se inicia la profesionalización del trabajo académico, en donde se plasman las funciones y atribuciones específicas, como son, a saber: las de personal dedicado a la docencia o a la investigación, así como el personal en funciones de difusión y extensión de la cultura (esto de acuerdo al tipo y tiempo de contratación); lo cual se culmina con la aparición de la Ley Orgánica del 1975.

Además de lo anterior, tres aspectos significativos sucedieron en este periodo. El primero es relación al establecimiento de la Escuela de Iniciación Universitaria (EIU), cuya función fue de la de aceptar, toda vez que se acreditara dicha etapa, a todos los aspirantes a cursar alguna de las carreras; esto obedeció a la problemática de la expansión de la matrícula, por lo que muchos, ahora, la equiparan con el área básica del MEIF (más adelante se presentará).

El segundo aspecto relevante fue la agrupación de las carreras ofertadas por áreas del conocimiento, dando lugar a la aparición de la división académica, y que en ese momento se pensó en cinco, a saber: Médico-Biológicas, Técnicas, Económico-Administrativas, Humanidades y Artes (Suárez Domínguez & Casillas Alvarado, 2008).

Creo importante señalar que el área Médico-Biológica, tiempo después (en el año 1982) se desagregará en Ciencias de la Salud y Biológico-Agropecuarias, quedando con esto las seis áreas académicas como las mencioné al inicio de este apartado.

Por último, como aspecto relevante fue la aparición de los Consejos Técnicos en las entidades académicas, los cuales permitieron –como órganos colegiados- la toma de decisiones en su interior (por escuela y facultades, en cada una de las regiones); pues antes de esto las decisiones se toman desde otras instancias, como la Rectoría.

### **2.2.3 TERCER PERIODO: DE LA LEY ORGÁNICA DEL 1976 A LA DE 1985**

Este tercer periodo, como lo indican los autores ya citados, “es de poca duración; sin embargo tuvo una gran transcendencia para la institución en cuanto a su crecimiento (...), pues en ella se reflejó, al menos parcialmente, toda la planeación del crecimiento no regulado que comenzó desde el periodo pasado” (2008, p. 43); asimismo, en este periodo, a diferencia de los anteriores, el financiamiento recibido por parte de los Gobiernos Federal y Estatal se da forma equilibrada, las cuales permitieron sostener el crecimiento de la institución.

Así, lo anterior se tradujo no solo en el ámbito de la infraestructura, sino también en el crecimiento de la matrícula y opciones de estudio en todas las regiones donde tiene presencia la institución; lo que contribuyó la descentralización de los procesos y toma de decisiones en dichas regiones.

En lo que respecta al ámbito del personal académico, como parte de ese proceso de profesionalización (que deviene del periodo anterior), se plantea la diferenciación académica, mencionan: “En 1980 se define que el personal académico de la Universidad estará conformado por Docentes, Investigadores y Ejecutantes. De la misma forma, la clasificación laboral es también diferenciada, pues el tiempo de contratación se distribuyó en académicos de tiempo exclusivo, tiempo completo, medio tiempo y por horas” (2008, pp. 43-44).

Asimismo, durante este periodo, se vierten las disposiciones reglamentarias para la regulación del trabajo para todos los actores, por lo que se generan distintos documentos

para dicho fin, a saber: en el año 1976 el Estatuto General de la Universidad Veracruzana y en el año 1978 el Estatuto de Personal Académico, mismo que en el año 1980 se adecua para señalar el ingreso, promoción y permanencia del personal.

Durante este periodo se crea el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), en el que se incluyen los programas educativos de las carreras de Derecho, Sociología, Pedagogía, Contaduría, Administración de Empresas y Ciencias de la Comunicación.

Como se señaló arriba, este periodo culmina con la aparición de una nueva Ley Orgánica, la de 1982, ya que con ésta se definió una clasificación disciplinaria más precisa (tal y como la conocemos ahora, con seis áreas), y en las que, de igual forma, se definieron unidades docentes e institutos de investigación interdisciplinarias; aquí se agruparon “las facultades, escuelas o institutos de una misma área académica, zona o ciudad” (2008, p. 44), lo cual obedeció por la necesidad de optimizar recursos.

#### **2.2.4 CUARTO PERIODO: DE 1983 A LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA (1996)**

Este largo periodo estuvo marcado por la presencia de políticas educativas formuladas desde el Estado de manera más clara para la educación superior, las cuales fueron diseñadas en el marco de la crisis económica que vivía el país en general; pues es la etapa que dentro de la educación superior se le conoce como de *desaceleración*, en tanto que los recursos, debido a dicha crisis, se empezaron a racionalizar.

En este sentido, y motivada por dicha crisis económica, en la UV se crea la Secretaría de Administración y Finanzas (además de la Dirección General de Investigaciones y Estudios de Posgrado); así, a pesar de la racionalización de los recursos, se crearon bibliotecas y centros de idiomas en las regiones universitarias.

Aquí mismo, este periodo, desaparecen el ciclo de iniciación universitaria, pero se cumple exitosamente con el cometido de regionalizar la oferta educativa (aunque no hubo mucha apertura de nuevas opciones de estudio) y la atención a la demanda proveniente del bachillerato.

De igual forma, continuaron las políticas de regionalización y descentralización de los servicios académicos y administrativos, motivo que propició la creación de las que ahora se les conoce como Vice-Rectorías, esto en el año de 1992.

En lo que respecta a los académicos, quienes en la década de los 80 habían disminuido sus contrataciones, para la década de los 90 hubo una tendencia en las políticas de contratación, con las que se logró incrementar las contrataciones de profesores por tiempo completo; de igual forma, estos cambios en las políticas dirigidas a los profesores motivó a una nueva modificación al Estatuto del Personal Académico en 1994, y la institución empieza a implementar las políticas federales como: el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PEDPA) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), y a partir de 1992 la UV se incorpora al Sistema Nacional de Investigadores (SIN).

Así, este periodo culmina con la formulación de una tercera Ley Orgánica en el 1996 en la que se incorpora la figura de las Vice-Rectorías, y con la formulación de la Ley de Autonomía, la cual “va a dar un matiz importante al análisis de la trayectoria universitaria” (2008, p. 48).

### **2.2.5 QUINTO PERIODO: DE LA AUTONOMÍA AL 2002**

En este periodo, formalmente a la UV se le otorga su autonomía el 28 de noviembre de 1996 (pues desde su nacimiento en el 1994 con la emisión de su primer Estatuto se planteó como una universidad autónoma, aunque después se cambió), esto como parte de una Consulta para Reforma Democrática promovida por el entonces Gobernador del Estado Patricio Chirinos, acción que se desarrolla sin mayores conflictos.

Ya en septiembre de 1997 toma posesión el primer Rector elegido de forma autónoma, elegido según lo establecido por la Ley de Autonomía por la Junta de Gobierno; y es aquí donde aparece ya el MEIF, el cual formo parte de su programa de trabajo como una de las dos reformas que propuso: la curricular (donde pertenece dicho modelo educativo) y otra tecnológica (donde aparece la Universidad Virtual).

Así, como veremos con mayor detalle en el siguiente apartado, con el MEIF se buscó establecer un currículo por áreas de formación, entre las que se destaca el Área de Formación Básica, que en palabras de los autores, se trata de “una especie de tronco común para todos los planes de estudio” (2008, pp. 48-49), y que muchos han significado –como hice mención arriba, como la Escuela de Iniciación Universitaria que operaba anteriormente, solo que ahora este tronco común se cursa toda vez que se ingresa formalmente a alguna de las carreras ofertadas.

A partir de aquí, refieren, “buena parte de la operación de las reformas educativas propuestas en este rectorado funcionaron con recursos provenientes de los programas federales, tales como el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES)” (2008, p. 49).

Algo significativo para la institución fue que a partir de la Ley de Autonomía, se crea y se faculta a una Junta de Gobierno, que como órgano de gobierno esta facultado para la toma de decisiones, no solo para la elección de un Rector, sino también para controlar el financiamiento. Además se debe señalar que las políticas como el PROMEP en un inicio no fueron articuladas con otras políticas institucionales, como el MEIF, esto ocurrió después.

#### **2.2.6 REFLEXIÓN FINAL DE LA PERIODIZACIÓN DE LA UV**

Entonces, después de este amplio y breve recorrido por la historia de la UV, pero en que es posible observar cómo desde sus inicios vive una etapa de descentralización y expansión de sus servicios, primero haciéndose cargo de la educación media lo que motivó que una vez que la abandona, quede su presencia en las regiones solo con en el nivel superior; pero que a pesar de dicha diversificación por el Estado, es la Ciudad de Xalapa la que concentra el poder administrativo y académico.

De igual forma, se aprecia cómo a pesar de esta concentración de poder, en cada una de las regiones existía con mayor claridad cierta o relativa autonomía en los planes de estudio, por lo que fue hasta la presencia del MEIF que esta cierta libertad se ve coartada, pues independientemente de la carrera, éstas se deben adecuar a lo indicado por el modelo en cuestión, lo que implica toda una reestructuración de los planes y programas de estudio.

### **2.3 DESCRIPCIÓN *OBJETIVA* DEL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL Y FLEXIBLE DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA: NATURALEZA Y FINES**

Ante las condiciones contextuales identificadas (problemas ambientales, diversidad cultural, la exigencia de un mercado laboral, el aumento de la pobreza, entre otras), el MEIF fue la manera en que la institución podía responder ante “su papel como formadora de profesionales, con posibilidades de generar y aplicar conocimientos que atiendan a las necesidades de su entorno y que favorezcan el desarrollo social con equidad, [de tal manera, fue que se propuso con el modelo] que los futuros profesionales se desarrollen mediante nuevas formas de aprendizaje basadas en la educación integral; es decir, que los estudiantes se formen [en, y] con una visión inter y transdisciplinaria que les permita abordar la problemática de su disciplina” (Universidad Veracruzana, 1999).

Por lo que, al plantear el MEIF, el cometido fue que sus egresados lograran desarrollar las habilidades que la propia UNESCO propuso en 1998, y que a decir de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, que este mismo organismo ofreció en París en el año 2009, siguen vigentes (UNESCO, 2010); a saber:

“las habilidades que deberán poseer los egresados para estar condiciones de desarrollarse profesionalmente son el aprendizaje permanente, el desarrollo autónomo, el trabajo en equipo, la comunicación con diversas audiencias, la creatividad y la innovación en la producción de conocimiento y en el desarrollo de tecnología, la destreza en la solución de problemas, el desarrollo de un espíritu emprendedor, sensibilidad social y la comprensión de diversas culturas” (Universidad Veracruzana, 1999, p. 21).

A lo anterior habría que agregarle lo mencionado por la ANUIES (que al parecer sus propuestas se encuentran alineadas con las de la UNESCO), pues desde esta asociación nacional se propone que, para este nuevo mundo que se gesta, hay que valorar la ciencia en todas sus disciplinas, lo que implica, para que las IES formen ciudadanos con conciencia cívica, primero no renunciar a su rol como centros de vida intelectual y cultural, y segundo que el aprendizaje sea progresivo, reflexivo, crítico y transformador; pues así los egresados (y quienes ahí laboren) sean permanentes analistas y críticos sociales (López Castañares Rafael, y otros, 2012).

Es en este sentido, y siguiendo al documento de la UV en donde se proponen los lineamientos del modelo educativo vigente, se planteó como objetivo general: “propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional” (p. 21); de tal manera que los estudiantes desarrollen (como objetivos particulares) los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para lograr: 1) la apropiación y desarrollo de valores humanos, sociales, culturales, artísticos, institucionales y ambientales; 2) un pensamiento lógico, crítico y creativo; 3) el establecimiento de relaciones interpersonales y de grupo con tolerancia y respeto a la diversidad cultural; 4) un óptimo desempeño fundado en conocimientos básicos e inclinación y aptitudes para la auto-formación permanente (pp. 21-22).

### **2.3.1 EL CONCEPTO DE FORMACIÓN INTEGRAL Y SUS FINES**

Según el texto respecto a los lineamientos del modelo educativo, la formación integral es un aspecto fundamental que radica en la idea de desarrollar, equilibrada y armónicamente, las diversas dimensiones del sujeto; pues lo que busca es propiciar en los estudiantes procesos educativos informativos (marcos culturales, académicos y disciplinarios, traducidos en elementos teórico-conceptuales y metodológicos de acuerdo a cada disciplina) y formativos (referentes al desarrollo de habilidades e integración de valores expresados en actitudes).

De tal manera que, con este modelo educativo, se propone que el énfasis recaiga sobre la formación de los estudiantes, pero que además sea de forma integral; esto es, que abarque lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional.

Respecto a la *Formación Intelectual*, es una formación que tiende a fomentar en los estudiantes el pensamiento lógico, crítico y creativo (conocimiento principalmente de carácter teórico), pero también para propiciar una actitud de aprendizaje permanente. Y su finalidad es permitirle al estudiante la generación y adquisición de nuevos conocimientos y la solución de problemas.

La *Formación Humana*, resulta en componente indispensable de la formación integral. Se relaciona, principalmente, con el desarrollo de actitudes y la integración de valores para lograr un crecimiento personal y social; por lo cual, se abordan las dimensiones emocional, espiritual y corporal.

En cuanto a la *Formación Social*, con esta se pretende fortalecer los valores y actitudes de los sujetos. Su intención es lograr la *convivencia con el otro*, fortalecer el trabajo en equipo y el respeto de las opiniones y la diversidad cultural. Y, por último, la *Formación Profesional*, se refiere a la generación de conocimientos encaminados al *saber hacer* de la profesión.

Aunque cabe destacar que no existe un peso específico a cada uno de los anteriores conceptos (uno no es más importante que el otro), sino, más bien, funcionan de manera equilibrada; constituyendo, así, una formación integral. Para lo cual el modelo propone su tratamiento a partir de lo que denominan *ejes integradores*.

### **2.3.1.1 Los ejes integradores del modelo**

Como se ha mencionado, el modelo de la UV (MEIF) busca la formación integral del estudiante, la cual pasa por una formación intelectual, humana, social y profesional; de manera que los siguientes *ejes integradores* son entendidos como el enfoque que amalgama toda la propuesta, esto es, la perspectiva desde la cual se deberán desarrollar los procesos de enseñanza y abordar los contenidos curriculares, por lo que dependen, de la postura que adopten los involucrados la incorporación efectiva en el proceso educativo.

Así, los tres ejes propuestos son los siguientes:

- *Eje teórico*: se refiere a las formas de aproximarse al conocimiento (sistematización y construcción del conocimiento), se trata de presentar la génesis histórica y científica para su apropiación. El supuesto es que el individuo estará en posibilidad de comprender mejor la realidad.

- *Eje heurístico*: comprende el desarrollo de habilidades, procedimientos y procesos para una solución razonable de un problema. Se orienta hacia la generación de



conocimientos, técnicas, recursos y acciones creativas e innovadoras; de esta manera se espera que el egresado pueda hacer frente a las cambiantes demandas del entorno laboral, social y cultural.

- *Eje axiológico*: se busca que la educación del estudiante no esté centrada solo en el conocimiento, sino que vaya más allá: en los valores humanos y sociales, por lo que su formación debe ser profunda, sensible y con un compromiso social. Por lo que se promueve un conjunto de valores y actitudes institucionales (el sello o *mística*<sup>61</sup> de la institución).

De acuerdo a lo anterior, en la propuesta del modelo se considera necesaria la incorporación de estos tres ejes, pues desde su visión se consideran los idóneos para lograr la formación de los futuros profesionistas para responder a las demandas y retos sociales actuales. Para esto, la transversalidad ha sido considerada como la estrategia metodológica para lograr la incorporación de los ejes (ver FIGURA 2), pero también posibilitará que las habilidades básicas de pensamiento y comunicación permeen los contenidos de los planes de estudio.

---

<sup>61</sup> Al respecto de esto, en la propuesta se menciona que como estrategia se deberán incorporar los siguientes aspectos: un ideario en cada dependencia que comprenda los valores de la Universidad y los propios de cada disciplina; guiar al estudiante para lograr su apropiación; poner en práctica acciones institucionales; promover, desde los docentes, los valores institucionales en la práctica cotidiana; entre los más significativos.

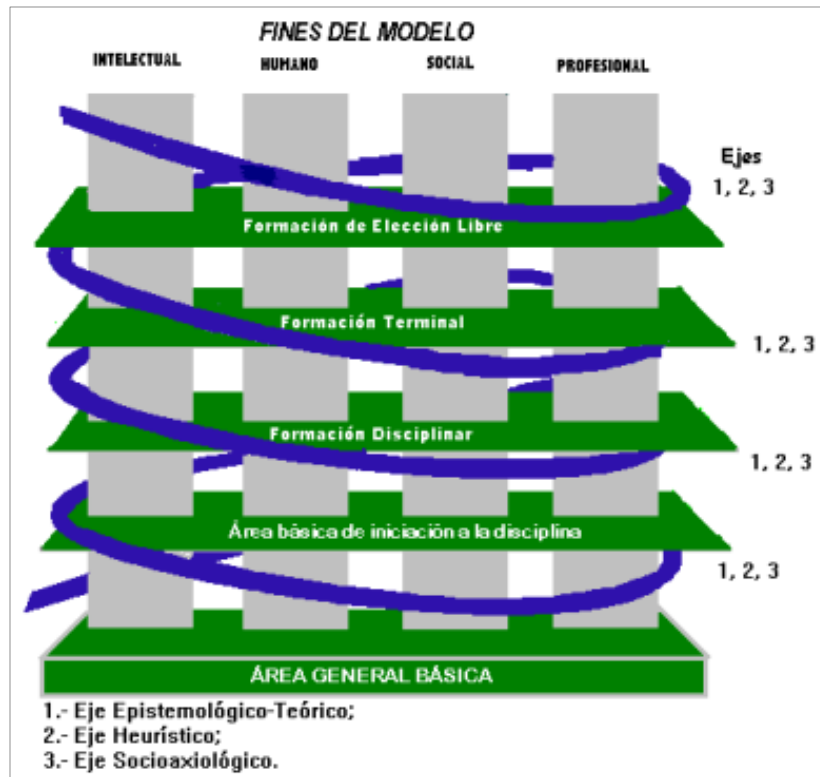


FIGURA 2. Modelo Educativo Integral y Flexible de la UV.  
Fuente: Universidad Veracruzana, 1999.

### 2.3.2 ÁREAS DE FORMACIÓN EN LOS PLANES DE ESTUDIO

Esta nueva orientación académica, en donde la UV apunta hacia la formación integral de los estudiantes, implicó la conformación de una *estructura curricular flexible*; que se apoya en un sistema de *horas crédito*<sup>62</sup>. Así, la institución, al implantar el modelo flexible, buscó incorporar nuevas experiencias educativas al currículo universitario, ya que necesitaba elevar el rendimiento académico y escolar; por tanto, en la propuesta se debieron incluir cursos y otras experiencias educativas de carácter obligatorio y optativo, bajo las siguientes cuatro *áreas de formación*:

- *Formación básica*: busca la adquisición y/o acreditación de conocimientos y habilidades de carácter inter y multidisciplinario (principalmente metodológico,

<sup>62</sup> En el documento citado menciona lo siguiente al respecto: “el sistema de créditos se considera únicamente como sistema de medición de las actividades de aprendizaje, adaptable a una estructura curricular electiva y flexible; es decir, cada alumno tiene la oportunidad de seleccionar su carga académica, de acuerdo con sus intereses y disponibilidad de tiempo para cursar la carrera...” (Universidad Veracruzana, 1999, p. 26).

instrumental y contextual). Su objetivo es sentar las bases para el estudio de una carrera universitaria.

Dentro de esta área de formación se consideraron dos campos: 1) el general, y 2) iniciación de la disciplina. El primero (el general), se enfocó a las tres principales demandas expresadas por los empleadores y diversos sectores de la sociedad: pensamiento crítico, habilidades de comunicación y resolución de problemas. Los cursos ofertados aquí son: Computación Básica; Inglés I y II; Lectura y Redacción a Través del Análisis del Mundo Contemporáneo; Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo.

El segundo campo, corresponde a la formación necesaria para acceder al estudio de una disciplina específica (en donde los cuerpos colegiados definen los contenidos y experiencias educativas).

- *Formación disciplinar:* aquí se agrupa el núcleo de experiencias educativas necesarias para la formación profesional, con esto se espera la adquisición de un carácter que distinga a cada carrera, por lo que serán los aprendizajes mínimos que cada profesional debiera manejar en función a su disciplina. En su mayoría, las experiencias ofertadas son de carácter obligatorio.

- *Formación terminal:* son las experiencias educativas de carácter disciplinario que el estudiante podrá elegir para determinar o enfatizar su perfil profesional. La mayor parte de ellas son de carácter optativo.

- *Formación de elección libre:* dirigida principalmente a la formación complementaria e integral del estudiante.

### **2.3.3 VALORES CREDITICIOS DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS**

Siguiendo las recomendaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), los planes de estudio deben estar conformados con la intención de cubrir un total de créditos de entre 300 y 450; así, un crédito se entiende como el valor o puntuación de una experiencia educativa, por lo que, se asignó el valor de dos créditos por cada hora/semana/semestre de clases teóricas o

seminarios, y uno a cada hora/semana/semestre de prácticas, laboratorios o talleres (ver TABLA 3).

TABLA 3. *Cursos y Créditos*

CURSOS	CRÉDITOS
Inglés I y II	12
Computación básica	6
Habilidades del pensamiento	6
Lectura y redacción	6
Servicio social	12
Experiencia recepcional	12

Fuente: Universidad Veracruzana, 1999.

El modelo educativo propuso que el estudiante no emplee más allá de entre 12 y 18 hrs a la semana en actividades dentro del salón de clases y así poder dedicar, al menos, un día libre para otro tipo de experiencias educativas. Lo que significó que hubiera una distribución de los créditos (ver TABLA 3) con la intención de lograr dicho balance, de manera que se establecieron mínimos y máximos para cada área de formación.

TABLA 4. *Distribución Crediticia*

FORMACIÓN BÁSICA		FORMACIÓN DISCIPLINAR		FORMACIÓN TERMINAL		FORMACIÓN ELECTIVA	
-	+	-	+	-	+	-	+
20%	40%	40%	60%	10%	15%	5%	10%

Fuente: Universidad Veracruzana, 1999.

### **2.3.3 ESTRATEGIAS PARA LA OPERACIÓN DEL MODELO**

Bajo el supuesto de que es necesario que los nuevos currículos universitarios asuman el reto de proponer y organizar experiencias de aprendizaje articuladas con la vida cotidiana, se deben desarrollar nuevos enfoques educativos, en donde no sólo se promueva el aprendizaje en el aula.

Por esta razón, y siguiendo la naturaleza del modelo, se propusieron algunas actividades formativas, a saber: actividades en el aula, prácticas profesionales, servicio social, vinculación con la comunidad, investigación, estancias académicas, experiencias artísticas, actividades deportivas.

Respecto a esto último, en el modelo se introduce la figura del tutor, el cual se comprende como un sistema que pretende, mediante una orientación personalizada, aprovechar al máximo las potencialidades del estudiante, no solo en ámbito académico, sino social.

### III. Emplazamiento analítico

#### 3.1 LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO COMO REFERENTE TEÓRICO DIRECTRIZ DE LA MIRADA ANALÍTICA

De acuerdo a lo expuesto previamente, en donde se propone *pensar* a una realidad *descentrada* (organizada a partir de verdades construidas), se pone en cuestión a los aparatos o dispositivos teóricos para el análisis de los fenómenos sociales, y *por ende* el educativo; desde la lógica discursiva se requiere de un pensamiento organizado estratégicamente para dar cuenta de que se trata de sistemas significantes construidos políticamente, siempre contingentes (Fuentes Amaya, 2010).

Es así que he elegido utilizar el denominado Análisis Político de Discurso (APD) como perspectiva teórica-analítica general, ya que por su estructura representa un marco teórico-conceptual innovador desde el cual se puede analizar con mayor especificidad y desde otro ángulo (el político, bajo los términos de la lógica discursiva) cualquier fenómeno social, ya que, al igual que la realidad en el que suceden, los caracteriza como fenómenos en constante transformación; por lo tanto, y atendiendo el debate teórico sobre posibles alternativas para poder pensar y abordar el campo educativo, en este caso, en su dimensión institucional<sup>63</sup> (pues como analítica no resulta en su campo exclusivo), ha resultado una fructífera perspectiva por su poder explicativo (de Alba, 2000).

Entonces el APD resulta en una *analítica* de relevancia para todas las Ciencias Sociales, pues como se verá en este trabajo, apunta a la reorientación y reactivación de múltiples conceptos cuyos significados han estado *sedimentados* en diversas propuestas y

---

<sup>63</sup> Aquí se hace esta distinción, pues lo educativo, entendido como registro analítico, es un espacio de formación y constitución de subjetividades aun más amplio. Al respecto, Gramsci menciona que un proceso educativo (entendido como el proceso mediante el cual al individuo se le intenta o invita —interpela— a formarse como sujeto con ciertas características, o como más adelante se verá, a formar parte de un discurso) rebasa el ámbito institucionalizado de la escuela, en tanto que una formación (entendida en estos términos) se puede dar en diversos espacios y prácticas, como: la familia, el partido, el consejo obrero, y así en cualquier relación social (Ruiz Muñoz, 2000). Esto resulta de suma importancia para este trabajo ya que muestra la fuerza hegemónica que la escuela ha tenido sobre los otros espacios constituyentes de subjetividades, al grado que han sido subordinados, borrados o al menos no han sido considerados como tal.

paradigmas teóricos los cuales *aquí*, en su uso, implicarán un significado particular (Buenfil Burgos, 2004b).

En este sentido, su *status* no resulta ni una teoría en el sentido estricto de un más o menos formal y extenso conjunto de hipótesis substanciadas, ni tampoco un método en el estricto sentido de instrumento para la representación de un campo dado, desde una perspectiva exterior a él. Ya que el analista del discurso —lo cual, como a continuación se verá, no se limita a lo lingüístico propiamente—, es alguien que usa herramientas analíticas a la mano y sabe almacenarlas (la famosa caja de herramientas *wittgensteiniana*) para un uso posterior, si su valor es seriamente cuestionado. Es por esto que el APD debe ser visto como analítica en el sentido foucaultiano de análisis contexto-dependiente, histórico y no-objetivo, de las formas discursivas<sup>64</sup> (Torfing, 1998; Howarth, 1997).

Es de mi interés resaltar que el APD es un intento que se preocupa por escapar del determinismo y de las visiones de esencias últimas, tanto de la historia como del sujeto, así como del conocimiento mismo sobre ellos; su análisis radica en buscar cómo actúa el significado de las cosas para que las personas comprendan sus roles sociales y cómo influye esto en sus actividades políticas, es decir: examina de qué modo las estructuras de significado hacen posibles ciertas formas de conducta (Howarth, 1997).

Por lo que esta perspectiva se distingue por su interés en la dimensión de *lo político*, del poder y la política (más adelante se profundizará en esto), por lo que presupone “la asunción de una estructuralidad indecible, una historia no determinada *a priori* y la acción de un agente social no preestablecida, ya que solo en la medida en que la resolución de los conflictos no sea algorítmica, es que es posible lo político” (Rojas Moreno, 2012a, p. 156); de aquí que, en su perspectiva de análisis u horizonte de inteligibilidad, incluya los antagonismos y las articulaciones entre los que apoyan la transformación y los que no, por

---

<sup>64</sup> En este sentido, es dependiente del contexto en tanto que siempre se inserta en diversas superficies discursivas, como pueden ser: textos clásicos, marxismo o la configuración económico-estatal del Estado Benefactor moderno, que construye lo social como significativo; es histórico, no en el sentido de un intento de escribir la historia general, sino en el sentido de que se *lanza* dentro de la historia, concebida como una temporalidad indomeñable de los sucesos; y es no-objetiva en tanto que no proclama el descubrimiento de una sola verdad universal, sino, más bien, aspira a develar una cantidad de verdades estrictamente locales, cuestionando los horizontes ideológicos totalizadores que niegan el carácter constitutivo de la negatividad (Torfing, 1998).

lo que pone de relieve la proliferación de significaciones que se dan en dicho momento<sup>65</sup> (Buenfil Burgos & Granja Castro, 2002).

Entonces, ¿qué es el APD? Es una perspectiva analítica que se encuentra conformada por un *entrettejido* teórico provisto desde distintas miradas disciplinarias, que entre las más significativas se destacan: Filosofía, Teoría Política, Lingüística, Psicoanálisis e Historia; del que resulta, como más adelante se planteará, un cuerpo conceptual y abstracto, siempre relacional, pragmático, abierto y sobredeterminado<sup>66</sup> (Buenfil Burgos, 1991; Buenfil Burgos, 2004a; Buenfil Burgos, 2004b; Buenfil Burgos, 2009; Buenfil Burgos, 2010).

Por lo tanto, el APD, como perspectiva de investigación, se preocupa por analizar e interpretar, en los diversos procesos sociales, “cómo las cosas llegan a ser lo que hoy son, y cómo se transforman los significados de tales cosas en la historia” (Buenfil Burgos, 2009c), por lo que brinda un horizonte epistémico para pensar y formular problemas relacionados con la construcción de significados al interior de instituciones (como en este caso la escolar) con la intención de procesar analíticamente las relaciones entre institución, sujeto y poder, ahí que su énfasis lo ponga en la dimensión de *lo político*, entendido como el momento de ruptura y dislocación de un orden que socialmente se había establecido (Buenfil Burgos & Granja Castro, 2002).

Es por todo lo anterior que al APD debe entenderse como un dispositivo teórico —semejante a la idea presentada por Wittgenstein (2003) sobre la *caja de herramientas*— en el que se articulan insumos teóricos, analíticos e interpretativos (provistos desde las distintas disciplinas antes mencionadas), cuya finalidad es la construcción de categorías —posiciones de observación—; por lo que el reto es lograr una consistencia de los elementos conceptuales en correspondencia con el interés específico y la unidad analítica

---

<sup>65</sup> Lo que está detrás de este planteamiento es esa imposibilidad de cualquier intento de dominación, cierre o sutura de sentido que se realice sobre cualquier objeto, práctica, concepto, plan o política.

<sup>66</sup> Es importante aquí mencionar, para recordar, que esto es posibilitado por un posicionamiento ontológico que apunta hacia un antiesencialismo, y que en él se involucra y soporta en distintos paradigmas de pensamiento, todos ellos relacionados por su constante crítica hacia posturas esencialistas (Buenfil Burgos, 2004b).



particular elegida<sup>67</sup>, pues —como se ha mencionado y aquí la importancia de la vigilancia epistemológica— “no se trata de categorías construidas y utilizadas: ni cualquiera ni de cualquier forma [sino que] bajo una vigilancia onto-epistemológica (...) evitar incompatibilidades en los insumos” (Rojas Moreno, 2012a, p. 156).

De igual forma, por todo esto, es que el APD resulta en un provechoso intento por fortalecer la importancia de la teoría como un espacio de reactivación de la reflexión crítica, el pensamiento utópico y la búsqueda de nuevos horizontes en donde los sujetos (entre ellos los de la educación) sean reconocidos en sus decisiones y valores, esto a través de nuevos dispositivos teóricos (de Alba, 2000).

Por último, al querer decir que *la realidad al ser construida socialmente* (Berger & Luckman, 1977), es a partir del lenguaje, por lo que su análisis no se limitará a documentos y verbalizaciones, sino que los contempla junto con otros elementos —extralingüísticos—, sin que esto represente una negación de la existencia física de las cosas, sino, más bien, condicionan su *inteligibilidad* o significación, pues la adquisición de su significado se da a partir de su integración a la vida social.

Siendo así, es que desde esta perspectiva, se sostiene que “la línea que separa lo ‘empírico’ y lo ‘trascendental’ sea impura, subordinada a continuos desplazamientos” (Laclau, 2004, p. 7), por lo que toda práctica u objeto es significado de alguna manera al ser apropiado por los agentes sociales<sup>68</sup> (Buenfil Burgos, 2009c).

---

<sup>67</sup> Es importante mencionar que el conocimiento se produce en el *interjuego analítico* de los referentes empíricos con los teóricos y al revés; esto es, lo que opera como referente teórico no es una serie de categorías abstractas desvinculadas del referente empírico (Echavarría Canto & Cruz Pineda, 2008; Buenfil Burgos, 2009b).

<sup>68</sup> Al respecto Buenfil Burgos (2009) nos presenta los siguientes posicionamientos ontológicos, políticos y epistemológicos que involucra esta perspectiva, a saber:

- el ser de las cosas es discursivo, histórico, no es una irradiación de la mera existencia, sino la construcción simbólica (*ergo* social) de dicha existencia cuando los agentes o la comunidad se apropian significativamente de ella;
- esta apropiación social no se deriva de un acto contemplativo, sino de una construcción significativa, por lo que todo conocimiento implica una perspectiva (Foucault, 1979) y no una reproducción isomórfica de una objetualidad preexistente a dicha apropiación;
- esta apropiación/construcción social involucra una serie de mediaciones culturales, lingüísticas en la historia y el espacio; no es una derivación de la racionalidad universal;

Entonces, analizar —desde esta perspectiva— el proceso de constitución de la realidad (o bien de identidades), implica desestructurar un trama de elementos empíricos, analíticos y conceptuales —siempre en relación a la conceptualización de poder— construidos con el tiempo en el seno de las instituciones sociales (Laclau, 2004; Buenfil Burgos, 1991; Buenfil Burgos, 2010).

### 3.2 PROCEDER TEÓRICO-METODOLÓGICO

Tomando en cuenta la pregunta central, así como el objetivo general y los objetivos particulares que de éste se derivan<sup>69</sup> (los cuales, sin duda alguna, han sido construidos en relación a la perspectiva teórica —APD— y el referente empírico de la investigación —el MEIF—), es que la *estrategia metodológica* que se adopta para su dilucidación se inscribe dentro de la perspectiva de investigación de tipo cualitativo, en la cual se realizará un estudio, principalmente, de corte analítico-interpretativo y cuyo abordaje se encuentra estructurado bajo los principios presentados anteriormente por el análisis crítico de la ideología.

Siendo así, es que de acuerdo a la naturaleza que cada uno de los objetivos demandó<sup>70</sup> se implementó un enfoque, para la lectura del fenómeno, deconstructivista, para así lograr la comprensión y dilucidación de lo aquí planeado; en suma, esto posibilitará la demostración de la tesis de mi trabajo: cómo es que el MEIF *estructuró* al campo universitario.

De tal manera que por todo lo anterior implicó el tratamiento riguroso y sistemático de un conjunto de materiales (lingüísticos y extra-lingüísticos) representativos del fenómeno estudiado (el *fenómeno MEIF* en la UV), lo que abarcó —en una línea temporal, que bien puede plantearse como *sincrónica recursiva*— desde el año 1999, pero que

---

—esta construcción implica decisiones sobre aquello que se delimita, es decir, las distinciones que se trazan para definir fronteras entre lo deseable y lo excluible, lo normativo y lo instituyente, en un comunidad particular; lo cual quiere decir que: 1) la estructura normativa es incompleta, y 2) esta situación de fractura (dislocación) hace visible la posibilidad de decisión (Laclau, 2000)” (Análisis Político de Discurso e Historia de la Educación).

<sup>69</sup> Ver apartado: A.2.1 Pregunta y objetivos de la investigación; página 25-26.

<sup>70</sup> Es importante mencionar que este proceder metodológico debe ser entendido como un proceso que entreteje principios epistemológicos y analíticos que permite la orientación, construcción para dar cuenta del objeto de estudio.

necesariamente remitirá a referentes de análisis anteriores a este año, los cuales irán desde publicaciones oficiales, datos estadísticos, entrevistas realizadas por otros estudios oficiales, revisión bibliográfica de tesis, hasta la revisión de publicaciones significativas en medios impresos, que aquí se han organizado según los niveles constitutivos de la ideología (ver TABLA 5).

TABLA 5. *Estrategia metodológica*

NIVEL DE LA IDEOLOGÍA	OBJETIVOS PARTICULARES	PREGUNTAS DE INDAGACIÓN	REFERENTE EMPÍRICO
<p style="text-align: center;"><b>En sí</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, en el documento de la propuesta del MEIF, el punto nodal que la articula.</li> <li>• Detectar en el edificio ideológico el elemento (fetiche) que representa, dentro de él, su propia imposibilidad de <i>completud</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es el elemento —al nivel del significante— que detiene la libre significación de las prácticas educativas?</li> <li>• ¿Cuál ha sido el <i>fetiche</i> creado para justificar la imposibilidad de alcanzar la plenitud del modelo educativo?; esto a nivel de la política y a nivel empírico (en los sujetos a quienes va dirigida).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento de los lineamientos MEIF (publicado en 1999).</li> <li>• Plan General de Desarrollo Institucional 1996-2005 (publicado en 1997).</li> <li>• Documentos UNESCO (especialmente los publicados en 1995, 1998 y el informe Delors).</li> <li>• Análisis de Políticas (sexenios presidenciales del 1988-1994 al 2012-2018, y los análisis realizados durante este mismo periodo).</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Para sí</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los distintos elementos que constituyen la red que la institución construyó para interpelar a los sujetos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿A partir de qué <i>rituales</i> se materializa el MEIF?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de trabajo rectorales (elaborados cada cuatro años).</li> <li>• Informes de trabajo (elaborados anualmente).</li> <li>• Estadísticas institucionales.</li> <li>• Informes y análisis MEIF.</li> </ul>

<p><b>En sí/Para sí</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender los procesos de significación que el MEIF ha posibilitado en los actores; esto es, “la espontaneidad de las prácticas”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la cotidianidad ¿cómo el signifiante MEIF se articula en las estructuras argumentativas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informe MEIF</li> <li>• Congreso Universitario General 2013.</li> <li>• Aspirantes a la rectoría UV 2013-2017.</li> </ul>
-----------------------------	--	---	--

Elaboración propia, 2015.

En este sentido, las herramientas de análisis propuestas habrán de permitir el descubrimiento de significados y anudamientos que no se encuentran claramente en los distintos materiales o referentes empíricos de análisis (que como se verá, todos estos serán significados como textos, en un sentido derridiano); por lo tanto, se privilegia una perspectiva histórico-epistémica para la comprensión de los movimientos, permanencia y cambio de la producción discursiva de los sujetos-actores involucrados (Rojas Moreno, 2002b).

### 3.2.1 ESTRATEGIA ANALÍTICA: EL APORTE DE LOS ESTUDIOS DEL LENGUAJE

Entendiendo que “es mediante discursos de diversa índole que se proponen los modelos de identificación que interpelan y construyen las identidades sociales (...). [Y que] más allá del soporte material de estas interpelaciones, o si se quiere, independientemente de la modalidad discursiva en la que se materialice una interpelación (...) son susceptibles de ser analizadas *qua* discurso en la medida que puedan ser significativamente incorporadas en la vida social” (Buenfil Burgos, 2004b, p. 286) algo (esta incorporación significativa) que sin duda estoy dando por hecho que sucedió dentro del campo socio-simbólico de la UV, es que articulo como estrategia analítica<sup>71</sup> del modelo teórico planteado a los estudios del lenguaje, en una versión *maximizada* pues como se hizo mención la noción de discurso aquí empleada involucra toda práctica social y no solo lo hablado; pues de esta manera podré darle validez a la tesis que he planteado en este trabajo: la totalización del campo socio-simbólico de la UV por el efecto ideológico (en los términos expresados) del MEIF.

<sup>71</sup> Es importante señalar que la importancia de esta dimensión o plano del trabajo investigativo apunta hacia donde se concretizan los elementos de carácter práctico del análisis del discurso; y que, como he señalado, involucra no solo lo lingüístico, sino que lo contempla en conjunto con lo extra-lingüístico.

Lo que me llevó a plantear a los estudios del lenguaje como estrategia analítica fue su compatibilidad epistemológica con el planteamiento de eso que llamé *núcleo básico*, a saber: la condición de falta en el sujeto (la inevitable incompletud del yo); pues como lo he planteado al inicio, esta falta, este vacío, se puede construir (políticamente) a partir de un discurso cuyo valor o *efecto performativo* se debe no tanto por grado de verdad, sino por su verosimilitud, necesita de una argumentación (encadenamiento de signos dentro de un sistema de signos más amplio) para ser creíble (Benveniste, 1999).

Con lo anterior quiero decir que no cualquier discurso logra *ese carácter performativo*, sino que para lograr esto (la verosimilitud) requiere de formas retóricas (la metáfora y metonimia) para el establecimiento de un imaginario específico: el orden simbólico amenazado por la globalización), así como la utilización de mecanismos como el desplazamiento y la condensación de conceptos ahí vehiculizados (Buenfil Burgos, 2004b); pero aún más importante, es la construcción política de un yo/nosotros (quien enuncia) y un tú/ustedes (la comunidad a quien va dirigido el mensaje), esto dentro un contexto. Todos ellos definidos arbitrariamente, pero como tales, susceptibles de ser analizados (Benveniste, 1999).

Por lo tanto, he de recurrir, específicamente, a dos teorías que desde el interior de los estudios del lenguaje se han desarrollado, a saber: *la teoría de la enunciación* (Benveniste) y *la teoría de la argumentación* (Perelman); así, lo que busco con la primera es enfatizar la perspectiva del emisor (que incluye sus características y las condiciones de enunciación), y con la segunda las formas argumentativas que estructuran a dicha enunciación (modelos retóricos) con lo que se intenta interpelar y, en última instancia ganar la adhesión de los agentes.

Respecto a esto último, Perelman nos presenta una tipología de argumentos, todos ellos como formas retóricas con los cuales el hablante intenta persuadir o convencer a la audiencia; y en este sentido de los cinco tipos o técnicas argumentativas que el autor propone, recupero aquí los *argumentos basados en la estructura de la realidad* (ABER)<sup>72</sup>,

---

<sup>72</sup> Aunque esto no quiera decir que se descarta la utilización, si así se cree conveniente, de los otros tipos de argumentación, a saber: Argumentos quasi lógicos (AGL), Argumentos de relaciones de coexistencia

en tanto que este tipo de argumentos “hacen uso de la estructura de la realidad para establecer una solidaridad en los juicios aceptados y otros que se desean promover” (Buenfil Burgos, 2004b, p. 304), es así que considero al MEIF como una respuesta (efecto) a un contexto (orden social) amenazado por la globalización (causa), es decir se tratará de visualizar la *relación estructurante* entre ellos, pero que en última instancia encubre esa relación de poder/control sobre los actores de la UV.

Entonces, lo que busco con estas dos teorías del lenguaje referidas es analizar el fenómeno que entraña el MEIF, que como discurso que ha logrado totalizar el campo universitario al cual va dirigido, y que en tanto resulta una construcción política, requiero enfatizar su carácter relacional; es decir, así como existe una imposibilidad (desde la perspectiva de la lógica discursiva planteada) por establecer una definición de educación al margen de un discurso (se rechaza toda noción positiva), sería inaceptable definir al MEIF (al encontrarse subsumido en lo educativo) en *abstracto*, sino, más bien, se trata de definirlo a partir de las relaciones que guarda frente a otros elementos diferenciales, lo que nos coloca en otros discursos (disciplinario y/o axiológico y/o cultural) como en este caso: *político-ideológico* (que de alguna manera aglutina a los anteriores).

De acuerdo a todo lo anterior, la articulación entre enunciación y argumentación resulta sumamente fructífera en tanto que me permite demostrar, primero que nada, las condiciones en que se gestó el MEIF (las estrategias discursivas de exclusión e inclusión de una cierta racionalidad que permitió la construcción de una realidad), y, posteriormente, al exponerse ante la contingencia, la imposibilidad de definir exhaustivamente sus características o rasgos descriptivos (la no estabilidad total del concepto), cómo funciona para argumentar situaciones al interior de la Universidad (principalmente prácticas y procesos educativos).

---

(ARC), de Relaciones que establecen la estructura de la realidad (REER), de Disociación de conceptos (DC). Para mayor información al respecto, consultar: Buenfil Burgos, R. N. (2004b). *Argumentación y poder: la mística de la Revolución Mexicana rectificadas*; específicamente el Apéndice 2. Tipología de argumentos de Perelman.

Por tanto, se trata de ubicar sus transformaciones (momentos de ruptura y discontinuidad), destacando qué permanece y qué cambia, de manera que es importante elaborar un recorte sobre la totalidad discursiva, como a continuación se presentará.

### **3.2.2 RUTAS DE DILUCIDACIÓN: UN RECORRIDO A PARTIR DE LA TEORÍA DE LA IDEOLOGÍA DE ŽIŽEK**

Con la intención de seguir el propósito metodológico aquí establecido, el de recortar la *superficie del fenómeno* para realizar un *trazo* de lo general a lo específico; esto es: de la propuesta del MEIF, hacia la *resignificación* de los sujetos-actores de la política educativa, es que se presentan las siguientes rutas, con sus respectivos referentes empíricos.

#### **3.2.2.1 Ideales del Orden Social (fundación de la ficción): nivel *en sí* de la ideología**

Para contestar las preguntas de investigación planteadas, me propongo realizar un estudio *deconstructivo* puesto que, primero se requiere analizar las condiciones sociales, políticas, económicas bajo las cuales fue posible la emergencia de un modelo educativo con estas características.

De tal manera que lo anterior me permita observar cómo es que estos aspectos, que actuaron de manera *contingente*, se significan como *necesarios*; esto es, solo en la medida en que estos aspectos se modificaron, es que fue posible enunciar un cambio en las prácticas educativas, de rígidas y tradicionalistas a flexibles, en búsqueda de la configuración de sujetos integrales.

Por lo tanto, se analizarán las recomendaciones internacionales, que en materia de Educación Superior, operaron como modelos y referentes conceptuales para el diseño de políticas educativas (y, en cierta medida, como *modelo de identificación imaginaria* para lo propios realizadores del MEIF); que en este caso será, principalmente, las recomendaciones de la UNESCO (1996), en tanto que —como en la propia política educativa de la UV, el MEIF— la institución refiere que ésta ha sido su referente principal (ver FIGURA 4).

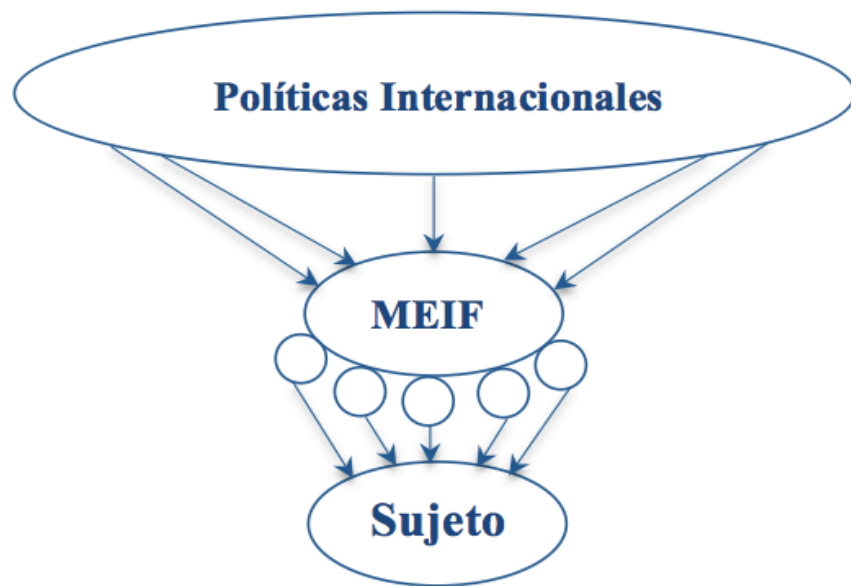


FIGURA 4. Conformación del MEIF-UV.

Una vez obtenida la anterior información, en lo que llamo un *dobles movimiento analítico*, explicitar de qué manera la institución educativa articula en su discurso las manifestaciones de los universitarios, es decir: eso que Žižek denomina: “el contenido popular *«auténtico»*” (2012b, p. 20), que no es más que una forma discursiva para la reproducción de las relaciones de poder (esto que *yo propongo*, solo recoge las inquietudes y propuestas *de ustedes*, yo soy su vehículo; se podría entender así).

Toda vez obtenidos estos datos, se procederá a caracterizar a todos aquellos elementos o aspectos que la política refiere como ideales para el desarrollo de la configuración de los *sujetos institucionales* (académicos y estudiantes); esto es, aquellos elementos que servirán para lograr que estos mismos *sujetos institucionales* se identifiquen.

Cabe señalar que mi labor como investigador es la de una intención *deconstructiva*, en los aspectos bajo los cuales la institución fue creando su modelo educativo, y, *por ende*, los referentes de identificación; lo anterior siguiendo el modelo analítico presentado, y el cual parte de la Teoría Crítica de la Ideología<sup>73</sup> y en el que “se hacen jugar” las categorías

<sup>73</sup> Pues hay que recordar que según lo anteriormente planteado el fenómeno estudiado se ha significado como *político-ideológico*, dentro del cual el documento en el que se expone la propuesta del MIEF forma parte de un complejo *proceso interpelatorio*, esto con la finalidad de ordenar un espacio social —entiéndase por éste



provistas por los ejes de *lo político* (Laclau) y *psicosocial* (Žižek), representado bajo una relación de mutua interioridad.

Siendo así, es que para el análisis *deconstructivo* del documento se realizó significándolo como *texto* —lo que implicó *aventurarse* a su *textualidad* e *intertextualidad*— (Cruz Pineda, 2008), es decir, respecto a la textualidad me refiero a esa incorporación del contenido popular auténtico, y en cuanto a la intertextualidad a como necesariamente se hacen o recogen referencias de otros textos.

Lo primero que se debe aclarar de esta serie de lecturas realizadas al documento-texto *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta* (1999), es que por su configuración e intención, apuntan a lograr lo que se denomina *identificación imaginaria* o Ideal del Yo; esto es, su función —usando la primera forma del *grafo del deseo* de Lacan— es la de lograr la interpelación de los individuos para, así, constituirlos en sujetos-actores de un discurso, en concreto: el discurso de la UV; siendo esto, la identificación simbólica *apropiación/integración* de al menos uno de los rasgos descritos en una *forma de vida* o conducta concreta (algo que en el plano empírico-fenoménico se rastrearé).

Por lo tanto, al tratarse en este apartado el análisis de la dimensión *en sí* de la ideología, para lograr constituirse verdaderamente en *modelo de identificación* —para la constitución del YO (identificación imaginaria)— requiere de un discurso verosímil (creíble), lo cual pasa por la instauración de un nuevo imaginario, lo que a su vez requiere de una argumentación claramente estructurada (una especie de estructura argumentativa que sirva como soporte racional) —como veremos más adelante— a partir de los siguientes elementos: 1) el *punto nodal*, representado por un significante, cuyo significado es creado para detener o fijar el sentido de lo esperado, el cual fungirá como objeto causa del deseo (el *objeto a lacaniano*), y en tanto es creado requiere de la exposición de sus rasgos descriptivos (eso que en la realidad fenoménica los sujetos intentarán localizar como signo o síntoma de su cumplimiento); 2) la *dimensión de sometimiento* (o castración de un goce

---

a la Universidad Veracruzana— a partir de una serie de elementos —que más adelante se presentarán— los cuales conformarán una *discursividad*, cuya intención final es lograr la hegemonía *sustancializando* al sujeto-actor de la Universidad.

previo), que no es más que la forma en la que se alcanza al objeto causa del deseo, acción a la cual también se le atribuyen rasgos descriptivos (la lógica subyacente a este punto es que solo así se logrará su asequibilidad).

Es importante señalar que, para que tengan una *efectividad práctica*, estos elementos con los cuales se pretende irrumpir, dislocar o fracturar el orden social previo a su anuncio (acción política necesaria para lograr una articulación, que puede ser hegemónica), deben plantearse con un carácter *apolítico*, pues de no ser así sería evidente (por no decir catastrófico) que lo que se busca es *esa* mera reproducción de poder; por tanto, 3) aquí interviene la figura del *sujeto supuesto saber* (persona o grupo de personas cuya fuerza performativa de sus discursos se basa por y el lugar que ocupan dentro de una estructura simbólica), quien se apropia del contenido popular auténtico (cuya lógica subyacente es: *eso es lo que ustedes quieren, yo soy solo un vehículo para alcanzarlo*), que en este caso sería el del cambio dentro de la Universidad, para lo cual realiza una descripción objetiva del mundo o universo simbólico.

En este mismo sentido, el *sujeto supuesto saber* utilizando este recurso la descripción objetiva del mundo, hace el llamado a la comunidad universitaria significándola como una comunidad orgánica (esto es, sin antagonismos previos al cambio); de tal manera que todo esto en su conjunto tiene como finalidad solo reforzar la legitimidad de las acciones.

Por último, dentro de la argumentación para instaurar el nuevo imaginario, aparece lo que se denomina *el fetiche* (4), el cual surge ante la imposibilidad de una conformación plena (como lo Real que impide la *completud* de cualquier empresa ideología) y que en la realidad fenoménica, adquiere identidad positiva dentro del edificio ideológico a partir de su representación/creación de manera *a priori* (se concentra en ciertos elementos preconstruidos); esto es, una especie de un repositorio, de existencia positiva en la realidad fenoménica, al cual se señala como culpable de la no sutura o completud.

Lo que está en la *base* de todo lo anterior es el efecto retroactivo del significado construido (políticamente), es decir, *esa* extraña lógica de la nominación en la que *algo* aparece, emerge o irrumpe en el espacio simbólico en el mismo momento en que se nombra

(Antón Fernández, 2012) y en el cual la construcción discursiva de su significado tiene un efecto retroactivo (Žižek, 2012a) creando así la ilusión o fantasía de que esta es la única manera en que se logrará transformar a la Universidad (con la intervención de estos puntos nodales la transformación de la Universidad cobra sentido).

### 3.2.2.2 Materialización del modelo (rituales propuestos): nivel para sí de la ideología

Aunado a lo anterior, bajo la misma perspectiva teórica y estrategia de análisis (*deconstrucción*), se plantea como otro nivel de análisis la explicitación de red de significados que la institución construyó para la interpelación de los sujetos, de tal manera que se requiere como elementos empíricos de análisis todos aquellos documentos oficiales que se desprenden de la política institucional y que, al mismo tiempo, le dan soporte y legitimidad, aunque también se recurrirá a la recuperación de los informes rectorales (los cuales se exponen anualmente) y publicaciones en medios impresos y electrónicos, pues así me permitirá observar modificaciones en el *discurso interpelatorio*, como también del modelo en sí. Y como soporte especial, aquellas estadísticas que dan soporte a las acciones de los propios sujetos institucionales y que de alguna manera refuerzan las prácticas educativas desarrolladas (ver FIGURA 5).

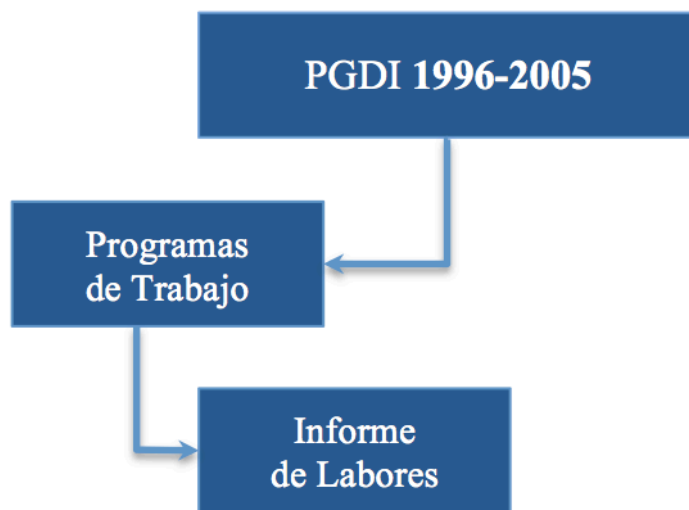


FIGURA 5. Materialización del MEIF (Elaboración propia, 2015).

Por lo que la premisa subyacente a lo anterior es que la institución utiliza todo estos recursos para realizar un *constreñimiento estructural*<sup>74</sup>; es por lo anterior que este nivel de análisis se coloca en la dimensión ideológica *para sí*, en tanto que alude a todos aquellos aparatos que el Estado (en este caso representado por la institución educativa) utiliza para demostrar que el desarrollo de las ideas (ideología en sí) se vienen cumpliendo conforme a lo planteado.

### 3.2.2.3 La “espontaneidad” de las prácticas: nivel *en sí/para sí* de la ideología

La presente sección se fundamenta en el nivel ideológico *en sí/para sí*; el cual refiere a que “la lucha por la hegemonía ideológico-política, es una lucha por la apropiación de aquellos conceptos [que en ese caso serán los propuestos por la institución a través del MEIF] que son vívidos ‘espontáneamente’ como apolíticos” (Žižek, 2012b, p. 20), y para lo cual se tomará como concepto clave: *la formación del estudiante*.

En este sentido, lo que subyace a todo el propósito de este apartado analítico es que el contenido particular, con lo que se llena el concepto (la fantasía), es donde se gana o pierde la batalla ideológica (Žižek, 2012a). Por lo tanto, no se trata solamente de imponer un determinado significado, sino que busca (en este caso la UV como institución educativa) apropiarse de la universalidad de la noción (Žižek, 2012b), de tal manera que se buscará en la significaciones de los sujetos la legitimidad de esta noción (formación del estudiante), que de alguna manera refleja su experiencia cotidiana.

Es por lo anterior que la disciplina fungirá como distinción analítica, pues como la propia institución lo menciona en su política educativa, se espera que ésta tenga un *impacto vertical* en toda la institución; por lo que se requiere del rastreo de las huellas que la política educativa deja en las *configuraciones identitarias* de los sujetos, y que, necesariamente, pasan por las prácticas educativas que estos desarrollan.

Para esto, en un nivel empírico se tomarán como referentes todas aquellas argumentaciones en las que se ve involucrada el significante MEIF (o algunos de sus

---

<sup>74</sup> Esto es, siguiendo *grosso modo* a Luhmann, la *supuesta* posibilidad que determinada estructura brinda para elegir entre varias opciones, pero en la cual solo una es a la que verdaderamente un agente puede incorporarse; ya que de este modo, la estructura mantiene el orden social deseado (Luhmann, 2009).

componentes), de manera que nos permita ver esa dispersión que del mismo realizan los sujetos, llenándolo de sentido según sus propias experiencias, y en el que no se espera una definición tal cual aparece en el documento donde se explicita el modelo.

Por lo que será necesario la identificación disciplinaria de los sujetos emisores de la experiencia; así, toda vez que se logre determinar dicho rasgo característico se estará en condiciones de analizar cómo es que el MEIF actúa como referente de identificación, es decir, cómo se articula en sus cadenas discursivas.

### **3.3 ANÁLISIS SOCIO-CRÍTICO: INTERPRETACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LOS DATOS**

Toda vez que he *intervenido en la realidad* para la construcción de los datos requeridos para esta investigación, es requisito indispensable interpretarlos (aunque asumo que desde la generación de esos datos ya se está dando una interpretación, pues estos no están ahí simplemente para ser tomados, sino, más bien, el dato se construye), por lo que de antemano, estoy reconociendo una tensión subjetiva-objetiva como relación indisoluble del proceso de investigación (Fuentes Amaya, 2012); esto es, objetivar la realidad en la cual me *inmiscuí* y cuya finalidad fue (como más adelante se expone) la descripción de las *pantallas* que cada uno de los participantes realiza de sus prácticas educativas, esto desde los puntos de vista de quien lo enuncia.

Por lo que, siendo así, se trata de realizar un “intento de llegar a los fundamentos normativos de una sociedad reconstruyendo normas morales ancladas en las prácticas sociales de una sociedad determinada” (Honneth, 2009, p. 56), el acento se pondrá en la dimensión hermenéutica del redescubrimiento creativo de valores o ideales preexistentes en dicha cultura (representada en este trabajo por cada una de los cuatro campos disciplinares-profesionales).

#### **3.3.1 CATEGORÍAS PARA EL PROCESO RECONSTRUCTIVO**

Los presupuestos del modelo *reconstructivo* de crítica social, al cual solo es posible acceder mediante el nivel de análisis llamado *construcción*, para su desarrollo se articularán con el plano *ontoepistémico* (entiéndase la *lógica discursiva*), así como también al plano *teórico-conceptual*, el cual está planteado por dos ejes analíticos provistos por la Teoría

Política y los desarrollos teóricos (y no clínicos) del Psicoanálisis (en una dimensión social); donde además este último plano —el teórico-conceptual— fungirá como componente ordenador del análisis crítico (Fuentes Amaya, 2012).

En este sentido, esta *amalgama* constituida por los planos ya mencionados, permitirá dotar de densidad al dato construido, para así trascender las posibles visiones inmediatistas que desestiman la opacidad de lo social (Fuentes Amaya, 2012).

Por tanto, para este ejercicio intelectual de *reconstrucción* con miras a desarrollar una crítica social fundamentada en un ámbito local (la UV), es que recupero del pensamiento de S. Žižek su crítica a la *Teoría de la Ideología*<sup>75</sup>, como proceso para hegemonizar el carácter óntico-ontológico de la realidad y, en especial, del sujeto; que, para dicho autor, la “categoría de ‘sujeto’ no se puede reducir a las ‘posiciones de sujeto’, puesto que antes de la subjetivación del sujeto es el sujeto de una falta” (Žižek, 2012a, p. 16), de tal manera que, valiéndose de la filosofía del lenguaje —en su perspectiva *antidescriptivista*<sup>76</sup>— anuncia que “la variación discursiva hegemónica [es la que permite abrir] puede abrir el espacio a una construcción política de las identidades sociales, haciendo que sus rasgos descriptivos sean fundamentalmente inestables y abiertos a toda clase de rearticulaciones hegemónicas (siendo este carácter performativo de la nominación la precondition para toda hegemonía y toda política)” (Žižek, 2012a, p. 17).

Por tanto, en esta privación de toda sustancialidad al sujeto (pero así cualquier objeto de nuestra realidad) “el sujeto como tal se constituye por medio de un reconocimiento falso: el proceso de interpelación ideológica por medio del cual el sujeto se ‘reconoce’ como el destinatario del llamamiento de la causa ideológica implica necesariamente un cortocircuito, una ilusión del tipo ‘yo ya estaba allí’” (Žižek, 2012a, p. 25).

---

<sup>75</sup> Cabe hacer mención aquí que, S. Žižek pertenece a la escuela lacaniana eslovena; escuela que, según lo planteado por E. Laclau en el Prefacio de la quinta edición del libro de Žižek: *El sublime objeto de la ideología* (2012), tiene como rasgo característico es uso de las categorías lacanianas para el desarrollo de reflexiones esencialmente filosóficas y políticas para, así, describir —teóricamente— los campos ideológicos-políticos. Lo anterior con una orientación hegeliana y marxista.

<sup>76</sup> Al respecto se puede consultar el mismo texto de Žižek: *El sublime objeto de la ideología* (2012), específicamente el apartado: *descriptivismo vs antidescriptivismo* (p. 125), o bien el libro de H. Putnam: *Mente, lenguaje y realidad* (2012).

Lo cual me ha llevado a plantear como *categorías teóricas de análisis* los conceptos psicoanalíticos de Imaginario, Simbólico y Real, puesto que es a partir de esta triada que la realidad se constituye.

Siendo así, el siguiente paso será la presentación de la definición teórica de los conceptos, tal y como los definen en el psicoanálisis, para posteriormente —en un intento prospectivo— mencionar cómo estos pudieran ir apareciendo en los textos analizados (ver TABLA 6).

TABLA 6. *Definición teórica y Aproximación empírica de conceptos*

CONCEPTOS TEÓRICOS	APROXIMACIÓN EMPÍRICA
<p><i>Lo Imaginario:</i> en momentos anteriores en este mismo trabajo se dijo que lo imaginario es aquel pensamiento sintético en el cual el sujeto se reconoce (esa imagen proyectada con la cual el individuo se identifica); también se mencionó que este siempre actúa en el pasado o hacia el futuro (nunca en el presente). Por tanto, debe ser entendido como una estructura de la subjetividad; esto es, funge como una imagen especular, lo cual permite un juego identificatorio.</p> <p>De tal manera que lo anterior lo hace creando el <i>objet petit a</i>, lo cual es el objeto que guía el deseo; es así que el imaginario nos enseña a desear, a qué desear (Žižek, 2012a).</p>	<p>Serán todas aquellas referencias que se hagan, ya sea: en búsqueda de algo (tipo de formación, elementos ideales de prácticas educativas, y más) que bien sean porque el MEIF ya lo permite o que requiera que se realicen para llevar a cabo dicha constitución.</p>
<p><i>Lo Simbólico:</i> es la dimensión en la cual los elementos que la constituyen no tienen una existencia positiva, sino que existen entre las huellas de sus diferencias (Antón Fernández, 2012, p. 89). Es el espacio donde se regula el deseo, por eso es el lugar de las leyes sociales (lo que es socialmente aceptado), y es por eso que en este se representa por las creencias que estructuran todo el campo de vivencias de los sujetos (Žižek, 2012a).</p>	<p>Serán todas aquellas referencias en las que los sujetos expresen la estructuración de su realidad, su significación y orden (estabilidad). De aquí la importancia de acercarse a su mundo fenoménico.</p>
<p><i>Lo Real:</i> antes se dijo que es lo no-simbolizable (es algo que no se puede nombrar); por tanto lo real emerge como eso que está fuera del lenguaje, lo que es inasimilable por la simbolización, en tanto que “no puede ni ser imaginado ni ser simbolizado: de aquí su carácter traumático” (Antón Fernández, 2012, p. 91).</p>	<p>Serán todos aquellos aspectos que en una disciplina no puedan simbolizar, o bien, aquellas fracturas o fisuras que del modelo se realizan y que muestran la incompletud de éste.</p>

Es fundamental mencionar que lo que busco en cada una de las cuatro disciplinas es, precisamente, cómo éstas independientemente de la que se trate, instalan en el individuo, en

su cometido de constituirlo como sujeto, un *funcionamiento ideológico* que los llevará a significar de distintas maneras a *la cosa en sí*, al MEIF.

Además de lo anterior, como supuesto investigativo, implicará que algunos aspectos del MEIF, en algunas disciplinas no se estén significando (lo Real); esto es, valiéndose nuevamente de la filosofía del lenguaje, que *ni siquiera existan* para ellos, puesto que, como disciplina, dichos aspectos no pertenezcan a su realidad ni a su historicidad (lo Simbólico).

### 3.3.2 MI PAPEL COMO INVESTIGADOR EN EL PROCESO DE RECONSTRUCCIÓN

El desarrollo analítico propiamente, asumiéndome un como crítico de la ideología, implica ocupar una *lugar excepcional* dentro de la sociedad “eximido de alguna manera de participar en la agitación de la vida social, que permite (...) percibir el mecanismo oculto que regula la visibilidad y la no visibilidad social” (Žižek, 2003, p. 9), de tal forma que el *acceso* a dicho lugar esta posibilitado sí por el uso del universo categorial anteriormente expresado, pero también por el *mecanismo* que permitirá su abstracción de la realidad.

Es por lo anterior, que este trabajo investigativo, con el cual se pretendió tenga un corte antropológico, se haya privilegiado más una mirada *etic* sobre la *emic* (es decir, adoptando una mirada desde fuera del sistema analizado, que la desde dentro del mismo), sin que esto represente que la *voz* de los actores sea menospreciada, sino que, por la propia naturaleza del trabajo no se han incorporado de formar indirecta<sup>77</sup>, lo cual, al contar con una base epistemológica bien definida, no la exime de ser un texto con dichas características, en tanto que su construcción se da a partir no sólo a partir de las observaciones de la vida nativa (a la Malinowski), sino que también a partir de la subjetividad del autor (Jarcorzynski, 2004).

---

<sup>77</sup> Cabe señalar aquí que en un inicio la voz directamente de los sujetos sí habían estado contempladas, pero que por los *tiempos conacyt*, se optó por recuperarlos de manera indirecta, vía el análisis de reportes o documentos elaborados en relación al MEIF.



Profundizando en lo anterior, dicha acción la decidí, primero por la participación que tuve como colaborador de la *Comisión para la Elaboración del Informe MEIF*<sup>78</sup>, lo cual implicó –por el papel que desempeñé– la elaboración de un enfoque que pudiera integrar la naturaleza de los datos ahí recabados; por lo que *casi a la par*, esto, junto con la orientación del coordinador de dicha *Comisión*, implicó un acercamiento a las lecturas de Laclau, Buenfil Burgos (y su equipo del PAPDI) y, especialmente, de Žižek, para conformar dicho enfoque; lo cual, después –contingentemente, aunque me gustaría pensar que fue *retroactivamente*, me acercó a los planteamiento de la Dra. Fuentes Amaya, lo que fue sumamente enriquecedor para mí y el trabajo aquí presentado.

CUADRO-RESUMEN DE LA PERSPECTIVA TEÓRICA-METODOLÓGICA

<b>Posicionamiento o forma de acercarse a la realidad: Análisis Político de Discurso (E. Laclau; Buenfil Burgos)</b>			
Ejes analíticos del enfoque	Nivel <i>en sí</i> de la Ideología	Nivel <i>para sí</i> de la Ideología	Nivel <i>en sí/para sí</i> de la Ideología
Referentes de análisis	Lineamientos del MEIF	Informes Rectorales	Argumentaciones de los sujetos-actores
Nivel de análisis	Orden de la ideas, su exposición	Materialización de las ideas	Prácticas
Tipo de lectura analítica	Deconstructiva, a partir de la Teoría de la enunciación y la Teoría de la Argumentación		
Utilización	Construcción del significado específico	Desdoblamiento del significado hacia la estructura	Desdoblamiento del significado hacia la acción
	Procesos de significación (relación significante-significado) Regularidad en la dispersión		

Fuente: Autor, 2015.

<sup>78</sup> Dicha Comisión se conformó por acuerdo rectoral el día 30 de agosto del año 2012, en la cual fui incluido por invitación del Dr. Sergio Téllez (coordinador del trabajo) en febrero del 2013.

## IV. Construcción del dato y su análisis

### 4.1 PROPUESTA MEIF-UV: UNA LECTURA DECONSTRUCTIVA DE LA DIMENSIÓN *EN SÍ* DE LA IDEOLOGÍA

Con la intención analítica de lograr detectar los elementos bajo los cuales se estructura el *edificio ideológico* dentro de la UV, a raíz de que en 1996 se anunciara un proceso de profunda transformación al interior de esta institución, entre las que se incluía su modelo educativo (Universidad Veracruzana, 1997), es que en este apartado se presenta lo correspondiente a la dimensión *en sí* de la ideología.

Por lo tanto, valiéndome de los principios metodológicos y analíticos arriba señalados, es que se requirió, en la lectura del documento en el cual se expone la propuesta, detectar los puntos nodales (o *points de capiton* dentro de la teoría psicoanalítica de Lacan, conceptos recuperados por Žižek en su *Teoría de la Ideología*), bajo los cuales se crea y sostiene la identidad del campo ideológico, en otras palabras: unificar y darle sentido al anuncio de la transformación de la universidad —significante amo o “el *uno*” lacaniano— (Žižek, 2012a) así como los subsecuentes puntos ya señalados, por lo cuales se constituye y opera este nivel *en sí* de la ideología, que en su carácter de mera *intención interpelativa* (en la que la identidad de los sujetos se coloca fuera de ellos; una imagen especular, cuyos rasgos se presentan como totalmente plenos), teje la red de significación (o retícula) para sujetar al individuo, para así intentar transformarlo en ese sujeto-actor del discurso.

#### 4.1.1 IDENTIFICACIÓN DEL PUNTO NODAL

Como líneas arriba se apuntó, para comprender las dimensiones exactas de los fenómenos político-ideológicos es requisito indispensable, como primera labor de análisis, la identificación del punto nodal, pues es a partir de éste que se detiene y fija el sentido del campo ideológico (Žižek, 2012a); es por esto que dentro del documento-texto analizado identifiqué que el punto nodal de toda la propuesta de cambio dentro de la Universidad lo

detenta el significante *formación integral*<sup>79</sup>, esto dado que es por su intervención (algo puramente estructural) que el espacio abierto por el anuncio de la transformación de la Universidad (que puede darse de múltiples formas, es decir su transformación abre el espacio a múltiples significaciones, pues por sí misma, no connota un significado específico), se cierra o fija.

Con lo anterior quiero decir que, de alguna manera, el anuncio de esta profunda transformación en la Universidad (Universidad Veracruzana, 1997), encuentra en el modelo educativo su condensación; es decir, es *ahí* —en el modelo— donde se aglutina la mayoría de las manifestaciones de cambio. Y que, como manifestación de esta transformación, las acciones emprendidas apuntan a la conformación o configuración de sujeto integral.

Al respecto de esto, en el documento-texto se señala que: la estrategia central que llevará a la UV a su consolidación en el siglo XXI será “el fortalecimiento académico centrado en el aprendizaje [para lo cual] el aprendizaje del estudiante [ahora] debe ser integral, significativo y de por vida” (Universidad Veracruzana, 1999, p. 6); la cuestión es, y de ahí su identificación como punto nodal: ¿antes, la formación de los estudiantes (sin en ese rasgo de integralidad) no lograba ser significativa y de por vida?, por lo tanto, lo que aquí se percibe es lo que Laclau denomina una articulación hegemónica de *significantes flotantes* —representados en el texto por ‘significativo y de por vida’— a partir de la intervención del significante —nodal— ‘integral’, pues en el nivel argumentativo connota que éste —aprendizaje del estudiante— será significativo y de por vida, solo si es desarrollado de manera integral, de otra forma no es posible (dando a entender que otro tipo de aprendizaje —en este caso tradicional— no sería significativo y de por vida).

Es así que esta identificación se debió a la eficiencia *performativa-retroactiva* del significante, lo que a su vez lo lleva a constituirse en el objeto causa del deseo (*objeto a*); esto es, *eso a lo que aspiran alcanzar*, y que por lo tanto es el motor de todas las acciones subsecuentes. Pues se menciona que para alcanzar el objeto causa de deseo (formación

---

<sup>79</sup> Cabe señalar aquí que, dentro del documento-texto analizado, este significante aparece a veces como formación integral, educación integral, aprendizaje integral; por lo que tomé la decisión de seleccionar el primero, pues al tratarse de una acción hacia el sujeto, considero que condensa toda su intención formativa o constituyente (configurativa).

integral) se requiere de una serie de acciones de carácter estructural y organizativa de la Universidad, a saber: "...una adecuada orientación educativa, la actualización de planes y programas de estudio, el establecimiento de nuevos sistemas de apoyo al estudiante, la realización de tutorías y asesorías académicas y la ampliación de los programas de becas estudiantiles hasta la diversificación de las actividades de aprendizaje (aprendizaje de la investigación documental y bibliográfica, de idiomas, de cómputo académico; actividades en laboratorios, en talleres, en el campo real del ejercicio profesional; y actividades deportivas, artísticas y culturales)." (Universidad Veracruzana, 1999).

Entonces, este desvelar del carácter puramente estructural del significante y en el que resulta evidente la retroactividad de su significado queda claro cuando en el documento-texto se menciona lo siguiente: "...es impensable buscar la operación de un nuevo enfoque educativo [el integral] y la consecuente transformación académica sin modificar la organización escolar, los sistemas de apoyo académico y la administración universitaria general [sin flexibilizarla]" (Universidad Veracruzana, 1999, p. 6); pues habría que recordar que el cambio de modelo educativo (aunque éste de alguna manera lo aglutina) es sólo una parte de la transformación universitaria en general (Universidad Veracruzana, 1997).

Siendo así, es que me fue posible observar-detectar que esta interpelación —para la constitución del YO— apunta a dos dimensiones o planos: a) hacia la constitución del sujeto (sujeto supuesto constituido), y b) hacia la práctica constituyente del sujeto<sup>80</sup>; dimensiones o planos íntimamente complementarios, y que como tales, estas dos dimensiones o planos identificados (hacia el sujeto y hacia la práctica), en conjunto, configuran al objeto causa del deseo y que en su carácter puramente estructural se le atribuyen rasgos descriptivos (eso a lo que, supuestamente, deberán alcanzar los participantes de la discursividad propuesta, pero que en realidad será imposible de alcanzar, y aún así, irremediablemente lo intentarán).

---

<sup>80</sup> Cabe señalar aquí que el significante *educación integral* es el *punto nodal* o *point de capiton* de toda la propuesta del modelo educativo, aunque posteriormente aparece otro, representando por el significante *flexibilidad* y que se encuentra dirigido hacia las prácticas. Por lo que se puede asumir la existencia de estos dos puntos nodales, uno —integral— dirigido hacia la constitución del sujeto (rasgos hipotéticos a encontrar) y el segundo —flexibilidad— dirigido hacia las prácticas constituyentes del sujeto; aunque la primicia o importancia cae en el primero: educación integral, pues para lograrla se requiere de prácticas flexibles, se puede observar que existe una interdependencia entre ellos, no pueden existir aislados.

#### 4.1.1.1 Caracterización del punto nodal: sus rasgos descriptivos y significado

Toda vez detectado el punto nodal (encarnado en el significante *formación integral*), y que éste, además interactúa con una dimensión de sometimiento o poder: *flexibilidad*; es indispensable ahora, presentar sus rasgos descriptivos, pues si bien, existe solo en el nivel del significante, eso no quiere decir que su significado sea inmanente, sino más bien que éste —el significado— es construido (es aquí donde interviene, como se verá en el apartado 4.1.3, la figura del *sujeto supuesto saber*).

Siendo esta operación de significación la que lo convertirá en el objeto causa de deseo y que, por tanto, en la realidad fenoménica los sujetos intentarán buscarlos, y que en el mejor de los casos no siempre aparecerán de forma plena; esto es, aparecerán de forma no-completa.

Entonces, el significante *formación integral* se encuentra configurado por cuatro dimensiones: 1) *la intelectual*: que implica —en la formación— el fomento del pensamiento lógico, crítico y creativo; 2) *la humana*: la cual apunta al desarrollo de actitudes e integración de valores para el crecimiento personal y social del individuo; 3) *la social*: la cual señala el fortalecimiento de valores y actitudes para la convivencia (trabajo en equipo, respeto a las opiniones y a la diversidad cultural); y por último, 4) *la dimensión profesional*: apunta al desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes encaminados al saber hacer de la profesión específica<sup>81</sup> (Universidad Veracruzana, 1999).

Así, estas dimensiones, desde la perspectiva del documento-texto, son urgentes que los futuros profesionistas las desarrollen, pues las condiciones (el Orden Simbólico) las demandan (tema que se analizará en el apartado 4.1.2.1), de tal manera que con estas cuatro dimensiones la Universidad espera “desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para lograr: a) la apropiación y desarrollo de valores humanos, sociales, culturales, artísticos, institucionales y ambientales;

---

<sup>81</sup> Estas cuatro dimensiones señaladas, claramente se desprenden y se relacionan con lo anunciado en la propuesta de la UNESCO para el desarrollo de habilidades profesionales, la cuales son —según lo presentado en el documento-texto analizado— las siguientes: “...el aprendizaje permanente, el desarrollo autónomo, el trabajo en equipo, la comunicación con diversas audiencias, la creatividad y la innovación en la producción de conocimiento y en el desarrollo de tecnología, la destreza en la solución de problemas, el desarrollo de un espíritu emprendedor, sensibilidad social y la comprensión de diversas culturas”.

b) un pensamiento lógico, crítico y creativo; c) el establecimiento de relaciones interpersonales y de grupo con tolerancia y respeto a la diversidad cultural; y d) un óptimo desempeño fundado en conocimientos básicos e inclinación y aptitudes para la autoformación permanente” (Universidad Veracruzana, 1999, p. 21).

Por tanto, una formación integral será aquella que desarrolle, de manera equilibrada y armónicamente al sujeto a partir de estas cuatro dimensiones; esto mediante procesos educativos informativos (elementos teórico-conceptuales y metodológicos de cada disciplina) y formativos (desarrollo general de habilidades e integración de valores).

Con lo anterior se empieza a dibujar lo que se denomina un *efecto frontera* (la inclusión de lo deseado y la exclusión de lo no-deseado), pero así también la dimensión del sometimiento (poder), o lo que también se podría denominar: *castración del goce previo*. Siendo aquí donde aparece, y cobra sentido, el significante *flexibilidad*, que apunta hacia la práctica constituyente del sujeto.

En este sentido, si bien es verdad que con la formación integral (lo deseado) se pone el énfasis en los estudiantes, ésta no debe ser de tipo enciclopedista, o tradicional (no-deseado), sino, más bien la actividad pedagógica debe *abrirse*, flexibilizarse; aunque este *flexibilizarse* implica ya, un nuevo sometimiento, pues solo así se logrará alcanzar esa formación integral (objeto de deseo).

#### **4.1.1.2 La dimensión del poder: la paradoja del significante flexibilidad**

Cuando aparece el punto nodal (*formación integral*), éste no aparece solo, sino que siempre se acompaña o le subyace una dimensión de poder o sometimiento para alcanzarlo, hacer asequible el objeto causa de deseo, el cual lo encontramos, dentro de la estructura discursiva-argumentativa del documento-texto, representado por el significante *flexibilidad*; haciendo referencia a *la práctica constituyente del sujeto*.

Pues cuando en el modelo educativo se propone la constitución de un nuevo sujeto-actor educativo, éste solo se puede alcanzar mediante el tratamiento de *ejes integradores*, los cuales fungen como “la perspectiva desde la cual se deberán desarrollar los procesos de enseñanza y abordar los contenidos curriculares para alcanzar la formación en las cuatro

dimensiones que el modelo propone” (Universidad Veracruzana, 1999, pp. 23-24), que no es más que una acción para el sometimiento o *castración del goce previo*, ya que pretenden que las acciones de formación se lleven a cabo de esa manera, sin importar la naturaleza de cada disciplina<sup>82</sup>.

De esta manera se hace el llamado a estos ejes proponiéndolos como una estrategia curricular para posibilitar: 1) una ruta de acción para lograr el perfil propuesto en cada licenciatura; 2) orientar la metodología que se pondrá en práctica; 3) definir el deber ser de la propuesta que se encuentra en los fines y los objetivos del modelo; y 4) la integración de las propuestas y acciones curriculares expresadas en los planes y programas de estudio (Universidad Veracruzana, 1999).

La idea es que estos ejes se articulen, penetren y desarrollen sobre el modelo educativo, la amalgame, para así lograr no solo una formación disciplinar, sino integral. Para lo cual se propone la transversalización<sup>83</sup> de los ejes: *teórico* (formas de aproximarse al conocimiento), *heurístico* (habilidades, procedimientos y procesos que ofrecen una probabilidad razonable para solucionar un problema), y *axiológico* (valores humanos y sociales); siendo estos último la dimensiones exactas del sometimiento.

#### **4.1.1.3 Integración del punto nodal (objeto a) con la dimensión de poder (sometimiento)**

Como se anunció anteriormente en este apartado, la propuesta del modelo educativo se encuentra estructurada por la integración de su punto nodal: *formación integral* (hacia el sujeto) y su dimensión de poder: *flexibilidad* (constituyente del sujeto); el primero encarna el objeto de deseo (objeto a), y el segundo la forma (sometimiento) para la constitución del sujeto deseado.

---

<sup>82</sup> Con esta afirmación, estoy suponiendo que previo a la propuesta del modelo educativo analizado, las disciplinas instituían sus propias formas de configuración, y que por tanto, con el advenimiento de esta propuesta (MEIF) no podrán, pues se deben someter al régimen de formación.

<sup>83</sup> Al respecto de este término, en el documento se menciona que será la estrategia metodológica fundamental para lograr la incorporación de los ejes integradores, permeando, así, a los contenidos de los planes de estudio.

Estos dos elementos resultan inseparables (uno no es posible sin el otro). Siendo así, y en su carácter puramente estructural, el primero (hacia el sujeto) señala la necesidad de constituir a un sujeto no solo profesional o puramente disciplinar, sino que apunta a una constitución del sujeto en las dimensiones intelectual, humana y social; para lo cual se requiere de la flexibilización, por un lado, de toda la estructura orgánica de la Universidad y, por el otro, de la estructura curricular con la que venían operando las disciplinas.

Enfocando la atención en este segundo punto —pues es el que toca el documento-texto analizado—, opera un cierto grado de sometimiento para la realización de la actividad pedagógica (o castración del goce previo); esto es, en la medida en que se adopte la propuesta del modelo educativo, las disciplinas pierden libertad en la forma de organizar y llevar a cabo sus contenidos, pues para alcanzar las dimensiones del objeto de deseo (profesional, intelectual, humana y social) se deben atender tres ejes: teórico, heurístico y axiológico, estos de manera transversal.

Solo en la medida en que las prácticas se desarrollen de la manera planteada, será posible alcanzar al objeto deseado: la constitución de un sujeto integral. Pero, como en todo edificio ideológico, la instauración de un objeto de deseo no se da de forma esporádica, sino que en esto intervienen una serie de factores, como: la descripción objetiva del mundo con la participación del sujeto(s) supuesto saber; factores —que como se verá en el siguiente apartado— legitiman la acción de dislocación del orden social previo.

Entonces, para concluir esta parte, se plantea la existencia de elementos: uno hacia el sujeto supuesto a constituir y el otro hacia la práctica constituyente del sujeto; encarnados en los significantes: *formación integral* y *flexibilidad*, respectivamente. El segundo opera como una especie de sometimiento, proponiendo la forma en la que se deben desarrollar las prácticas educativas, independientemente de la disciplina que se trate. Por tanto, estos significantes actúan como elementos para (re)ordenar el espacio social dentro de las prácticas educativas desarrolladas en la institución.



#### 4.1.2 LEGITIMACIÓN DE LAS ACCIONES: INTERVENCIÓN DEL *SUJETO SUPUESTO SABER* PARA LA DESCRIPCIÓN OBJETIVA DEL ORDEN SIMBÓLICO

Toda vez que se han presentado el punto nodal de la propuesta de cambio (con el cual se detiene o fija el sentido de la transformación de la universidad) y su dimensión de poder/sometimiento, es necesario mencionar que su nominación remite a una acción ético-política, en la que interviene *el sujeto supuesto saber* para legitimar las acciones de cambio; pero que en realidad, desde esta postura crítica de la ideología, lo que se busca es la reproducción de las relaciones de dominación y la legitimación de su lugar, como actor hegemónico.

Así, como se ha mencionado, la intervención o el papel de este *sujeto supuesto saber*, es la de legitimar las acciones de cambio, modificación o dislocación del orden simbólico, que tiene como fundamento el lugar que ocupa dentro de la red discursiva (como se verá con la participación del Dr. Arredondo y su equipo), y que además se realiza con carácter *apolítico* (como si fuera necesario, esto es, la transferencia de lo contingente por lo necesario), pues sólo así su discurso tendrá eficiencia *performativa*.

Por lo tanto, al tratarse de la enunciación de un nuevo horizonte, este requiere de su *estabilización* (la cual se da en el nivel de lo imaginario); para lo cual el *sujeto supuesto saber* utiliza, como recurso argumentativo la descripción objetiva del mundo, en la que se hace el llamado, por un lado, a una comunidad universitaria significándola como una comunidad orgánica (esto es sin antagonismos previos al cambio, o como si a partir de su intervención el antagonismo desapareciera) y la cual demanda el cambio (la lógica que subyace a esto es más o menos esta: *son ellos —la comunidad universitaria— los que demandan el cambio, no yo/nosotros —quienes detentan el poder—, yo/nosotros solo somos el vehículo que posibilitará el cambio*).

Al respecto de esto último, en el documento-texto analizado se menciona lo siguiente: “Una campaña institucional de reforma académica, se ha dicho en numerosas ocasiones, no puede concebirse ni realizarse sin la amplia participación de los académicos y las instancias colegiadas que dan rumbo educativo [la supuesta comunidad orgánica] a nuestra Casa de Estudios”, ya que es ésta —la comunidad— la que demanda el cambio, el cual desde la

perspectiva de la institución (UV) es “producto del interés de la colectividad, en el que alumnos, docentes, investigadores, funcionarios y personal administrativo participan convencidos de que la transformación que se vive es la mejor ruta para nuestra Universidad”.

Por tanto, el contenido popular auténtico se manifiesta cuando el Dr. Arredondo menciona en la presentación del documento-texto analizado lo siguiente: “no puede ser otra la alternativa sin en verdad aspiramos a proyectarla como una de las mejores instituciones en el ámbito nacional.”; algo que me reafirma en una entrevista (realizada en junio del 2013) respondiendo al cuestionamiento sobre qué otras opciones había en el momento en que se anuncia la transformación de la Universidad y el cambio de modelo: “no había de otra, o era un modelo con estas características o nos quedábamos retrasados en comparación con otras universidades”. Siendo esto, también, el carácter *apolítico* manifestado para la reproducción de las relaciones de dominación; esto es, se apropia del contenido popular auténtico para su deformación para la reproducción de las relaciones de poder (Žižek, 2012b).

Aquí el *sujeto supuesto saber* aparece cuando en el documento-texto cuando se menciona: “De ahí la importancia de esta propuesta, que ha sido preparada por un grupo de nuestros mejores académicos, y que ha sido alimentada por la comunidad universitaria a lo largo de numerosas sesiones de trabajo, talleres y cursos.”

Y por el otro lado, este recurso de ofrecernos una descripción objetiva del mundo (que en su sentido amplio debe entenderse como Orden Simbólico) tiene como intención significarlo como dislocado, amenazado por múltiples factores (de igual forma contingentes); todo esto con la finalidad de reforzar la legitimidad de sus acciones; esto es, en un mismo gesto, *dislocar* el orden simbólico —ya naturalizado en la institución— y *(re)ordenar* el espacio social (práctica constituyente del sujeto), aspectos que representan acciones de legitimación —en *pos* de una articulación hegemónica— para la instauración de dicho modelo educativo; esto es: la articulación de los sujetos al proyecto presentado.

Al respecto de esto, la estructuración-argumentación del documento-texto inicia con una descripción de la Universidad Veracruzana y su entorno, en la cual se empiezan a enunciar algunas de los cambios necesarios (se presentará más adelante en este apartado del trabajo), dado que la UV “debe responder a tres retos: 1) transitar hacia una concepción y organización del quehacer científico mediante el trabajo multi e interdisciplinario; 2) conformar una estructura flexible y dinámica que le permita anticipar los cambios sociales, y 3) adecuar su quehacer a los nuevos tiempos, ya que debe preparar hombres y mujeres capaces de convertirse en los constructores del futuro.” (Universidad Veracruzana, 1999).

Posterior a esto, se hace alusión a la Misión Institucional, acción que he significado como la recuperación de un ámbito místico, su pasado histórico, lo cual da carta abierta a este tipo de cambios. El documento-texto continua con la descripción del Contexto, sección en la que se enuncian los distintos cambios (políticos, sociales, culturales, económicos) que, durante esa época, se gestaban en el ámbito internacional, nacional y local.

Por último, en este documento-texto se encuentra una descripción de la situación que la administración del Dr. Arredondo recoge en la Universidad, esto respecto a los planes y programas, la matrícula estudiantil, la situación de los docentes y los investigadores, entre otros aspectos; por lo que todo esto en su conjunto denota la construcción de una argumentación con fines de interpelación, para lograr que el cambio no solo se lleve a cabo, sino también para que se signifique como necesario.

Por lo tanto, con la anterior argumentación respecto a que el Orden Simbólico está-ya-fracturado (que las cosas ya no son como antes), en realidad nos encontramos frente a la construcción discursiva de la misma, cuyo efecto retroactivo es, precisamente, la significación de dicho Orden Simbólico como fracturado; es decir, al tiempo en que se está haciendo el *señalamiento/enunciación* de una falta, se da su propia construcción, por lo que se trata de un doble movimiento donde la falta se crea en el mismo momento en que se nombra (es ésta la *extraña lógica de la enunciación* antes mencionada).

Entonces, de este *efecto dislocatorio* —del señalamiento de una plenitud ausente— es que emerge este *nuevo* modelo educativo, representando así la instauración de un nuevo

imaginario —*esa* promesa de plenitud, sutura/clausura permanente de sentido— pues para lograr la hegemonía, o al menos la articulación de los agentes intervinientes, es requisito indispensable, y de éste la *formación integral* como *objeto a*, que como significante, enmarca el deseo para el llenado de esa falta<sup>84</sup>.

#### **4.1.2.1 Construcción del Orden Simbólico dislocado, a partir de su *descripción objetiva***

Como bien plantea Luengo (2003) respecto a que ninguna reforma se da en el vacío, sino que se requiere, por así decirlo, de algún soporte, y como se anunció en la Introducción a este trabajo, este soporte lo encuentro en la globalización y sus efectos en la percepción de la realidad; es decir, lo que aquí se presenta es la construcción de ese orden simbólico amenazado bajo el cual se posibilitó la enunciación y emergencia del MEIF (en el cual, como ya expuse, la intervención del *sujeto supuesto saber* es clave), en suma: su construcción como discurso *interpelatorio*.

Por lo tanto, bajo la lógica argumentativa que he venido mostrando a lo largo del trabajo y con la cual he intentado sostener mi tesis, es indispensable explicitar cómo es que a la realidad se le hace *hablar*, se le construye una falla o amenaza, para que así se desestabilice un orden previo; pues, paradójicamente, solo así logra legitimar la propuesta, es decir: volver creíble un discurso, y con esto la reproducción de las relaciones de poder.

Para esto, he de explorar en la *intertextualidad* de los planteamientos del MEIF, por tanto haré referencia al *Plan General de Desarrollo 1996-2001* (PGD 96-01)<sup>85</sup> y a una serie de documentos (principalmente de la UNESCO) en donde se exponen aspectos contextuales de ese momento fundacional del modelo en cuestión.

Entonces, entrando propiamente al análisis, en dicho documento (PGD 96-01) se expresa que la UV enfrenta una realidad que pone a prueba la calidad y pertinencia social de su quehacer, pues su entorno se ha transformado en los ámbitos sociales, económicos y

---

<sup>84</sup> Así, este nuevo imaginario funge como deseo (el cual se crea señalando una falta, la cual se instaura en el mismo momento de su enunciación), entonces como deseo (*objeto a*) el sujeto irremediamente intentará alcanzarlo.

<sup>85</sup> La puntualización de este documento se debe a que es ahí en donde se empieza a dibujar ese orden simbólico amenazado, y con esto, eso que llamo condensación del antagonismo, no dentro de la UV sino fuera de ella, en la globalización.

demográficos, y si bien, como lo apuntan, estos cambios han sido constantes, solo que ahora (siendo más preciso, durante los últimos 50 años) el ritmo se aceleró, al grado que es esta característica “lo que mejor y más claramente separa a nuestro siglo y a nuestra época de todas las otras que se ha vivido la humanidad” (Universidad Veracruzana, 1997); de tal manera que la Universidad requiere de respuestas rápidas, oportunas y flexibles, dado que las nuevas relaciones políticas, comerciales e informáticas en el plano internacional así lo demandan.

Así, lo que encuentro con esta cita es *la construcción política de un significativo maestro* que, entre otras cosas, hace que los acontecimientos —que de alguna forma son contingentes, pues como se menciona en el documento-texto analizado: son constantes— sean significados como necesarios, y más aún, inevitables; al respecto se vuelve a señalar: “desde cualquier perspectiva que se quiera ver, el país [México] cambió mucho y más aceleradamente en las últimas décadas. Economía, política, demografía, urbanización, cultura y medio ambiente, son piezas de un complejo rompecabezas que se transforma bajo las fuerzas y tensiones entre lo nacional, lo regional y lo global”; esto en clara referencia a la globalización.

Y aunque más adelante hay un esfuerzo por aminorar la entrada de la Universidad a este orden simbólico (el de la globalización) intentando asumir una posición neutral frente a este hecho, al final resulta inevitable, ya que de otra manera no tendría un exceso que contener, y por lo tanto, no habría una solución que plantear.

Pues al respecto señalan que “lejos de posturas catastróficas u optimismos ingenuos, la globalización representa —al mismo tiempo— oportunidades y desafíos para el desarrollo nacional”, aunque aquí observo, a partir de esa referencia a la globalización (como significativo maestro), esa inevitable entrada, pues aunque intentan una especie de *síntesis*, refieren más claramente: “nos debatimos entre lo viejo, que surge cuando menos lo esperamos y lo nuevo, no siempre tan positivo como deseamos”; al final, argumentativamente, se coloca a la Universidad en el *polo* de lo nuevo, pues señalan: “la Universidad Veracruzana no debe plantearse alternativas falsas sobre el futuro nacional: ¿Por qué optar entre herencia y la innovación, cuando la capacidad de sobrevivir deriva de

saber combinarlas? ¿Por qué renunciar a la diversidad cultural, si México encuentra en ella un resorte de su creatividad y elocuencia?”.

Lo anterior, siguiendo con esta argumentación respecto a la aparente neutralidad para *la inevitable entrada*, queda más claro cuando en el mismo texto refieren: “vivimos en un país con historia milenaria y reciente, con legítimas aspiraciones a incorporarnos a un futuro que ya está aquí y toca ruidosamente nuestra puertas”; y por tanto inevitable se expone que “las universidades públicas [ante la globalización] tienen que jugar un doble e importante papel: por una parte, ofrecer respuestas innovadoras a un medio internacional mucho más competitivo, que amenaza nuestra economía y nuestros recursos, y por otra, tener la capacidad de aprovechar los adelantos tecnológicos, informáticos y académicos que renueven y mejoren la producción de conocimientos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la movilidad de académicos y estudiantes”.

Entonces es que, planteado así, pareciera que, siguiendo a Luengo (2003): “la sociedad mexicana tuviera un destino predeterminado y convenido con las visiones globalizadoras y sus correspondientes políticas neoliberales, que asegurarían un triunfo contundente de sus propuestas” (p. 30), pues volviendo al documento-texto analizado, se argumenta que “ser moderno [en alusión hacia la entrada al nuevo orden] no solo consiste en aplicar el conocimiento científico y tecnológico a la industria y a la productividad económica, aun cuando estos aspectos son importantes para cualquier sociedad. Ser moderno consiste, también, en revalorizar el papel de las ciencias sociales, las humanidades y las artes para la construcción de un futuro. El éxito de la sociedad del futuro [globalizada] radica en su capacidad para humanizar la ciencia y la tecnología...”.

Es así que a partir de lo anterior observo cómo es que se empiezan a dibujar o bosquejar dos cuestiones importantes para el análisis; la primera de ellas es la operación de estructuración de la realidad que se realiza a partir del significante *globalización*, pues éste está funcionando como *designante rígido* (el ‘UNO’ lacaniano) bajo del cual se estructura la realidad (lo engloba) mediante el encadenamiento de otros significantes (flotantes), es decir —siguiendo a Žižek (2012a)— “en el nivel del significante, unifica un campo determinado, constituye su identidad: es por así decirlo, la palabra a la que las ‘cosas’ se refieren para

reconocerse en su unidad” (p. 136), esto es —nuevamente— a pesar de que los cambios han sido constantes, ahora adquieren otra significación, pues además de percibirse como más acelerados, son motivados por esta globalización (cambios en las distintas esferas que configuran a la realidad —económicos, sociales, políticos, demográficos y demás—, son su efecto; en donde el significante MEIF detiene el significado de la transformación de la UV, así con la realidad a partir de la globalización).

La segunda es en relación con la entrada a este *supuesto* nuevo orden social, pues a pesar de que se intenta aminorar haciendo una especie de síntesis entre lo viejo y lo nuevo<sup>86</sup>, en realidad lo que están haciendo (y no estoy seguro que de esto sean totalmente conscientes en ese momento) es colocándose ya en el nuevo orden, pues (y de aquí mi posición respecto a que no fue algo determinado *a priori*, algo que pensarán que debían plantearlo así) “el hecho de que la nominación constituye retroactivamente su referencia. La nominación es necesaria, pero lo es, por así decirlo, necesariamente después, retroactivamente, una vez que estamos ya ‘en ello’” (Žižek, 2012a, p. 135), es decir, en *ese futuro que ya está aquí tocando ruidosamente nuestra puerta*, algo que ya está solo que no se habían dado cuenta.

Por lo tanto, aunque ya estaban es eso, en las políticas globalizadoras del libre mercado, pues basta con revisar las políticas que se plantearon en el sexenio gubernamental conocido como *salinismo* (1988-1994), específicamente el *Programa para Modernización Educativa* (PME) en el que se indica ya formalmente que la educación superior en México intente responder (atendiendo los criterios de calidad y excelencia de la educación) a los patrones internacionales y la dinámica de la economía (de ahí que se generalizaran y diversificaran los mecanismos de evaluación y acreditación), dado el proceso de globalización en el que se encontraba inmerso el país (Universidad Veracruzana, 2014).

---

<sup>86</sup> Al respecto de esto Žižek menciona que una matriz ideológica (que es aquella que regula entre lo visible y lo invisible, entre lo imaginable de lo no imaginable) se puede descubrir “fácilmente en la dialéctica entre ‘lo viejo’ y ‘lo nuevo’, cuando un acontecimiento que anuncia una dimensión o era completamente nueva es (erróneamente) percibido como la continuación del pasado o el retorno a él, o —en el caso opuesto— cuando un acontecimiento que se inscribe por completo en la lógica del orden existente es (erróneamente) percibido como una ruptura radical” (Žižek, 2003, p. 7); es así que con esto trato de ejemplificar cómo, con la referencia globalización —en el nivel de significante—, se intenta significar esa ruptura radical con el pasado, y lo planteo así (como un intento), puesto que, según Luengo, en realidad hay una continuidad en las políticas de esa época (1990-2000).

Es así que, como consecuencia de esta forma de administración gubernamental, y que mucho tiene que ver con la consolidación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (1994) y del cual México forma parte, que al abrirse a la *libre competencia* en los mercados, las IES se vieron obligadas a emprender una serie de reordenamientos y reformas para responder a las exigencias de la sociedad mexicana y el mundo, formar al personal calificado que protagonizaría el desarrollo económico político y social del país.

Esto en el caso mexicano, éste, siguiendo dichas exigencias, se empieza a incorporar a lo que denominan *espacio común de educación superior*, integrado por América Latina y el Caribe, y la Unión Europea (Cetina, 2014); esto en clara relación con las tendencias internacionales orientadas por la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (UNESCO, 1998), la *Declaración de Bolonia* (1999), el establecimiento del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), el Proyecto Tuning, el Proyecto 6x4 (Universidad Veracruzana, 2014).

Es durante este periodo que en México, que se adhirió a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) misma que emitió documentos de gran importancia para el país como *Políticas nacionales de la ciencia y de la tecnología en México* (OCDE, 1994) y *Exámenes sobre las políticas de la Educación Superior* (1997), se empiezan a recuperar los planteamientos o recomendaciones de la UNESCO para el establecimiento de políticas educativas; pues en el caso de la UV, primero con el *Plan General de Desarrollo* (1996-2005), y segundo con el MEIF propiamente.

Con esto quiero decir que efectivamente el planteamiento que el Dr. Arredondo me hace respecto a que *no había de otra*, es porque en realidad el peso de la UNESCO era suficiente para intentar lanzar dicha transformación para la Universidad Veracruzana; lo cual, es realmente una acción política, pues aun sin que se hubiera emitido este cometido, la Universidad, necesariamente, tendría que atender dichas recomendaciones. Por tanto, las recomendaciones internacionales, como el mismo MEIF, son el *mecanismo* para estabilizar a la educación superior y, en particular a la UV en ese orden dislocado por la globalización.



#### 4.1.3 EL FETICHE ANTE LA IMPOSIBILIDAD DE COMPLETUD

A lo largo de este trabajo se ha comentado la imposibilidad de completud, incluso el Orden Simbólico es no-completo (Antón Fernández, 2012), pero como esto se significa como algo incongruente, en la realidad fenoménica esa imposibilidad debe cobrar consistencia positiva (una especie de *culpable* en el que se condensa esa imposibilidad) que permita señalar o justificar el porqué de esa incompletud del edificio ideológico, y que en esta dimensión, *en sí*, de la ideología se formula de manera *a priori* (aunque en realidad, cualquier aspecto puede transformarse en fetiche).

Esto, dentro del documento-texto analizado, aparece cuando se menciona: “La eficiencia y el éxito de nuestro trabajo depende de la contundencia y rapidez con la que actúen todos los sectores de la institución”, así como también en frases como: “El compromiso y el trabajo de la comunidad universitaria habrá de llevarnos a buen puerto: la consolidación y proyección de la Universidad Veracruzana con miras al Siglo XXI”, pues que ya sin este compromiso no será posible.

En lo que respecta a los ejes que articulan a la propuesta, estos también fungen como ese fetiche, pues refieren: “El tratamiento de este eje no es responsabilidad únicamente de los docentes, sino de todos y cada uno de los miembros que conforman a la comunidad universitaria”, así como también al concepto de transversalidad, pues de no llevarse a cabo, el modelo pierde sentido, y al respecto se menciona: “la postura que adopten los responsables de la elaboración del plan de estudios, de los programas y de la consiguiente puesta en marcha de estas opciones en el aula, dependerá la existencia de una propuesta coherente, que haga posible la incorporación real de los enfoques transversales en los procesos educativos de cada estudiante.”

Por lo tanto, es claro que existe una anticipación (de la cual no estoy, nuevamente, seguro de que sean totalmente conscientes) del cumplimiento total de la propuesta del modelo educativo emitido.

#### 4.1.4 PRIMER ANÁLISIS PRELIMINAR: NIVEL *EN SÍ* DE LA IDEOLOGÍA

El asunto con todo lo anterior es: ¿por qué no asumir una posición de entrada total al nuevo orden?, ¿por qué limitarse?; la única respuesta que encuentro —y que en realidad tiene dos componentes— es que se trata de un asunto de índole política, pues de otra forma: 1) no habría necesidad de plantear una solución o *mecanismo estabilizador*, es decir la nominación es necesaria para construir un instrumento que garantice su necesidad (Žižek, 2012a), y 2) es la delimitación, y por *ende* su creación, de un antagonista, lo cual encuentro aún más importante, pues es así que a la globalización se le ve como la amenaza para la Universidad, como eso que impide su total realización y, por supuesto, la de sus sujetos-actores.

Es así que nos encontramos frente a una especie de paradoja, ya que a pesar de que a la globalización se le significa como una amenaza para la educación superior (que es lo que llega a determinar en Boaventura dos Santos su crisis de pertinencia, hegemonía y legitimación), por lo que son sus políticas de libre mercado el antagonismo que habría que erradicar; a esta —y aquí lo paradójico del asunto— es que se le *combate* —por así decirlo— con el mismo tipo de políticas, lo que marca su entrada en dicho orden<sup>87</sup>.

Lo crucial, y aquí lo que señala —según mi perspectiva— el trasfondo ideológico, es que la función del MEIF es la de limitar, contener o, como en este caso, regular al goce, y no una renuncia total, pues de entregarse al imperativo puramente formal de la ideología (encarnada en este momento por la globalización): *hazlo porque lo debes de hacer*, perdería su valor como control y dominación del otro; es decir la función de limitar la entrada es la que producirá en los sujetos-actores un cierto plus-de-goce (Žižek, 2012a), pero además es lo que les permite (en concreto a la Universidad) *representar los intereses que ellos mismos han creado*, el MEIF como mecanismo ideal para estabilizarse en el orden social amenazado.

---

<sup>87</sup> Al respecto de esto, Žižek vuelve a mostrar una crítica, pues menciona algo así: que en esta época —en la del capitalismo tardío— es más fácil imaginar la destrucción total del planeta que un cambio más o menos radical en los modelos de desarrollo económico; pues, por qué combatir la globalización con más globalización, o bien, capital con más capital. Es decir, por qué no hay de otra (recuperando a lo expuesto por el Dr. Arredondo), por qué no pensar en otro tipo de modelo educativo alterno.

Aunado a lo anterior, también es posible observar cómo cobra sentido el planteamiento, expresado líneas arriba, respecto a que las universidades como cualquier organización social no están exenta de presiones ideológicas, pues como lo he expuesto, vemos cómo éstas —expresadas desde organismos internacionales, como la UNESCO— llegan a determinar políticas nacionales y hasta institucionales.

En este sentido vemos cómo el Orden Simbólico prescribe las prácticas y determina imaginarios, es una expresión de cómo el registro de lo Imaginario está determinado por lo Simbólico (Lacan anuncia que el registro de lo Imaginario está estructurado por lo simbólico, se estructura fuera), es decir, las universidades necesariamente deben incorporarse a un orden (preestablecido) para lograr legitimarse, en este caso es en relación al de la UNESCO, pero pudo ser el del Banco Mundial.

#### **4.2 MATERIALIZACIÓN DEL MIEF-UV: LA DECONSTRUCCIÓN DEL NIVEL *PARA SÍ* DE LA IDEOLOGÍA**

En este apartado se presentan los aspectos más significativos mediante los cuales la institución significa la materialización del modelo, lo que quiere decir que es la forma en que los sujetos-actores de la Universidad —consiente o inconscientemente— participan en los *rituales* propuestos y que de alguna forma, estos denominados rituales conforman la red de interpelación.

Entonces, siguiendo con la propuesta teórico-metodológica de este trabajo, es que me baso, principalmente, en información documental que la misma institución ha venido publicando con ese propósito: dar a conocer a la comunidad en general los avances y resultados que el modelo ha tenido dentro de la UV (pues hay que recordar que la instauración fue gradual).

Es así que el análisis propiamente se estructuró de la siguiente manera, a saber: 1) breve reseña de las principales acciones institucionales para la elaboración e implantación del MIEF; 2) la incorporación —gradual— de los distintos programas educativos al modelo; 3) el *desdoblamiento* del MEIF en los distintos informes rectores; y 4) el segundo análisis preliminar.

#### 4.2.1 BREVE RESEÑA NARRATIVA DEL MEIF DENTRO DE LA UV

Fue en el año de 1997 cuando en el *Plan General de Desarrollo* se anunció la transformación de la Universidad, que incluía a su modelo educativo, el cual —como tal— surge en el año de 1998 con el documento *Nuevo modelo educativo para la UV. Lineamientos para el nivel Licenciatura (propuesta)*, analizado en el apartado anterior.

Así, siguiendo a Beltrán Casanova (2005) quien refiere que fue el Rector de la UV (en ese momento el Dr. Arredondo) quien, una vez emitidos los planteamientos de su Plan de Trabajo y en el cual se incluyeron las recomendaciones internacionales y nacionales respecto a la flexibilización del currículo, invitó a un equipo de 20 académicos de la UV para que participaran en “el megaproyecto ‘Formación integral y flexible’” (p. 1), y del cual, además de surgir la propuesta del MIEF, desarrollaron lo que denominan los documentos básicos para su implantación, a saber: *Estrategias, impacto e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo de la UV y Lineamientos para la normatividad del Nuevo Modelo Educativo de la UV*.

Entonces, toda vez desarrollados estos productos y habiéndose publicado ya la propuesta del MEIF (1998), se creó un programa articulado a la propuesta de implantación del modelo, y orientado a la promoción y capacitación de los docentes<sup>88</sup>, así como también se realizó la designación de facilitadores de cada programa educativo para llevar a cabo actividades de diseño curricular (Universidad Veracruzana, 2014).

Ya en el año de 1999 se incorporan los primeros 14 programas educativos y se visitan todas las regiones con la intención de difundir la propuesta, se realizan reuniones con los responsables de cada una de las seis áreas académicas y con los representantes sindicales de los académicos, Federación Estatal de Sindicatos y Asociaciones del Personal Académico de la Universidad Veracruzana (FESAPAUV). En este mismo año además de que se publica la segunda edición de los lineamientos del MEIF (misma que actualmente rige en la UV), aparece la *Guía para el Diseño Curricular* cuyo contenido es la propuesta metodológica para el desarrollo de programas para las experiencias educativas.

---

<sup>88</sup> Cabe mencionar al respecto que esta acción fue bajo el auspicio de la Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento UV-FESAPAUV (Universidad Veracruzana, 2014).

En ese mismo año se diseñan los nuevos programas de estudio conformados por las Áreas de Formación de Iniciación a la Disciplina, Disciplinar y Terminal; así como también se conforma el Sistema Institucional de Tutorías.

En el año 2000 se crea la coordinación para el Nuevo Modelo Educativo (ahora MEIF), la cual se compone por:

1. Sistema Institucional de Tutorías.
2. Coordinación del Área de Formación Básica General.
3. Coordinación de Planes y Programas (en este año realiza revisión de los planes de estudio de los PE que se incorporaron al MEIF en 1999).

Y se incorporan otro 8 programas de estudio al MEIF.

En el 2001, la Coordinación de Planes y Programas apoya a las comisiones de académicos integradas por el diseño curricular con las siguientes acciones: 1) se imparte el diplomado: *Diseño curricular dentro del NME*, y 2) se elabora la denominada *Guía metodológica para el diseño curricular del modelo educativo flexible*. Es en el 2002 cuando a los planes de estudio de los programas educativos ya en el MEIF se le incorpora el enfoque de competencias, para lo cual desde el Programa de Formación de Académicos (ProFA) se organiza capacitación docente bajo una propuesta de clasificación de cursos, además de que se aprueban los lineamientos para control escolar en el MEIF. En el 2003 la Coordinación de Planes y Programas elabora lineamientos para la funcionalidad del Área de Formación Terminal, y en el 2004 se empieza con la adopción de metodologías alternas de diseño de plan flexible por parte del Programa Educativo (PE) Médico Veterinario Zootecnista y todos los PE del área técnica (es decir, de acuerdo a las distintas prácticas empieza a abrirse).

En el 2005 es cuando inicia el primer periodo rectoral del Dr. Raúl Arias Lovillo<sup>89</sup> (quien en una entrevista en el año 2014, me refiere que “a él le tocó todo el proceso de

---

<sup>89</sup> El Dr. Raúl Arias Lovillo fungió como director del Área Económico-Administrativa y posteriormente fue Secretario Académico de la UV, además cubrió como interino la finalización del rectorado del Dr. Víctor Arredondo Álvarez (que fue nombrado como Secretario de Educación del Estado de Veracruz).

diseño y aún más importante, el de promoción e implantación del modelo”), y en su propuesta de trabajo expone las siguientes acciones respecto al MEIF: 1) revisión y rediseño de los planes y programas de estudio, 2) fortalecimiento de la funcionalidad de las áreas que conforman el diseño curricular del MEIF, 3) fortalecimiento de la tutoría académica y la enseñanza tutorial, 4) actualización de la normatividad institucional relacionada con el modelo, y 5) capacitación del personal directivo, académico y administrativo cuyas actividades se relacionan con el MEIF.

Es a partir de este periodo, que el MEIF empieza a recobrar fuerza política, pues se empiezan a articular a él propuestas para su reforzamiento (una especie de rectificación), lo que conlleva también la aparición de *nuevos* antagonismos, como a continuación explicaré.

Así, con esta aparente rectificación (y donde además empieza a cobrar fuerza la noción de universidad democrática) ocurren dos curiosos fenómenos: el primero —de acuerdo al estudio presentado por el Comisionado para la Elaboración del Informe MEIF— es que dentro del ámbito de la opinión pública empiezan las primeras manifestaciones de rechazo y crítica al modelo (tanto en publicaciones en medios oficiales, como en otro tipos de medios de comunicación externos o no oficiales de la Universidad), algo que —de acuerdo a este informe— anteriormente no se había registrado.

El otro fenómeno, totalmente comprensible, es que al abrirse el MEIF (mediante la articulación de nuevas propuestas educativas para su reforzamiento), aquellos como pueden ser los primeros en adoptar las propuestas del modelo, incluso los *fundadores* del mismo (aquel primer grupo de académicos invitados por el Rector Arredondo o los primeros facilitadores), empiecen a pensar que la idea original se *contamina* o se desvirtúa el propósito original del mismo, por lo que crean necesario manifestarse en contra de estas acciones, viéndolas como no legítimas o válidas; en suma, se puede observar una nueva etapa en la UV respecto a su modelo educativo.

Aquí, en este mismo año, la Coordinación de Planes y Programas, como una de sus primeras acciones relevantes, publica la *Guía para el diseño de proyectos curriculares en el enfoque de competencias*; además de que se publican los *Lineamientos para la operación*

*de la enseñanza tutorial*, y se da inicio a la oferta de cursos en línea para docentes (estos a través de la plataforma del Sistema de Educación Distribuida EMINUS).

En el 2006 se precisa el sentido de la denominada segunda generación de reformas del MEIF, reorientándose así la actividad del Departamento de Competencias Académicas con la adopción del ProFA, con miras a esta segunda generación de reformas.

Es hasta el 2008 cuando vuelven a aparecer acciones significativas (pues en el 2007 solo se tiene registrada la incorporación de programas educativos al MEIF, entre las que destacan las reformas a la normatividad institucional, específicamente al *Estatuto General*, al *Estatuto del Personal Académico* y se aprueba el *Estatuto de los Alumnos 2008*. Además en este mismo año se genera un informe respecto al Área de Formación Básica General (cabe señalar que esta área, en específico, ha sido una de las más criticadas por sus alcances y efectividad en la formación de los estudiantes).

En el 2009, año en el que se marca el inicio del segundo periodo rectoral del Dr. Arias Lovillo (ya que de acuerdo a la normatividad universitaria, cada rector puede ser reelegido solo en dos periodos consecutivos), se apuntalan las reformas de segunda generación al MEIF, esto mediante la aplicación del Proyecto Aula; además de que se pone en operación la estrategia institucional de programación académica (la cual tiene que ver con la mitigación de la distribución de horarios —mediante el manejo del banco de horas de los académicos, los *horarios quebrados* de los estudiantes—, que ha sido desde un inicio problemático, al grado que ha sido tomado como un punto nodal de las manifestaciones de insatisfacción de la comunidad universitaria), y en lo que llamo universidad democrática, se lleva a cabo el Primer Foro Universitario, denominado “Construyendo juntos nuestro futuro”.

Para el año 2010, las acciones se empiezan a enfocar a mitigar la situación de los horarios, pues es ahí (y desde ahí) que se empieza a construir una posición que refiere la incompletud del modelo (los horarios —como eso que llamo *fetiché*— que impiden la plenitud del MEIF); por lo tanto las acciones emprendidas relacionadas con el MEIF son, a saber: se echa a andar la primera versión de la *preinscripción en línea* (PreIL), se realizan

talleres de trabajo para la Programación Académica mediante Comités de Programación (estos bajo la modalidad de grupos colaborativos) y se realiza un diagnóstico situacional por programas, áreas académicas, regiones universitarias y a nivel institucional a través de los resultados obtenidos por el Programa de Programación Académica, así como también se realiza el rediseño de Planes de Estudio en el Área Técnica con énfasis en la reducción de créditos.

En el 2011 se implementa la inscripción en línea ya coordinada por la Dirección General de Administración Escolar (DGAE), mediante el Sistema Integral de Información Universitaria (SIIU), y en conjunto con la Dirección General de Recursos Humanos (DGRH) y la Dirección de Presupuestos; además se realiza la Encuesta en línea a estudiantes durante el proceso de inscripción a cargo de la Red Universitaria de Estudios de Opinión con el apoyo de la DGAE para conocer el grado su satisfacción al respecto de sus horarios; además se rediseñan los Planes de Estudio en el Área Económico-Administrativa con énfasis en la reducción de créditos y se lleva a cabo el Segundo Foro Universitario, denominado: “Transformación con voluntad y espíritu crítico”.

Para el 2012 comienza a operar formalmente el Sistema de Información Estratégica de Gestión Escolar (SIEGE) y se crea la Comisión para la elaboración del informe del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) 2009- 2013<sup>90</sup>, bajo la coordinación del Dr. Sergio Téllez Galván, además se realiza el Tercer Foro Universitario, ahora denominado: “Liderazgos regionales y perspectiva global”.

Por último en 2013, inicia el periodo rectoral de la Dra. Sara Ladrón de Guevara (que al inicio del MEIF fungió como Secretaria Académica de la UV) y que en su propuesta de trabajo plantea, respecto al modelo, su modificación (pero no así su desaparición), algo que ahora (2015) se materializa mediante la conformación de la Comisión para la Evaluación al

---

<sup>90</sup> Quiero hacer mención especial a esta, pues tuve la oportunidad de colaborar gracias a la invitación del Dr. Sergio Téllez Galván, y de la cual he rescatado gran parte de la información planteada en dicho informe, además de agradecer a todo el equipo que la integró, particularmente al ahora Dr. Raúl Homero López Espinosa, pues junto a las aportaciones del Dr. Téllez conforman este trabajo de tesis presentado, así como también al Mtro. Mauricio Aguirre Serena, quien —quizás sin saberlo— apuntaló el trabajo.



MEIF (aprobada en Sesión Ordinaria del Consejo Universitario General llevada a cabo el 9 de marzo de 2015).

#### **4.2.2 LA INCORPORACIÓN GRADUAL DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS AL MEIF-UV**

Como se ha hecho referencia desde un inicio, el MEIF —como política educativa— optó por un enfoque de adopción gradual (para lo cual muchos suponen que fue un factor para la apropiación de sus propósitos), de manera que aquí se presenta esa incorporación, por año, de los programas educativos (ver ANEXO 2: INCORPORACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS AL MEIF 1999-2011).

Entonces, bajo el anterior panorama, es posible advertir (además de las obvias como la extensión de un poco más de seis años adicionales a los planteados inicialmente para incorporarse al MEIF) cuestiones interesantes para el análisis; una de ellas es la centralidad que la región Xalapa tiene frente al resto de las regiones universitarias (o campus), especialmente los programas educativos de las áreas académicas de Humanidades y Artes, lo que me lleva a plantear si existe —consciente o inconscientemente— lo que el Dr. Sebastián Barros denomina un *racismo de la inteligencia*<sup>91</sup>, esto es, ¿fuera de la ciudad de Xalapa (la Ciudad de la Luces, la Atenas Veracruzana) no harían falta profesionales de este tipo?, ¿solo en Xalapa deben estar estas opciones profesionales?, ¿por qué no ofertarlas en otras regiones?, profundizar en estos aspectos me llevaría a otros derroteros, es por eso que lo planteo aquí solo para la reflexión.

Otro aspecto que me parece relevante mencionar es la sistematicidad con que las áreas disciplinares fueron incorporando sus programas educativos al modelo propuesto, pues es claro cómo hay años en donde, por ejemplo, las ingenierías en 2004, entran en su mayoría, o bien, en el 2003 los programas del Área Económico-Administrativa y los programas de Humanidades entre el 1999 y 2000.

Por último, es que no todos los programas educativos necesariamente adoptaron al MEIF (como el caso de Psicología, Antropología, Arquitectura, Pedagogía, por mencionar

---

<sup>91</sup> El Dr. Sebastián Barros es catedrático del Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia de la Universidad Nacional de la Patagonia Argentina San Juan Bosco, quien en una conferencia dictada en la ciudad de Xalapa habló del *racismo de la inteligencia* haciendo referencia a la focalización de políticas específicas para zonas marginales, y con quien además tuve oportunidad de discutir este caso aquí presentado.

solo algunos), ya que hubo programas que fueron de nueva creación para la UV (como los de Gestión Intercultural para el Desarrollo, Publicidad y Relaciones Públicas, algunas ingenierías) que para incorporarse a la oferta educativa de la institución adoptaron de facto los planteamientos del modelo; lo cual ha sido factor de discusión para muchos dentro de la propia UV, ya que ven es esto como una problemática para la apropiación del enfoque propuesto, aunque yo veo ahí eso que denominan *razones prácticas* ya que si la condición para su incorporación a la oferta es la adopción del MEIF, pues lo realizan (es decir: es preferible adoptar el enfoque de MEIF, antes de que no permitan su incorporación a la oferta educativa).

#### 4.2.2.1 Dinámica de incorporación de los PE vistos desde la propuesta de Becher

Entonces, de acuerdo a la propuesta de T. Becher, la incorporación de los programas educativos se visualiza como sigue en la TABLA 7:

TABLA 7. Clasificación de la incorporación de Programas Educativos (PE) al MEIF de 1999 a 2011, de acuerdo a propuesta de T. Becher

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Dura-Pura	0	0	0	0	0	5	0	0	0	1	0	0	0
Dura- Aplicada	2	0	0	7	7	22	1	0	4	5	5	0	0
Blanda-Pura	6	8	0	1	0	0	2	2	1	1	0	0	1
Blanda- Aplicada	6	0	5	2	9	1	3	0	2	13	1	1	0

Entonces, a partir de este enfoque que plantea Becher es posible advertir, de forma más clara, eso que líneas arriba se mencionó: la sistematización en la incorporación de programas educativos por *oleadas*, como si hubiera una indicación de parte de las áreas académicas por hacerlo (Ver FIGURA 6).

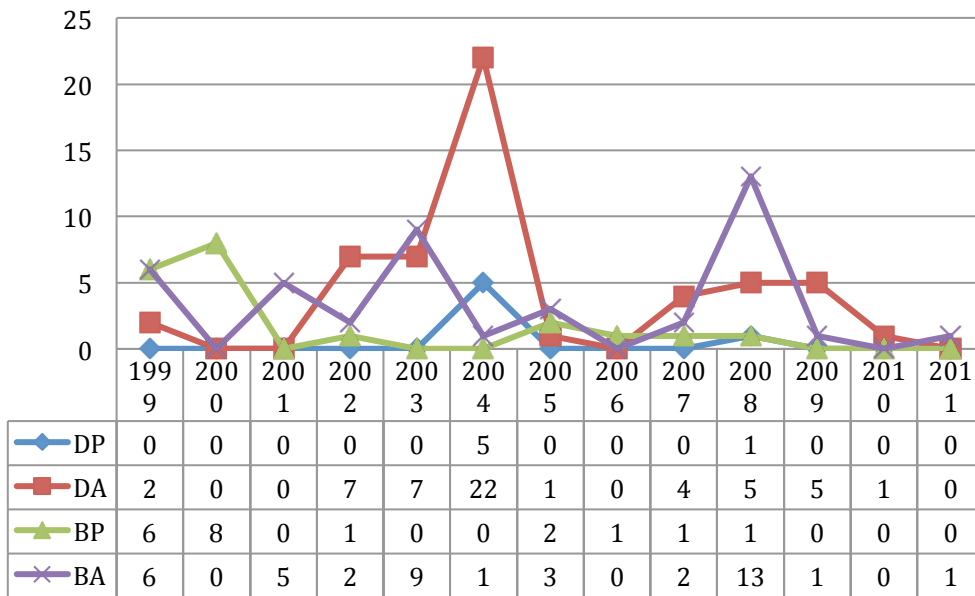


FIGURA 6. Distribución de los programas de acuerdo a Becher.

Aunado lo anterior, se señala que bajo la propuesta de Becher, la mayor parte de los programas educativos ofertados por la UV se encuentra ubicada dentro del cuadrante de las Duras-Aplicadas con 54 programas educativos; le siguen las del cuadrante Blandas-Aplicadas con 43 programas educativos; 20 programas corresponden al Blandas-Puras, y 6 del cuadrante Duro-Puro; lo cual es importante debido a que el perfil de la Universidad lo plantean como el de una institución de tradición humanista, pero que por el número de programas de otras áreas disciplinares lo podría echar abajo y quedar solo como un mito.

#### 4.2.3 LA IMPOSIBILIDAD DE CONTENER UN SOLO SIGNIFICADO, EL *DESDOBLAMIENTO DEL MEIF*: UN ACERCAMIENTO A LOS INFORMES RECTORES

Siguiendo el planteamiento respecto a que ningún significante logra contener un único significado para siempre, sino que este necesariamente se abrirá ante la contingencia —pues el significado de las cosas está sobredeterminado a las prácticas de los sujetos, por lo que su estabilidad solo es temporal— es que en este apartado se presenta cómo es el MEIF (pero así cualquier política) —aún con todos los intentos que la institución realice—, que no escapa a esta dinámica de significación, y por lo tanto se abre, desbordando su

significado y, por tanto, se desdobra a otras áreas no planteadas al inicio y, a partir de este *desdoblamiento*, la materialización de la propuesta política.

Es así que para el análisis propiamente de este apartado me he remitido principalmente, a los informes rectores y programas de trabajo que desde el año 1999 se han realizado como parte de una de las responsabilidades de los rectores: dar a conocer a la comunidad universitaria, el avance y resultados de sus acciones propuestas (lo cual, de igual forma, se enmarca en la noción de universidad democrática).

#### **4.2.3.1 Gestación del MEIF: periodo *protoideológico* (1996-2001)**

Entonces, bajo este encuadre, encuentro que es a partir del año 1996, con la recién otorgada autonomía universitaria y la llegada del Dr. Arredondo a la rectoría, que se plantea la transformación de la Universidad, la cual involucraba aspectos académicos, administrativos y normativos de la misma.

Así, dentro del *Plan General de Desarrollo Institucional*, elaborado por el equipo que encabezaba el Dr. Arredondo, se plantean siete *estrategias de desarrollo institucional*<sup>92</sup>, a saber: 1) Docencia Universitaria, 2) Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, 3) Difusión Cultural y Extensión Universitaria, 4) Apoyo Académico, 5) Apoyo Institucional, 6) Infraestructura Física, y 7) Transformación Estructural de la Universidad; de las cuales se pone el énfasis en la estrategia *Docencia Universitaria*, y la cual se encuentra conformada por: a) Oferta educativa y ampliación de la cobertura institucional, b) Innovación curricular y educativa, y c) Fortalecimiento del posgrado.

Particularmente me enfocaré en la línea institucional *Innovación Curricular y Educativa*, pues es en ésta donde inicialmente recae la elaboración del MEIF. Entonces, partiendo de lo general a lo particular, la estrategia de desarrollo Docencia Universitaria, es definida de la siguiente manera, a saber:

---

<sup>92</sup> Al respecto del concepto de estrategia, en el documento del *Plan General de Desarrollo (1996-2005)* la definen de la siguiente manera, a saber: “se refiere al conjunto de métodos, políticas, procedimientos e instrumentos que se aplicarán a fin de cumplir la misión y los objetivos de desarrollo institucional; estrategia que se materializará a través de una serie de programas y políticas generales, los cuales tienden un puente entre la concepción de un desarrollo institucional deseable y la instrumentación de la estrategia para lograrlo”.

“Esta línea de desarrollo institucional busca fortalecer, apoyar e impulsar las actividades relacionadas con la función sustantiva de docencia en cuanto a la educación formal. Incluye las políticas generales para mejorar la docencia universitaria a niveles técnico, de licenciatura y de posgrado; para ampliar y reorientar la oferta de los estudios que la Institución ofrece; la innovación curricular y educativa; las acciones para orientar la demanda de estudios superiores, y desarrollar nuevas modalidades educativas de formación profesional.

De esta manera se conjugan las acciones encaminadas hacia la atención de los aspectos más relevantes de la función docente y las relativas al mejoramiento permanente de los servicios educativos en el nivel superior; tareas que realizan las entidades académicas de la Institución bajo la coordinación y apoyo de la Secretaría Académica y de las direcciones generales de Áreas Académicas.

Por medio de esta línea de trabajo, la Universidad Veracruzana realizará un esfuerzo permanente para mejorar la calidad de sus procesos académicos docentes, con base en el desarrollo continuo de la capacidad y creatividad de su personal académico, administrativo y directivo. Se subraya la necesidad de mejorar cualitativamente los programas de docencia, al transformarlos de acuerdo con las prioridades del desarrollo social y económico nacional, estatal y regional; condición fundamental para la proyección e influencia real de la Universidad en su entorno”<sup>93</sup>.

Y en cuanto a la línea institucional: *Innovación Curricular y Educativa*, en el mismo documento, se expone que sus objetivos son los siguientes, a saber:

- “• Instaurar un sistema dinámico de planeación académica en todas las dependencias de la Universidad Veracruzana, a partir de programas de desarrollo a corto, mediano y largo plazos, que permitan evaluar permanentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Perfeccionar los criterios para definir los estándares de calidad y procedimientos de evaluación, a fin de contar con información útil para planear, actualizar e innovar los planes y programas de estudio.
- Diseñar, desarrollar y consolidar programas que permitan articular la docencia, la investigación y la difusión cultural y extensión de los servicios en todas las entidades

---

<sup>93</sup> Nota: todas las citas referidas en esta sección del apartado corresponderán al *Plan General de Desarrollo Institucional 1996-2005* de la UV, salvo que se indique lo contrario.

académicas, como parte de una estructura que ofrezca una atención de calidad, con equidad y pertinencia.

- Establecer y desarrollar en la Universidad Veracruzana modelos curriculares innovadores que tengan como premisa básica generar conocimiento a partir de la vinculación al entorno y de la investigación aplicada.
- Formar recursos humanos de alto nivel, generadores de conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos y artísticos, quienes influyan en el desarrollo estatal y nacional.
- Reorientar la práctica del servicio social en las carreras universitarias, como medio idóneo para complementar la formación profesional.
- Establecer un programa permanente de apoyo a los estudiantes y egresados para incrementar los índices de titulación.
- Promover y consolidar un sistema de información que permita el seguimiento de egresados.”

Respecto a la Política general de esta línea, se expone lo siguiente, a saber:

“Este programa desarrollará acciones permanentes de planeación educativa y se integrarán bancos de datos generados por las entidades académicas sobre los planes y programas de estudio, con el fin de diseñar y estructurar procesos de evaluación del quehacer educativo, como medios de actualización e innovación permanentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se alentará el desarrollo de modelos de educación flexibles y vinculados a la investigación y la difusión de la cultura y extensión de los servicios, dentro de un marco de referencia regional orientado al análisis, interpretación, manejo correcto y oportuno de información actualizada sobre diferentes áreas del conocimiento. Se incluirá en los planes y programas de estudio la formación multi e interdisciplinaria, y se promoverá y apoyarán los métodos de enseñanza-aprendizaje no tradicionales, en los que el estudiante juegue un papel activo y se forme mediante procedimientos que favorezcan el autoaprendizaje como instrumento innovador para la formación profesional.”

De esta *política general* se desprenden las siguientes *políticas específicas*, a saber: 1) impulso a la planeación, evaluación e innovación curricular; 2) proceso de enseñanza-aprendizaje; 3) seguimiento de planes y programas de estudio; 4) seguimiento de la trayectoria escolar; 5) servicio social; 6) titulación; y 7) seguimiento de egresados. De las cuales me interesa destacar las siguientes, en tanto que configurarán al MIEF:

- Impulso a la planeación, evaluación e innovación curricular:

“La docencia universitaria descansa en los planes y programas de estudio; su modificación y actualización periódica, así como su seguimiento, control y evaluación permanente, son actividades que garantizan la coherencia de esta función sustantiva frente a la dinámica de los cambios en las estructuras sociales y económicas del entorno. La planeación académica a este respecto debe aportar los elementos para evitar la inercia y el estancamiento en cuanto a la pertinencia de los contenidos curriculares, y promover la innovación curricular y la incorporación conveniente de métodos de enseñanza-aprendizaje nuevos.

Se debe impulsar el desarrollo de mecanismos innovadores que permitan tener planes y programas de estudios apoyados en una formación multi e interdisciplinaria, con una organización curricular y procedimientos de acreditación flexibles, mediante los cuales se articulen las funciones sustantivas de la docencia, investigación, difusión cultural y extensión de los servicios, y se cuente con procedimientos de evaluación permanentes para su actualización y acreditación a niveles nacional e internacional.

El rediseño o la consolidación de los planes de estudio como programas de calidad tendrá que prever también la movilidad estudiantil posible y la transferencia de créditos entre programas de excelencia académica ofrecidos en distintas instituciones del país y del extranjero.”

- Proceso de enseñanza-aprendizaje:

“El carácter dinámico definido por la realidad actual requiere de nuevas técnicas y métodos educativos, así como de formas innovadoras para organizar los procesos del aprendizaje e incorporar los avances de la tecnología educativa.

Se promoverá el desarrollo de modelos de enseñanza-aprendizaje que hagan partícipe al estudiante en el acopio de información, la experimentación y la producción de conceptos para generar conocimientos; el quehacer educativo se centrará en la formación integral del

estudiante, y el proceso de formación profesional implicará la participación activa del alumno, al responsabilizarlo de su formación y conducirlo a la práctica profesional. También se apoyará la formación práctica del docente a través de la investigación educativa en cada entidad académica y la asesoría permanente para el diseño y elaboración de material didáctico que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.”

- Servicio social:

“El concepto original del servicio social se reorientará para recuperar su sentido de práctica profesional y reforzar el espíritu solidario de los prestadores en beneficio de la sociedad. Los cuerpos colegiados establecerán las formas y campos de actividad en que esta labor deba desarrollarse por parte de los estudiantes de cada carrera universitaria, y se diseñarán y aplicarán programas de servicio social en correspondencia con las entidades académicas y/o el carácter institucional. Se generarán bancos de información sobre los programas e instituciones receptoras, lo cual facilitará la asignación de nuevos prestadores a dichos programas. También será necesario actualizar la normatividad vigente.”

- Titulación:

“Se generarán programas que apoyen la titulación de los egresados de todas las entidades académicas de la Universidad Veracruzana; para ello se promoverán y apoyarán las asesorías del personal académico con el fin de facilitar la elaboración de los trabajos recepcionales, y se agilizarán los trámites administrativos relacionados con la titulación.”

Es así que si bien no se habla del modelo propiamente (es más se refieren a modelos flexibles) sí es posible advertir de la presencia de estos planteamientos en la estructura del MEIF, incluso también algunos de los planteamientos (como los contextuales y de la propia Universidad) en estos dos documentos; de aquí surge el planteamiento inicial de que el MEIF condensó o materializó el ideal de transformación de la Universidad (ver FIGURA 7).



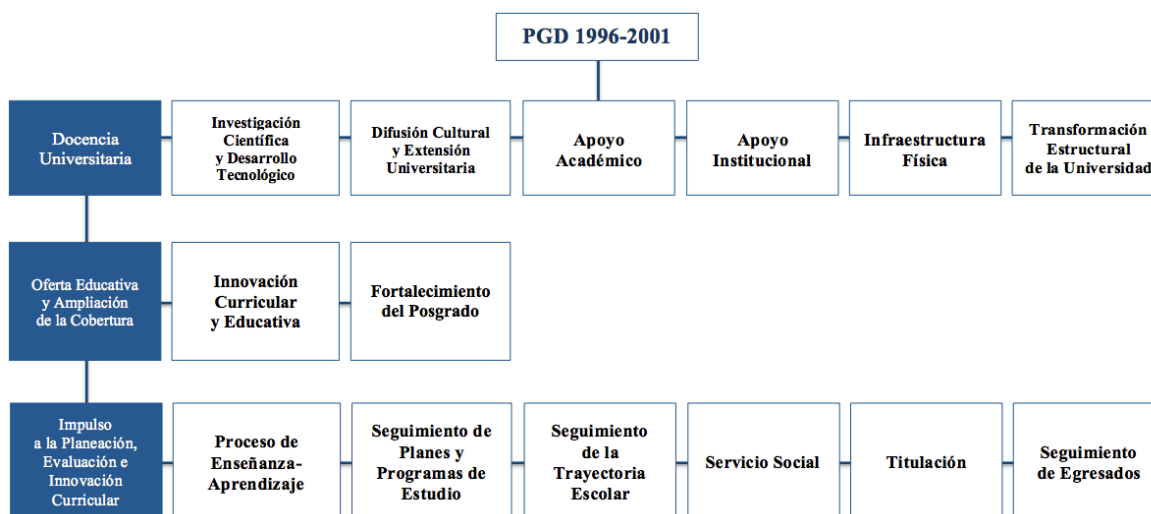


FIGURA 7. Estructura del Plan General de Desarrollo 1996-2001 (Elaboración propia, 2015).

Entonces, bajo este panorama, es que ya en el *Informe de Labores* en el cual se expone lo realizado durante el periodo que corresponde del año 1997 al 2001, donde si bien no se incluye lo relacionado con la implementación del MEIF como tal, sí hay elementos que —desde una lectura retroactiva— nos anuncian el inicio de la estructuración del campo universitario a partir de él; es decir, los elementos que configuran dicho *Informe* se presentan aún sin ligar al significativo MEIF, los que bien podrían denominarse: *protoideológicos*.

Así, este *Informe* se estructuró en cinco apartados, mismos que corresponden a las líneas estratégicas establecidas en el Programa de Trabajo 1998-2001: *Consolidación y proyección de la Universidad Veracruzana hacia el siglo XXI* (ver FIGURA 7.1), los cuales son, a saber: 1) Apoyo al desarrollo integral del estudiante, donde se condensa información sobre: a) el proceso de admisión, b) perfil de ingreso, c) rendimiento académico y tutorías, y d) becas, salud y servicio social; 2) Mejoramiento de los programas académicos: a) aspectos relevantes de la docencia, la investigación y la difusión cultural, b) la extensión de los servicios, y c) la vinculación; 3) Mejoramiento del profesorado, en el que se incluyen: a) logros alcanzados en materia de formación académica a través de estudios de posgrado, b) la productividad académica, c) el desarrollo de competencias, y d) los reconocimientos e intercambios académicos; 4) Modernización estructural, donde se presentan los avances en materia de: a) planta física, b) modernización tecnológica, administración y finanzas, y

c) apoyo institucional; 5) Evaluación integral de los procesos y resultados académicos, donde se presentan las actividades desarrolladas para: a) conocer las trayectorias escolares, b) seguimiento de egresados, c) eficiencia terminal y titulación (Universidad Veracruzana, 2001).

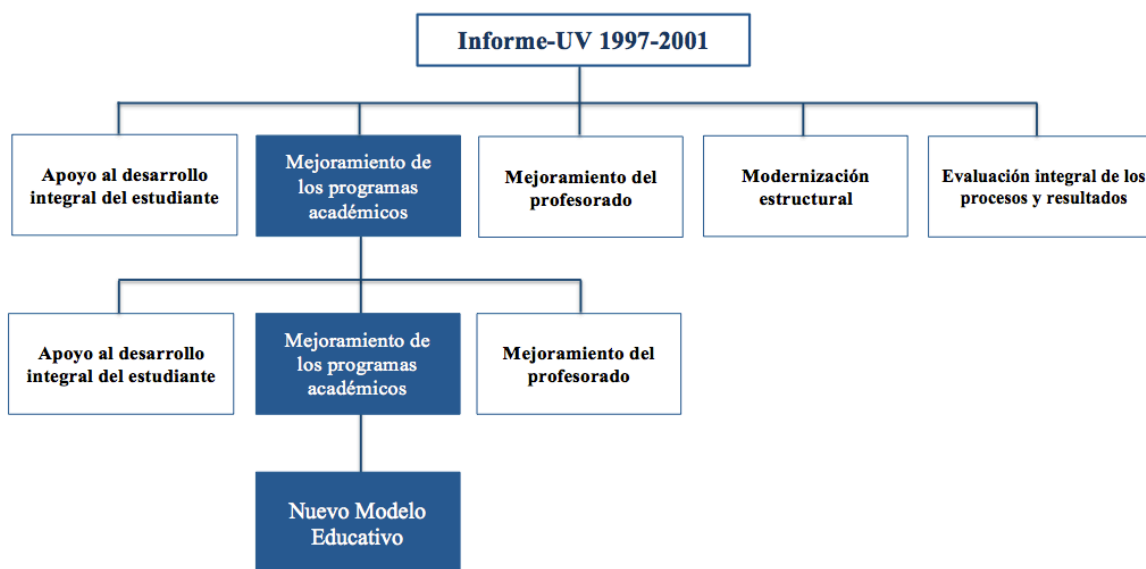


FIGURA 7.1. Estructura del Informe de Trabajo periodo 1997-2001 (Elaboración propia, 2015).

Como se puede apreciar no hay referencia directa al modelo, a pesar de que ya se habían incorporado programas educativos, aparentemente aún no había necesidad de condensarlos, de ligarlos al significativo; salvo en un apartado incluido en el tema *mejoramiento de los programas educativos*, donde se hace referencia al modelo propuesto (esto, aún bajo la denominación de Nuevo Modelo Educativo o NME) y al que se refieren como “el proyecto más ambicioso de la Universidad Veracruzana” (Universidad Veracruzana, 2001).

Es en el *Programa de Trabajo* del periodo 2001-2005 (con el que da inicio el segundo periodo en la rectoría del Dr. Arredondo, el cual no concluye) que se empieza a clarificar el papel del MEIF para la estructuración del campo universitario, y en que inician planteando que la UV “en los últimos años ha dado los primeros pasos para impulsar un cambio de paradigma educativo. Lo ha hecho en lo que respecta a su enfoque educativo. Se transita ahora de un modelo educativo basado en la enseñanza hacia uno centrado en el

aprendizaje” (Universidad Veracruzana, 2002, p. 2), esto ya en clara referencia al modelo propuesto.

Y aunque la mirada se focaliza en la internacionalización de la institución, mediante la movilidad de académicos y estudiantes, así como también en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), no solo para esta internacionalización, sino también para lo que denominan la distribución social del conocimiento, es decir, llegar a poblaciones que no solo sean estudiantes, extendiendo sus servicios a la comunidad en general como a continuación se presenta.

#### **4.2.3.2 Periodo 2001-2005: primeras referencias articulatorias**

En este *Programa de Trabajo*, es donde “se establecen las estrategias generales para el desarrollo institucional, así como las líneas de acción que se consideran indispensables para orientar el quehacer universitario durante el periodo 2001-2005” (Universidad Veracruzana, 2002, p. 1), y que fue nombrado: *Consolidación y proyección de la Universidad Veracruzana hacia el siglo XXI. Hacia un paradigma universitario alternativo*, denominado así puesto que —de acuerdo al autor— “se inspira en la fortaleza y vigor institucionales y que conserva como elemento orientador el mismo lema (...), pero que agrega un aspecto de gran significado y repercusión, *la construcción de un Paradigma Universitario Alternativo*” (Universidad Veracruzana, 2002, p. 1); lo cual, desde mi visión, señala también de la continuidad y reforzamiento que la misma administración intenta desempeñar, por lo que no es meramente una coincidencia<sup>94</sup>.

Así, en este *Programa de Trabajo* se presentan doce estrategias, integradas en cinco grupos temáticos (ver FIGURA 8), a saber: 1) la formación de recursos humanos de alta calidad en distintos niveles y modalidades; 2) generación y transferencia de conocimiento relevante y socialmente útil; 3) la proyección y diversificación de las tareas de difusión y extensión universitaria; 4) la ampliación y fortalecimiento de la cobertura y operatividad institucional a través de su plataforma tecnológica; y 5) el impulso a las tareas de

---

<sup>94</sup> Esto un tanto siguiendo lo referido por el Informe MEIF (2014), donde se menciona lo siguiente, a saber: “Se asume de antemano que la colaboración entre grupos de administraciones consecutivas fortalece aquellos aspectos que constituyen soportes institucionales de largo plazo” (p. 1).

anticipación social, cambio organizacional oportuno, transparencia y eficiencia administrativa, autogobierno y financiamiento (Universidad Veracruzana, 2002).

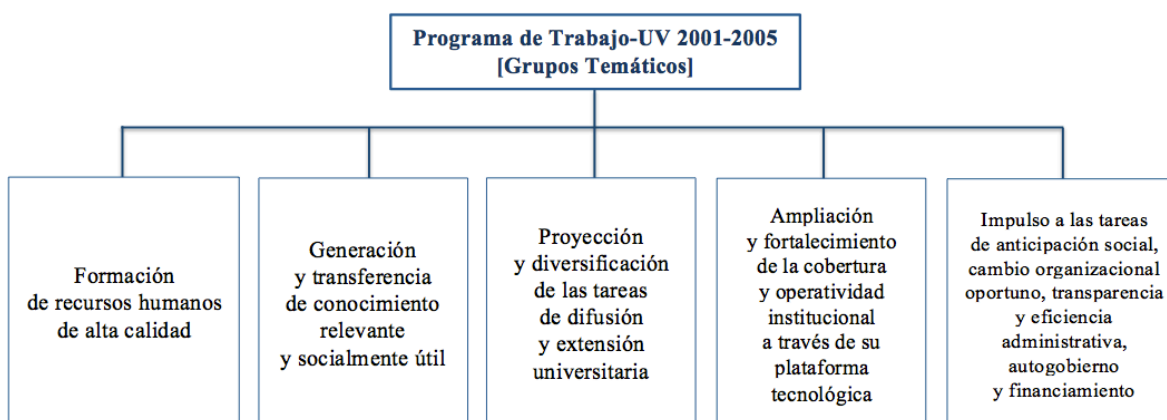


FIGURA 8. Estructura Programa de Trabajo-UV 2001-2005 [Grupos Temáticos] (Elaboración propia, 2015).

Ya en lo que respecta a la mención del Nuevo Modelo Educativo (ahora MEIF), exponen lo siguiente, a saber: “su operación ha permitido identificar las condiciones de infraestructura, normatividad y de asuntos laborales que deben considerarse para su aplicación en otras áreas académicas y programas. Esto significa emprender un proyecto de actualización normativa y de modernización y ampliación diversificada de la infraestructura académica en las distintas áreas y regiones” (Universidad Veracruzana, 2002, p. 18); fuera de esto solo se exponen cuestiones de infraestructura, administración e ingresos.

Pero es hasta el apartado donde se empiezan a desplegar las estrategias generales y las líneas de acción que, nuevamente bajo una lectura retroactiva, se vuelve a vislumbrar la operación del modelo (ahí llamado Nuevo Modelo Educativo) en la estructuración del campo (ver FIGURA 8.1), pues mencionan lo siguiente, a saber:

- “• Un primer grupo de cuatro estrategias está dirigido a fortalecer la capacidad institucional para asegurar la formación de recursos humanos de alta calidad en todos los niveles y modalidades educativas que habrá de ofrecer la Universidad, mediante: el fortalecimiento del enfoque académico centrado en el aprendizaje; la consolidación y diversificación de los procesos de innovación académica; la ampliación de la cobertura educativa universitaria mediante el uso intensivo de las nuevas tecnologías; y el aseguramiento de la calidad y los resultados de los programas académicos.

- Un segundo grupo de dos estrategias orientado a ampliar y mejorar las tareas de docencia e investigación, mediante: el fortalecimiento de la planta y los cuerpos académicos; y la expansión y articulación de la capacidad institucional para la generación y transferencia de conocimiento socialmente útil.
- Un tercer grupo de dos estrategias encaminado a ampliar las capacidades institucionales para potenciar sus tareas de extensión y difusión de la cultura, mediante: la diversificación y el fortalecimiento de la vinculación universitaria con la sociedad, y el mejoramiento de la calidad de producción, distribución y comercialización de la actividad artística y cultural.
- Un cuarto grupo de dos estrategias enfocado a fortalecer la plataforma tecnológica de la universidad que acreciente su presencia descentralizada y su capacidad de anticipación social y de agilidad organizacional, mediante: la consolidación y operación óptima del sistema estatal en red; y la modernización, simplificación y el mejoramiento del sistema de planeación, gestión, administración y evaluación institucional.
- Y, por último, un quinto grupo de dos estrategias dirigido a impulsar el autogobierno institucional y sus condiciones y operación financieras, mediante: la actualización del marco normativo institucional; la consolidación del funcionamiento de sus instancias de gobierno; la ampliación de su capacidad financiera; y la promoción de la disciplina, transparencia y eficacia en el uso de los recursos institucionales” (Universidad Veracruzana, 2003, pp. 20-21).

Entonces, en lo que respecta al *Fortalecimiento de la estrategia académica centrada en el aprendizaje*, mencionan, a saber:

“Lograr la operación de un enfoque educativo centrado en el aprendizaje fue la estrategia nodal y transversal del *Programa de Trabajo 1998-2001* y el eje orientador de los esfuerzos para mejorar la calidad académica. Cambiar el paradigma tradicional de la educación centrada en la enseñanza para poner al aprendizaje en el centro del proceso educativo significa un reto formidable con repercusiones de corto, mediano y largo plazo.

Lo obtenido hasta ahora con la implantación del *Nuevo Modelo Educativo* se traduce en una mayor conciencia institucional sobre el rendimiento académico estudiantil y sobre lo que

implica su formación integral, tanto en la operación cotidiana del quehacer universitario como en nuestra infraestructura y recursos educativos.

[continúan más adelante]

Un sector de nuestros estudiantes no sólo vienen ahora a aprender conocimientos útiles y actualizados para el ejercicio de una profesión; acuden también para aprender a aprender, en espacios y bajo programas diseñados especialmente para ese propósito” (p. 22).

Además de esto, y ante la imposibilidad por contener un único significado *irradiándose* hacia otros aspectos que no fueron —necesariamente— planteados al inicio, refieren, a saber:

“La Universidad debe ampliar los programas, los espacios y la infraestructura tecnológica que fomente el auto-aprendizaje y la formación integral.

[De tal manera que es indispensable] impulsar los valores ciudadanos, un código ético que oriente el uso y la utilidad de lo aprendido y el aprecio por la cultura que, aunado con lo anterior, apuntalen la capacidad creativa, constructiva y socialmente responsable” (p. 22).

En cuanto a la *Consolidación y diversificación de los procesos de innovación académica*, y que también refiere a lo que ahora conocemos como MEIF, exponen, a saber:

“La Universidad Veracruzana ha avanzado durante los últimos años en sus esfuerzos de innovación académica. La estrategia institucional de innovación emprendida debe ser ampliada y con impacto horizontal en todos los programas académicos. Esta visión ha orientado la operación y la infraestructura de los programas que se ofrecen en el marco del *Nuevo Modelo Educativo*.

[y más adelante continúan mencionando que]

Estos esfuerzos de innovación académica horizontal se han acompañado también con procesos de flexibilización de las estructuras y programas académicos y con oportunidades de experiencia educativa internacional. Los estudiantes han iniciado rutas de tránsito horizontal hacia materias ofrecidas en otros programas bajo un esquema de troncos comunes, en donde se enfatiza la adquisición de habilidades generales, destrezas para el auto-estudio y el aprendizaje de un segundo idioma” (p. 23).

De las 10 estrategias planteadas en dicho programa de trabajo (a saber: 1) Ampliación de la cobertura educativa universitaria mediante el uso intensivo de las nuevas tecnologías;

2) Aseguramiento de la calidad y los resultados de los programas académicos; 3) Fortalecimiento de la planta y los cuerpos académicos; 4) Expansión y articulación de la capacidad institucional para la investigación; 5) Diversificación y fortalecimiento de la vinculación universitaria con la sociedad; 6) Mejoramiento de la calidad de producción, distribución y comercialización de la actividad artística y cultural; 7) Consolidación y operación óptima del sistema estatal en red; 8) Modernización, simplificación y mejoramiento de la eficiencia del sistema de planeación, gestión, administración y evaluación institucional; 9) Actualización del marco normativo institucional y consolidación de las instancias de gobierno universitario; y 10) Ampliación de la capacidad financiera y promoción de la disciplina, transparencia y eficacia en el uso de los recursos institucionales), son las dos anteriores las que más abiertamente se relacionan o articulan —hasta este momento— con lo que hoy conocemos como MEIF.

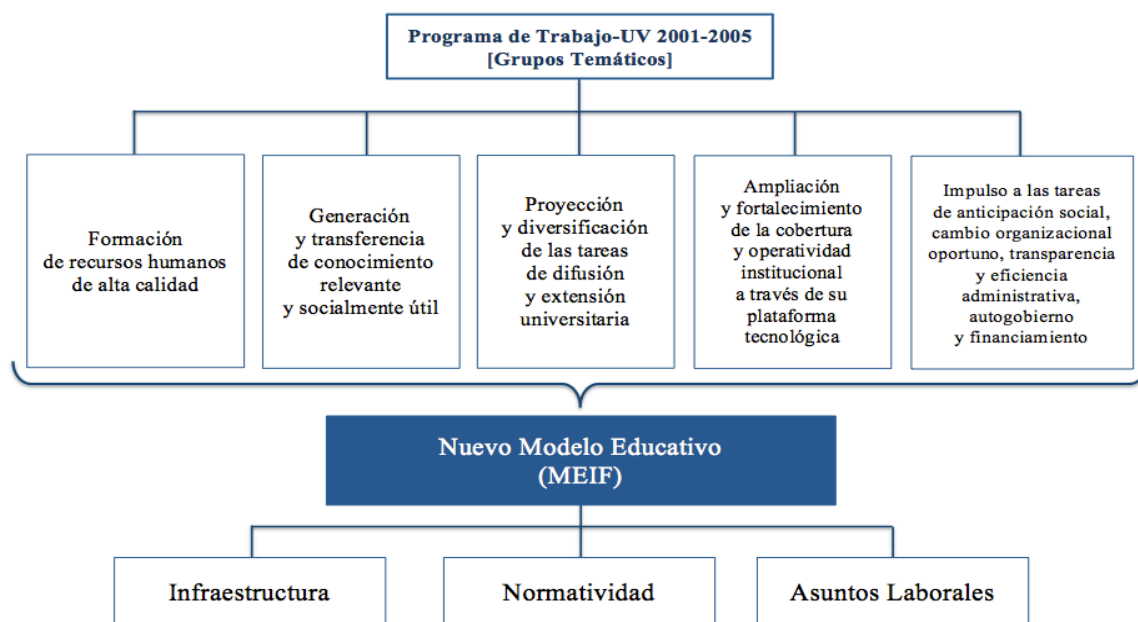


FIGURA 8.1. Implicaciones del NME-UV (MEIF) en el Espacio Universitario (Elaboración propia, 2015).

#### 4.2.3.3 Periodo 2005-2009: condensación en el significativo MEIF del espacio socio-simbólico

Este periodo se caracteriza, principalmente, porque el Dr. Arias Lovillo asume la rectoría, y en su *Programa de Trabajo* estructura nueve ejes rectores que organizan “los programas prioritarios para continuar la transformación de la Universidad” (Universidad Veracruzana, 2006), que muestra —precisamente— esa continuidad con el rectorado anterior.

Pero, aunado a lo anterior, igual se caracteriza por el inicio de la utilización del MEIF con fines políticos dentro de la UV, y además, por la paradójica situación de condensación del espacio universitario (que se da a partir de —nuevamente— esa imposibilidad de contener un solo significado, y en que tanto imposible el MEIF —como significativo— *irradia* hacia otros ámbitos que no son los puramente académicos, de formación o curriculares, y que en esta *irradiación* los articula para su condensación); es decir, se empieza a plantear al MEIF como el precursor de acciones y/o resultados, más allá de los formación, por ejemplo: infraestructura o el incremento de profesores de tiempo completo (ver FIGURA 9).

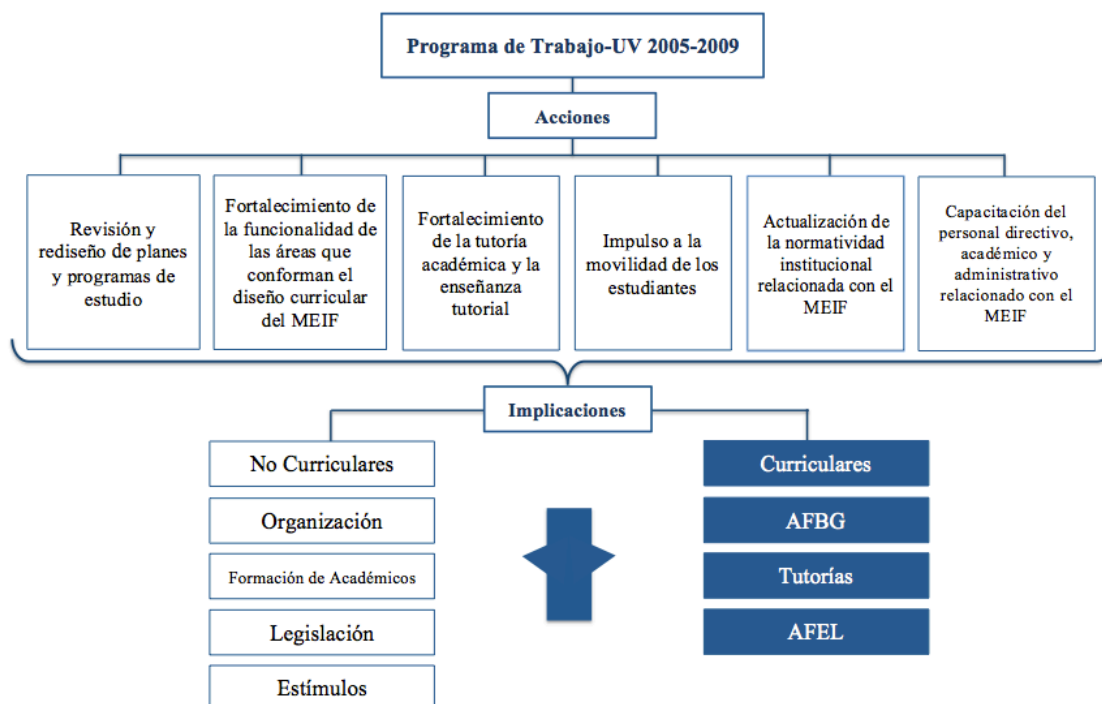


FIGURA 9. Condensación del Espacio Universitario y el MEIF (Elaboración propia, 2015).



En cuanto tal, la propuesta expuesta en el documento se configura por nueve ejes estratégicos y 27 programas, cada uno de estos con objetivos y acciones. Lo relevante, para este trabajo, es que por primera vez se plantea un *eje específico* para el modelo: *Fortalecimiento y la consolidación del modelo educativo integral y flexible*, lo que incluye un programa, objetivo y acciones particulares; y que lo exponen de la siguiente manera, a saber:

“La reestructuración de la academia y la organización institucionales, planteadas en el Eje 2 de este Programa, harán necesario prestar especial atención a la consolidación del MEIF. Esto implica considerar los elementos diagnósticos relacionados con los obstáculos que el modelo ha encontrado para operar satisfactoriamente.

**PROGRAMA 18. Consolidación del Modelo Educativo Integral y Flexible**

**El desarrollo del modelo (MEIF) requiere ser evaluado para identificar relaciones entre la propuesta inicial, la operación y los resultados, con el propósito de fundamentar su fortalecimiento y consolidación.**

**Objetivo:**

- Consolidar la calidad de los procesos de formación integral de los estudiantes de la Universidad Veracruzana, fortaleciendo el desarrollo del MEIF.

**Acciones:**

- Revisión y rediseño de planes y programas de estudio.
- Fortalecimiento de la funcionalidad de las áreas que conforman el diseño curricular del MEIF.
- Fortalecimiento de la tutoría académica y la enseñanza tutorial.
- Impulso a la movilidad de los estudiantes.
- Actualización de la normatividad institucional relacionada con el MEIF.
- Capacitación del personal directivo, académico y administrativo cuyas actividades se relacionan con el MEIF.”

Entonces, a partir de este documento es que en los *Informes de Labores* (que son anuales), es posible advertir, una clara materialización del modelo dentro de la UV; por

ejemplo, en la *presentación* del primer informe (periodo 2005-2006) existen las siguientes referencias<sup>95</sup>, a saber:

“La Universidad Veracruzana promueve nuevas formas de organización académica, más flexibles e integrales, que contemplen la necesaria vinculación docencia-investigación y que favorezcan el desarrollo de un quehacer académico diversificado y comprometido con el entorno. Estas formas de organización académica deberán permitir revalorizar el trabajo colegiado y el desarrollo de planes y programas de estudio innovadores, de licenciatura y posgrado, en concordancia con las necesidades de cada región universitaria.”

Para atender la formación y actualización del personal académico se adecuó el *Programa de Formación de Académicos* con miras a fomentar el desarrollo de once competencias académicas. Dicho programa atendió a más de dos mil académicos en cursos y talleres.”

Cabe mencionar que los planteamientos de dicho programa se diseñaron en relación a los del MEIF.

“De igual forma, se ha reforzado la planta académica institucional con el acceso de 55 nuevos profesores de tiempo completo, al tiempo que 257 han recibido el reconocimiento del perfil PROMEP.

Como resultado de su desempeño académico, mil 314 miembros del personal académico son beneficiarios del *Programa de Estímulos a la Productividad Académica*.”

De igual forma sucede con el anterior programa, es decir, sus planteamientos están diseñados en relación al MEIF.

“A partir de la puesta en operación del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) la docencia vive un proceso de transformación. Este año se han hecho valoraciones diagnósticas del funcionamiento del MEIF, habiéndose analizado 44 planes de estudio tomando como criterios actualización, congruencia interna, suficiencia, flexibilidad, pertinencia y transversalidad. Asimismo, se han fijado lineamientos para integrar las experiencias educativas de *Servicio Social* y *Experiencia Recepcional* a las líneas de generación y aplicación del conocimiento, cultivadas por los cuerpos académicos.

---

<sup>95</sup> Nota: todas las citas corresponden al Primer Informe de Trabajo (2005-2006), salvo que se indique lo contrario; y se presentan así, pues se trata solo de ejemplificar cómo es que se empiezan a materializar los planteamientos del MEIF, estructurando así el campo universitario.

En este período se incorporaron 11 programas educativos más al MEIF. Con ellos, el número de programas centrados en el aprendizaje asciende ya a 114, que corresponde al 86% del total que ofrece esta casa de estudios.

Como parte de los trabajos relacionados con las reformas de segunda generación del MEIF, se han iniciado las tareas para evaluar el desempeño de los estudiantes que han concluido su formación bajo dicho modelo.”

Propiamente en el cuerpo del Informe las referencias al MEIF (fuera de su apartado específico) se relacionan de la siguiente manera: con el *Eje 1: El nuevo papel de la investigación*, hacen referencia a que se fortaleció el trabajo de los Cuerpos Académicos, enfatizando su papel en los programas educativos que flexibilizan sus planes de estudio dentro de los lineamientos del MEIF; además de que lograron articular la Coordinación de Planes y Programas del MEIF y la Dirección de Vinculación para trabajar de manera conjunta con la elaboración de experiencias educativas, particularmente la de Servicio Social y Experiencia Recepcional.

Con el *Eje 2: Reestructuración de la academia, la gestión y la organización institucionales*, cuando refieren, en el apartado *Programa de Formación de Académicos*, que el perfil ideal del profesor se ha diseñado “con base en los requerimientos actuales de las Universidad Veracruzana, para fortalecer la operación del Modelo Educativo Integral y Flexible, la diversificación de la carga académica y, la vinculación docencia-investigación” de manera que, de igual manera, los cursos que el Departamento de Competencias Docente ofrece y el Programa de Formación de Académicos (ProFA), son para alcanzar dicho perfil y, así, en última instancia, contribuir al fortalecimiento del MEIF.

En cuanto al *Eje 3: El Fortalecimiento y la consolidación del Modelo Educativo Integral y Flexible*, mencionan que a “sus seis años de implementación, se hace necesaria una evaluación de dicho Modelo”, además —de las ya mencionadas— incorporaciones de programas educativos, refieren el fortalecimiento del Área de Formación Básica General (AFBG), así como de la Tutoría Académica y la Enseñanza Tutorial.

Un aspecto relevante, dentro de este mismo eje, es que, a partir de una serie de evaluaciones de 44 planes y programas incorporados al MEIF (que en ese momento

representaban al 86%), se empiezan a detectar algunas fallas o inconsistencias que no permiten el pleno funcionamiento según los criterios establecidos por el propio modelo; de los que se destacan los siguientes planteamientos, a saber:

“los niveles de flexibilidad aún no alcanzan el grado planteado por el propio modelo”;

“se observan brechas significativas en las oportunidades que se ofrecen al estudiante para cursar sus estudios de acuerdo a sus necesidades y circunstancias académicas”;

“se encontró que el número de créditos de los Planes de Estudio de las diferentes Áreas Académicas tiende a ser elevado: entre 356 y 421, con la consecuencia respectiva en cuanto a los totales del número de horas que el estudiante debe permanecer en la escuela o realizar trabajos extraclase”.

Por lo que, ante este panorama, donde además encontraron que el eje axiológico es el que menos se transversaliza y que no hay un equilibrio entre horas teóricas y prácticas, es que plantean que en “las reformas de segunda generación del MEIF se propone que los planes tengan 300-350 créditos y que se requiera para el estudiante un tiempo máximo de 20 horas semanales de trabajo en la escuela”.

En lo que respecta a la *Evaluación y Planeación de las actividades de vinculación y extensión* (esto dentro del *Eje 6: La extensión universitaria*), se plantea que con el MEIF se promovieron “nuevos procesos de enseñanza aprendizaje [en tanto que la] vinculación social es una herramienta fundamental de la Universidad Veracruzana para lograr distribuir socialmente el conocimiento”.

Dentro de este mismo eje se planteó una *reingeniería de la política para la continuidad y fortalecimiento de los proyectos de Vinculación Social con base al MEIF*, por lo que se “examinaron los lineamientos de la política institucional en materia de Vinculación Social, en relación con la actualización de los planes y programas de estudio.”

Por último, en relación al *Eje 9: La Adecuación de la legislación universitaria y de las relaciones de trabajo*, se plantea que el MEIF requiere de “nuevas reglas de ingreso, permanencia y egreso de alumnos (...), por tal motivo (...) diversas dependencias y entidades académicas elaboraran un proyecto de nuevo Estatuto de los Alumnos (...).”

En el *Informe de Labores* correspondiente al periodo 2006-2007 (donde además la UV cumple 10 años como universidad autónoma), dentro del rubro *Fomento al desarrollo de la investigación* se menciona que “como resultado de los procesos de reorganización y reforma académica [en referencia al MEIF], la investigación ha comenzado a emerger en las facultades a partir de los cuerpos académicos...” (Universidad Veracruzana, 2007, p. IV) y en el que destacan once *Líneas Estratégicas de Docencia Investigación-Vinculación* (LEDIV) al interior de distintos programas educativos, lo cual permitirá la movilización —multidisciplinar e intercampus— de académicos y estudiantes.

Además, esta misma reorganización ha permitido “integrar un total de 133 CA [Cuerpos Académicos] que cuentan con un registro ante el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de la SEP” (p. V); en cuanto al rubro *Reorganización académico-administrativa*, mencionan que ante los retos que enfrenta la Universidad se “han vuelto ineludible la necesidad de reestructurar la tradicionales formas de organización académica, administrativa y de gestión institucional” (p. VII) —aunque esta última, me parece que ya es parte de los “nuevos retos”, aparece con ellos, antes no se hablaba de gestión—; así, con esta reforma académica y administrativa que “está encaminada hacia el logro de formas de organización más flexibles” (p. VIII) se buscó la *Departamentalización* de la Universidad.

Siguiendo con el rubro *Fortalecimiento de la planta académica*, indican que “han reforzado acciones de capacitación y se ha puesto en marcha el Programa de Formación de Académicos (ProFA). [El cual] propicia el fortalecimiento de la formación docente y disciplinar en congruencia con los principios del Modelo Educativo Integral y Flexible” (p. VIII); un área de prioridad para la administración gubernamental de la institución, pues también refieren que a través de PROMEP se otorgaron becas a docentes para realizar estudios de posgrado y se entregaron estímulos docentes por el *Programa de Estímulos a la Productividad Académica* (programa ligado al MEIF).

Además en cuanto a la *Ampliación y diversificación de la oferta educativa*, se menciona la apertura de nuevos programas educativos (todos ellos ya diseñados bajo el enfoque del MEIF), la incorporación de programas educativos, además de que con el modelo educativo se propició “la incorporación de los investigadores y académicos no

docentes a la actividad formativa en el nivel de licenciatura” (p. XI). También refieren la ampliación y diversificación de la oferta educativa del Área de Formación de Elección Libre (AFEL), desarrollada por el enfoque por competencias; y se sigue hablando de las reformas de segunda generación al MEIF, cuyo propósito es “Incrementar la flexibilidad de los planes de estudio, ajustar el número de créditos y horas en estricta correspondencia con las necesidades formativas, mejorar la operación y funcionalidad de las áreas que conforman el diseño curricular, fortalecer el enfoque centrado en el aprendizaje, consolidar el sistema institucional de tutorías académicas y extender el uso de estrategias de aprendizaje en modalidad virtual” (p. XII).

En el resto de los rubros (Fortalecimiento de la cultura de la calidad; Evaluación y acreditación de los programas educativos; Certificación administrativa, innovación y mejora continua; Fortalecimiento de la vinculación universitaria; Intercambio y colaboración académica nacional e internacional; servicios e infraestructura académica; Planta física) no hay referencias hacia el MEIF.

Algo que quiero resaltar, pues considero que es la expresión de lo que líneas arriba expuse como *red de sujeción del sujeto-actor educativo* (en este caso el estudiante) con la cual se regula su participación dentro de la Universidad y que en este documento de informe de labores aparece más claro, es en relación al tema de *Apoyo a la formación integral de los estudiantes*, pues como lo refiere la propia institución, que “en la búsqueda permanente de brindar una educación de calidad, realiza acciones encaminadas al fortalecimiento de los servicios educativos complementarios que contribuyan a la formación integral de sus estudiantes. Esta formación integral requiere llevar a cabo acciones que beneficien a los jóvenes en diferentes dimensiones como son la orientación, el apoyo psicológico y la salud, entre otras” (p. 93).

De tal manera que este apoyo a la formación está integrado por *oferta de servicios educativos complementarios; becas escolares; apoyo a estudiantes indígenas; y la atención a la salud*. Dentro del primero se cuenta con el programa “Conoce tu Universidad”, cuya finalidad es orientar a los alumnos de nuevo ingreso en cuanto a los procesos de preinscripción e inscripción (selección de materias y horarios dentro del MEIF).

Respecto al asunto de las becas escolares, estas pueden ser de inscripción, artísticas y deportivas, y son para alumnos inscritos en algún programa educativo de la UV. En relación a la *atención a la salud*, la UV cuenta con el Centro de Atención Integral para la Salud del Estudiante Universitario (CENATI) quienes ofrecen distintas asesorías, además de contar con experiencias educativas de elección libre y diplomados.

Otro aspecto importante de este apartado es la referencia a las actividades deportivas, pues a través de la Dirección de Actividades Deportivas (DADUV) se ofrecen experiencias educativas las cuales se encuentran insertadas dentro del AFEL, estas con un valor de cuatro créditos, los cuales —necesariamente— el estudiante debe cubrir una cuota según su programa de estudios.

Asimismo dentro del tema *Fortalecimiento y consolidación del Sistema Integral de Información Universitaria (SIIU)*, el cual pertenece al eje *Reestructuración de la academia, la gestión y la organización institucionales*, hacen referencia que será “una herramienta útil en los procesos de planeación, evaluación y gestión académico-administrativa de la institución [pero que] dado que la institución se encuentra en la fase de tránsito de planes de estudio de licenciatura rígidos a programas educativos diseñados bajo la estructura del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) [solo] se muestra un avance” (p. 106).

En cuanto al Eje que plantea el *Aseguramiento de la calidad académica y de la gestión administrativa. El cierre de brechas*, solo mencionan que el MEIF ha favorecido el logro de indicadores. Y en cuanto al Eje Producción, la difusión y el fomento de la cultura, refieren que a partir del modelo se han ofertado experiencias educativas por parte del Área Académica de Artes, para otros programas educativos (aunque solo mencionan el de Química Industrial).

Hablando propiamente del MEIF (Eje Rector III. El Fortalecimiento y la Consolidación del MEIF. *Programa 18. Consolidación del Modelo Educativo Integral y Flexible*) refieren que la institución “ha logrado traspasar la resistencia al cambio y a los procesos académicos y administrativos rígidos. Las condiciones educativas han cambiando, y se cuenta hoy con una infraestructura más adecuada para el proceso de aprendizaje; más y

mejores salones y espacios para tutorías, laboratorios, centros de cómputo, (...); se cuenta también con un sistema administrativo que opera de manera más eficiente [el SIIU] a favor de una trayectoria académica estudiantil sin tropiezos” (p. 126).

Pero a pesar de que ha habido avances, en esa búsqueda interminable por alcanzar la imposible plenitud, se presentan las acciones que consolidarán al modelo (y por tanto funcionan como fetiche) expresándolo de la siguiente manera, a saber: “Las acciones prioritarias están dirigidas hacia la revisión y rediseño permanente de los planes y programas de estudio, al fortalecimiento de la funcionalidad de las áreas que conforman el diseño curricular; al impulso a la movilidad estudiantil; al fortalecimiento de la tutoría académica y de la enseñanza tutorial; y a la capacitación del personal directivo, académico y administrativo relacionados con la operación del MEIF” (p. 126), de manera que aquí —en esa observación de segundo grado planteada— se vislumbran estos elementos como la *fetichización* que impide la plenitud del modelo propuesto.

Para el informe de labores correspondiente al periodo 2007-2008, la información para este análisis en un tanto irrelevante (en el sentido de presentarla con detalle), pues solo se limita en comentar que el MEIF se encuentra “en etapa de consolidación” (Universidad Veracruzana, 2008, 2009), ofreciendo datos estadísticos que respaldan dicha afirmación y los cuales son en relación al número de programas incorporados, pero también suficiente información respecto a otros programas ligados al modelo (becas, apoyos a docentes, y demás mencionados), que permiten solidificar la idea de red estructurada para sujetar al sujeto.

Pero ya para el informe del periodo 2008-2009 (que marca la culminación del primer periodo rectoral del Dr. Arias Lovillo) la diseminación del MEIF a lo largo de la estructura universitaria vuelve a ser más clara.

El informe se encuentra estructurado de la siguiente manera, a saber:

- Eje I. El nuevo papel de la investigación (contando con dos programas).
- Eje II. La restructuración de la academia, la gestión y la organización institucionales (14 programas).



- Eje III. El fortalecimiento y la consolidación del Modelo Educativo Integral y Flexible (un programa).
- Eje IV. El aseguramiento de la calidad académica y de la gestión administrativa. El Cierre de brechas (un programa).
- Eje V. La producción, la difusión y el fomento de la cultura (cuatro programas).
- Eje VI. La extensión universitaria (un programa).
- Eje VII. La transparencia y la rendición de cuentas (un programa).
- Eje VIII. Las relaciones académicas nacionales e internacionales (un programa).
- Eje IX. La adecuación de la legislatura universitaria y de las relaciones de trabajo (un programa).
- Indicadores y logros relevantes.

En cuanto a la información ahí presentada es de resaltar que en la introducción mencionan que “en los últimos cuatro años [refiriéndose al paradigma que ha guiado el desarrollo institucional] ha sido el de una universidad generadora de conocimiento para su distribución social” (Universidad Veracruzana, 2009, p. 8), por lo que han logrado consolidar —especialmente— sus actividades de generación y aplicación del conocimiento y de vinculación.

En ese mismo sentido, destacan el fortalecimiento de la planta docente (el 30% son profesores de tiempo completo), así como los 140 Cuerpos Académicos (CA) y las 202 Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC); otro aspecto es el incremento de la oferta educativa (entre los que destacan a la UVI), y de sus espacios.

En cuanto al MEIF, refieren que el “99% de los programas están incorporados” (p. 9) y que el 81.9% están reconocidos por su calidad.

Otros aspectos que refieren con la Vinculación Institucional son la creación de la Coordinación de Transparencia y Acceso a la Información, los programas de cooperación y colaboración con organismos nacionales e internacionales, así como la adecuación de la legislación universitaria. Un aspecto importante es que durante este periodo se aprobó ante el Consejo Universitario General (CUG) el *Plan General de Desarrollo 2025* (PGD)

(Universidad Veracruzana, 2009), que al igual que el anterior (1996-2005) tiene la finalidad de guiar las acciones y compromisos de la UV para los siguientes años.

Por último, se hace referencia al ejercicio de lo que he llamado *universidad democrática*, pues mencionan que “durante este periodo rectoral la comunidad universitaria ha participado activamente en el desarrollo y la construcción de una perspectiva institucional como nunca antes. Como prueba de ello, (...) la UV realizó el Primer Foro Universitario *Construyendo juntos nuestro futuro*, cuyo propósito fue promover una amplia discusión y participación de los universitarios en la evaluación de los logros alcanzados en el proceso de academización de la Universidad” (p. 17); dentro del cual el tema del MEIF, cuantitativamente, tuvo mayor participación con 208 ponencias (el segundo tema fue *La UV y el desarrollo regional sustentable*, con 100 ponencias).

Entrando propiamente al desglose de la información en el documento, para explicitar la materialización del MEIF y donde además queda más clara esa red de sujeción que planteo, las referencias dentro del *Eje I: El nuevo papel de la investigación*, giran hacia que las actividades de investigación ya no son exclusivas de los institutos y centros, ya que ahora también se desarrollan en las Facultades, así como también los investigadores tienen función de docencia en los programas de licenciatura (algo que antes no pasaba y que no necesariamente pasa por el MEIF, sino que es una política fuera de esta, pero que perfectamente la articulan).

Relacionado a esto último, lo anterior ha permitido “la formación de nuevos cuadros para la investigación es el apoyo que los investigadores brindan a estudiantes de licenciatura y posgrado. Las tutorías y las asesorías de tesis constituyen una forma personalizada de apoyo la formación” (p. 27), de tal manera que “la transformación académica de la Universidad Veracruzana” (p. 31) ha sido impulsada por la implantación del MEIF y el fortalecimiento de la investigación.

En cuanto al *Eje II: La restructuración de la academia, la gestión y la organización institucionales*, mencionan que se “asumió la evaluación de los diferentes rubros del quehacer universitario como uno de los ejes fundamentales de su estrategia de desarrollo”

(p. 38) y que sin duda fue algo que vimos en los informes anteriores con las evaluación a los programas incorporados al MEIF.

Respecto al Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PEDPA), que se encuentra en relación u orientado a los fines del MEIF, mencionan que “se ha convertido en un instrumento esencial no solo para reconocer la labor de los profesores, sino para impulsar e identificar el aumento en la capacidad académica y su impacto en la formación de los estudiantes” (p. 41), pues además permitió la salida de nuevas experiencias educativas.

Dentro del tema de la *Ampliación de la oferta educativa*, el cual se relaciona, principalmente, con apertura de nuevos programas y ampliación de espacios disponibles en las carreras de licenciatura, refieren que solo en el periodo 2008-2009 se abrieron 10 licenciaturas, todas ya con el enfoque del MEIF. Asimismo, en cuanto al *Desarrollo e integración de la oferta educativa en modalidades no tradicionales* (principalmente con la UV-Virtual), se desarrollan también bajo el enfoque del MEIF.

Dentro de este Eje II, respecto al *Apoyo a la formación integral de los estudiantes universitarios*, se siguió desarrollando el programa “Conoce tu Universidad” (cuyo fin es orientar y dar conocer, principalmente, los aspectos del MEIF), así como también el otorgamiento de becas, que pueden ser: deportivas, artísticas, escolares, de igual forma hay estímulo al rendimiento escolar (trayectoria escolar exitosa), al desempeño artístico y al académico (Universidad Veracruzana, 2009).

Respecto a la atención a la *salud* del estudiante realizan exámenes, además de la oferta de experiencias educativas por parte del Centro de Atención Integral para la Salud del Estudiante Universitario (CENATI) y el Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CEnDHIU); en cuanto a las *actividades deportivas*, de igual forma se ofertan experiencias educativas para el MEIF.

En lo referente a la *revisión y adecuación de la gestión universitaria y consolidación de la descentralización* mencionan que con “la implantación del MEIF, los nuevos enfoques de planeación y gestión, y la misma complejidad geográfica y estructural de la

UV generan cambios en las relaciones del proceso enseñanza-aprendizaje, en lo curricular, lo académico y lo administrativo, así como desarrollos desiguales con implicaciones en la legislación universitaria, lo que ha hecho necesaria una constante revisión y modificación de la legislación” (p. 63), por lo que —ante esta situación— la UV ha venido implementando un proceso de academización que ha permitido actualizar la legislación universitaria, precisamente, desde una perspectiva más académica.

Así, informan que se han adecuado los siguientes documentos de la legislación universitaria, a saber:

- Estatuto de los Alumnos.
- Transparencia y Acceso a la Información.
- Estatuto del Personal Académico.
- Programa de Estímulos al Trabajo Académico Extraordinario.
- Relacionales Laborales y Fortalecimiento de los Órganos Colegiados y de Gobierno.

En cuanto a la *Capacitación del personal directivo y administrativo de la UV*, refieren que se han impartido cursos a dependencias como la Secretaría de Administración y Finanzas (SAF), así como a otras “78 dependencias y entidades académicas de los cinco campus en los que tiene presencia la UV” (p. 63), muchos de estos, como en informes anteriores se presentó, con fines a proyectar y consolidar al MEIF.

Pasando al *Fortalecimiento y consolidación del SIIU*, mencionan que éste “ha tenido avances significativos, incorporando nuevas funciones, abordando los retos que implican las diferentes modalidades de educación y contribuyendo al mejoramiento de los procesos de gestión académica y administración institucional” (p. 66) y si bien aún requiere de adecuaciones, lo realizado hasta el momento ha permitido modificar indicadores para dar cuenta de las trayectorias escolares bajo los lineamientos del MEIF.

Respecto al *Desarrollo de los servicios de acceso a la información bibliográfica, documental y virtual*, mencionan que el “sistema bibliotecario ofrece una gran diversidad de servicios que responden a un modelo educativo que privilegia el autoaprendizaje, mediante el uso de diversos recursos informativos impresos y en línea” (p. 71). Pasando al tema del *Desarrollo de la plataforma tecnológica institucional*, mencionan que a partir de su reforzamiento han podido cumplir “el principal objetivo de apoyar al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, adaptándose a las necesidades y características del sistema educativo y modalidad en donde se aplique, como son: modalidad presencial, aprendizaje distribuido, educación a distancia, educación continua y educación abierta” (p. 76).

Por último, dentro de este Eje II, el tema de la *Conservación y desarrollo de la planta física*, que si bien pudiera estar alejado al tema del MEIF lograr articularlo muy bien, pues refieren que “el crecimiento de la matrícula, el desempeño alcanzado por la planta académica, los procesos educativos, (...), no serían posibles sin una adecuada infraestructura” (p. 78), pues su objetivo es apoyar los servicios educativos.

Pasando al *Eje III: Fortalecimiento y consolidación del MEIF*, hay un punto que vale la pena resaltar, y es con el que empiezo: “las políticas globales de educación superior demandan la formación integral de los estudiantes, colocándola como el eje del proceso educativo. La [UV] no ha sido ajena a estas políticas, el MEIF es la clara evidencia de ello, pues desde su concepción las EE [experiencias educativas] se constituyen como un espacio para el desarrollo (...) no sólo profesional, sino también humanos y civiles, que favorezcan el desarrollo armónico de los estudiantes” (p. 84); así de esta cita hay dos asuntos que —por su importancia— se deben analizar aquí con mayor detalle.

El primero de ellos es la referencia a las *políticas globales*, pues por primera vez se hace esta referencia directa a éstas, lo cual indica —de cierta manera— un distanciamiento al planteamiento inicial de que se trataba de una iniciativa propuesta por la UV, lo que nos vuelve a señalar la entrada a un orden simbólico establecido a partir de las organizaciones externas (UNESCO, concretamente); el otro aspecto es respecto a la incorporación —ante la imposibilidad de contener un único significado y que este sea inmutable— del aspecto

*civil* a la formación de los estudiantes, pues ya han pasado 10 años desde su creación, es completamente comprensible que esto suceda.

En relación a esto último, se anuncia que como parte de las denominadas *reformas de segunda generación* se ha buscado “evaluar cada plan y rediseñarlo incorporando el enfoque de competencias, reforzar los tres ejes de formación y garantizar la atención de éstos en todas las EE de los planes de estudio” (p. 85); lo planteo en el mismo sentido, pues el *enfoque de competencias* no estaba planteado en un inicio de la propuesta.

Y, nuevamente en esa búsqueda interminable por alcanzar la plenitud, plantean que con lo anteriormente citado “se busca incrementar la flexibilidad de tiempo, contenido y espacio; fortalecer la formación integral de los estudiantes; establecer troncos y EE comunes; prever salidas laterales; diversificar la oferta educativa; dar mayor impulso a la investigación en los PE [programas educativos]; reforzar el autoaprendizaje; poner en marcha modalidades diversas de aprendizaje con apoyo de las nuevas tecnologías; distribuir la carga de los académicos; incrementar la oferta de elección libre, y apuntalar el servicio social y la experiencia recepcional, asociándolos a los programas institucionales de vinculación e investigación” (pp. 85-86); los cuales —igual que líneas arriba— funcionan como los *fetiches* que han impedido alcanzar los fines del modelo.

En el *Eje IV: Aseguramiento de la calidad académica y la gestión administrativa*, refieren que se impartieron cursos para el personal administrativa ligado al MEIF; respecto al Eje V referente a *la producción, la difusión y el fomento a la cultura*, mencionan que ésta se ha logrado gracias a las distintas EE ofertadas por a través del AFEL. En cuanto al *Eje VI: La extensión universitaria*, mencionan que se ha fortalecido la cultura de la vinculación a partir de distintas EE y de la colaboración con los PE.

#### **4.2.3.4 Periodo 2009-2013: la lucha contra el emergente *significante sustentabilidad*, ¿el decaimiento del MEIF?**

Durante este periodo (el segundo y último del Dr. Arias Lovillo como Rector) parece haber un distanciamiento ya con el *significante MEIF* y se empieza a plantear a la *sustentabilidad* como *significante emergente* para la UV, lo cual es indicativo de dos

cuestiones que aquí se han planteado; la primera de ellas es la fuerza del orden simbólico en el planteamiento y proyección de necesidades (el señalamiento de una falta), el cual se configura por las distintas políticas a nivel internacional (es decir: así como años atrás se promovieron currículos flexibles, ahora se promueven universidades sustentables).

Respecto a la segunda cuestión que me parece importante señalar (pero que debe entenderse como suposición motivada por el enfoque aquí propuesto), es que este aparente distanciamiento pudiera ser la expresión de un orden institucional *naturalizado*, es decir, el MEIF se asume ya como parte fundamental de las acciones llevadas a cabo por la institución, pues además ya hay una clara referencia —en el nivel argumentativo— a las políticas que exponen este tipo de modelos para las universidades (ya no es un asunto exclusivo de la UV, como en un inicio o tal vez desde un poco antes, se planteó).

Entonces, pasando propiamente al documento donde se encuentra expresado el Programa de Trabajo para este periodo, desde la *introducción* se advierte lo anterior, pues señalan que ante “[los] nuevos procesos económicos mundiales en las esferas productivas y financieras han condicionado la gestión política y la gestión macroeconómica influyendo en el desempeño del Estado mexicano, todo lo cual ha repercutido en las instituciones de educación superior [de manera que las] transformaciones en el sistema político, los estremecimientos económicos y sociales, marcaron a lo largo de estos años las políticas educativas del Estado mexicano que afectaron (...) a la enseñanza pública...” (Universidad Veracruzana, 2014, p. 1), pero lo cual, desde mi perspectiva, también motivó a la implementación de currículos flexibles, pues fue una manera de lograr financiamientos y de alcanzar —en cierto modo— los objetivos planteados para este nivel educativo.

Aunado a lo anterior refieren que “durante los años de autonomía, la Universidad Veracruzana ha llevado a cabo algunas de las más grandes transformaciones de su historia [pues con la] incorporación de la [UV] a la modernidad (...) se permitió modificar el modelo educativo (...); este salto cualitativo, significó la inserción de la comunidad en la dinámica de la sociedad mundial de la información y se avanzó en la recuperación de su presencia en el concierto nacional de las universidades públicas de México” (p. 3); es decir, con esto se hace referencia a la incorporación de la UV a un orden social amplio,

enmarcado o configurado por las políticas internacionales, que si bien el MEIF señala bien ese horizonte de llegada, era un cambio inevitable.

Pasando a la estructura y descripción del citado *Programa de Trabajo* (ver FIGURA 10), se encuentra configurado de la siguiente manera, a saber: 1) Descentralización; 2) Calidad e innovación académica; 3) Sustentabilidad interna y externa; 4) Legalidad, democracia y transparencia; 5) Interculturalidad e internacionalización; 6) Atención integral del estudiante. Es así que, a partir de estos ejes, se pretenden asumir “los retos y compromisos que enfrenta la institución” (p. 8), y que en el caso específico del MIEF, las adecuaciones necesarias se refieren a los horarios, seriación de EE en las estructuras curriculares y créditos.

Por lo tanto, la UV “se propone articular la orientación académica actual, que hace hincapié en el fortalecimiento de la calidad, la innovación académica y la descentralización para consolidar una universidad sustentable (...)” (p. 8); de manera que con esta cita queda más claro cómo el significativo *sustentabilidad* va cobrando o desplazando al del MEIF, sin que esto represente —todavía— el papel nodal del segundo.

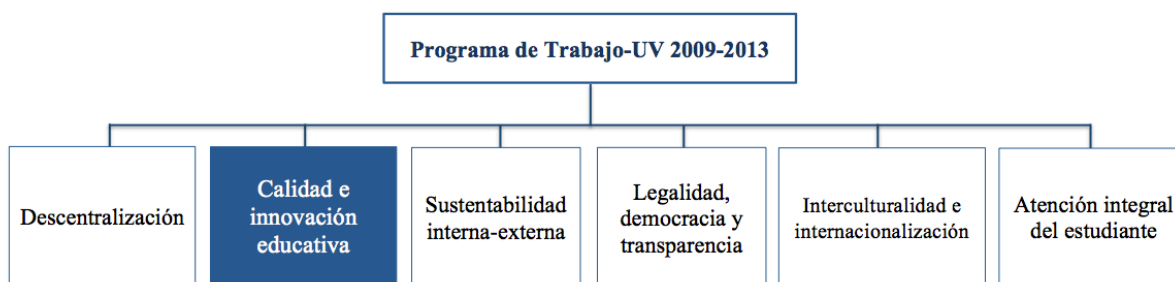


FIGURA 10. Esquema Programa de Trabajo 2009-2013 (Elaboración propia).

En cuanto a la referencia al MEIF, el cual se inserta en el *Eje II. Calidad e Innovación Académica*, expresan lo siguiente, a saber:

“A través de este eje, se propone como tarea programática las reformas al MEIF. Entre las prioridades están los cambios en la estructura, organización y programación de horarios de las experiencias educativas que permitan optimizar el tiempo de los estudiantes. Asimismo,



generar condiciones que les permitan participar en investigaciones y en otras experiencias educativas que contribuyan a su formación integral” (p. 13).

Con lo anterior se observa lo que ya se anuncia en los anteriores programas y planes de trabajo, la imposibilidad de alcanzar la plenitud, que en este caso queda claro con el asunto de los horarios y la incumplida promesa de lograr que el estudiante emplee menos tiempos en el aula (pues debemos recordar que el planteamiento inicial era que el estudiante empleara entre 12 y 18 horas a la semana en actividades dentro del aula, de manera que tuviera un día libre a la semana para otro tipo de experiencias educativas), además de la poca o nula actividad de movilidad entre programas educativos (Universidad Veracruzana, 1999).

Respecto al emergente papel que el significativo *sustentabilidad* empieza a tener dentro del espacio socio-simbólico de la Universidad y su articulación con el MEIF, refiere lo siguiente, a saber:

“Como factor estratégico en la innovación del conocimiento y en el desarrollo económico, los esfuerzos de la investigación científica, tecnológica y humanística deberán orientarse a las áreas prioritarias para la sustentabilidad de Veracruz. Esta tarea supone su articulación con la docencia y su vinculación con los diversos sectores sociales” (p. 13).

Así, dentro los seis objetivos planteados para este eje, dos tienen referencia directa al MEIF, a saber:

- “• Reformar los programas educativos con base en la evaluación del MEIF, para impulsar nuevas reformas al mismo, haciendo hincapié en la programación académica para mejorar la flexibilidad y eficacia de su operación;
- Diseñar y operar el sistema de educación multimodal para promover diferentes medios de aprendizaje que impulsen la flexibilidad de tiempo, contenido y espacio, favoreciendo al estudiante y apoyando el autoaprendizaje” (p. 14).

Dentro de las 18 *políticas* planteadas, dos se relacionan con el MEIF; la primera respecto a la consolidación de éste a través de las reformas de segunda generación, y, la

segunda, en cuanto a la revisión y actualización de los planes y programas de estudio (ver FIGURA 10.1). En cuanto a las 26 *estrategias*, tres hacen referencia al MEIF, a saber:

- “• Concluir el proceso de reformas de segunda generación del Modelo Educativo Integral y Flexible.
- Desarrollar prácticas educativas innovadoras que incorporen enfoques y modelos centrados en el aprendizaje y la generación del conocimiento, coadyuvando así a la mejora en la formación integral del estudiante.
- Fortalecer el proceso gradual de formación de los académicos a través del Proyecto Aula, incorporando innovaciones educativas en su práctica académica, fundamentalmente orientadas al uso de las nuevas tecnologías, el pensamiento complejo y las actividades de investigación” (p. 15).

En cuanto al programa propiamente de la *Consolidación del MEIF mediante reformas de segunda generación* (Programa 5), y que tiene que ver con la consolidación de estas reformas, se agrega ya a la sustentabilidad, pues hacen referencia a la “incorporación de los programas educativos los nuevos contenidos vinculados al perfil regional y la sustentabilidad” (p. 17).

Entonces, bajo este panorama planteado por el documento citado, ya se observa un giro en los planteamiento de la institución hacia la *sustentabilidad*, pero también su articulación al modelo; lo cual —como se dijo— puede ser un indicativo de su naturalización, pues además el campo de acción del MEIF se reduce solo a las mejoras del mismo.

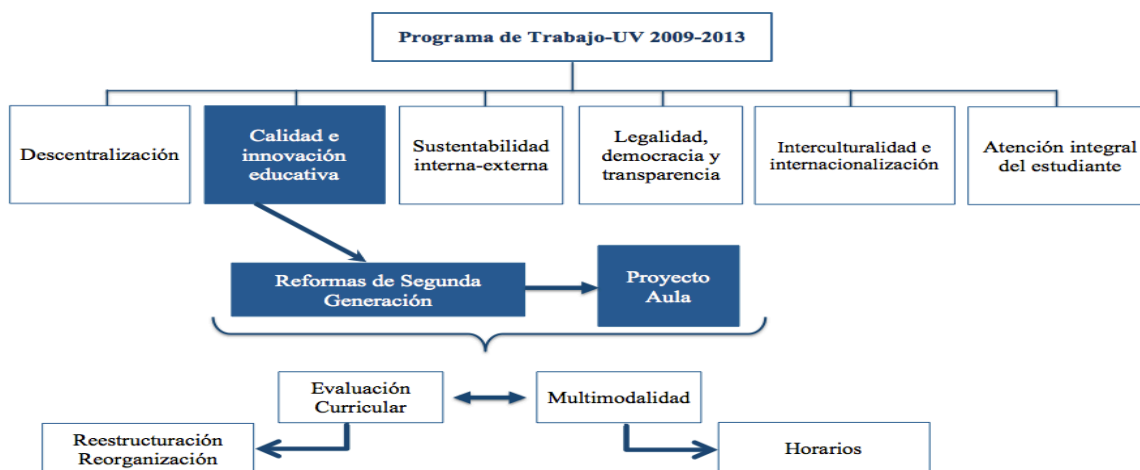


FIGURA 10.1. Reformas de Segunda Generación al MEIF (Elaboración propia, 2015).

#### 4.2.4 SEGUNDO ANÁLISIS PRELIMINAR

A partir de este ejercicio de construcción del dato respecto a la *materialización* de la propuesta del MEIF, en donde —motivado por el enfoque teórico-metodológico diseñado— es posible advertir aspectos que resultan fundamentales para el tipo de análisis aquí propuesto, como a continuación explicaré.

Lo que me interesa destacar encuentra su base o está guiado por los planteamientos vertidos líneas arriba respecto a la imposibilidad que tienen los significantes por contener un único significado, y que en el caso del MEIF se expresa o manifiesta en cómo este se desdobra hacia otros aspectos que configuran a la Universidad (como son los administrativos y los normativos); lo crucial de este asunto es que en este *desdoblamiento* son determinantes para su articulación las diferentes políticas de apoyo (becas y estímulos) que apuntan a la materialización del modelo, lo que de alguna manera ha venido estructurando el campo socio-simbólico de la Universidad.

En suma, se ha mostrado cómo es que mediante la *ritualización de las prácticas* se ha materializado un propuesta de política educativa, en la cual 1) el carácter performativo del significativo MEIF ha sido nodal para la estructuración en las acciones llevadas a cabo por la UV, y 2) el papel de *eso* que llamé *políticas intermedias* (expresadas por becas y

estímulos) son las que han materializado —en cierto sentido— al modelo, pues regulan la vida académica de los sujetos-actores a quienes va dirigida.

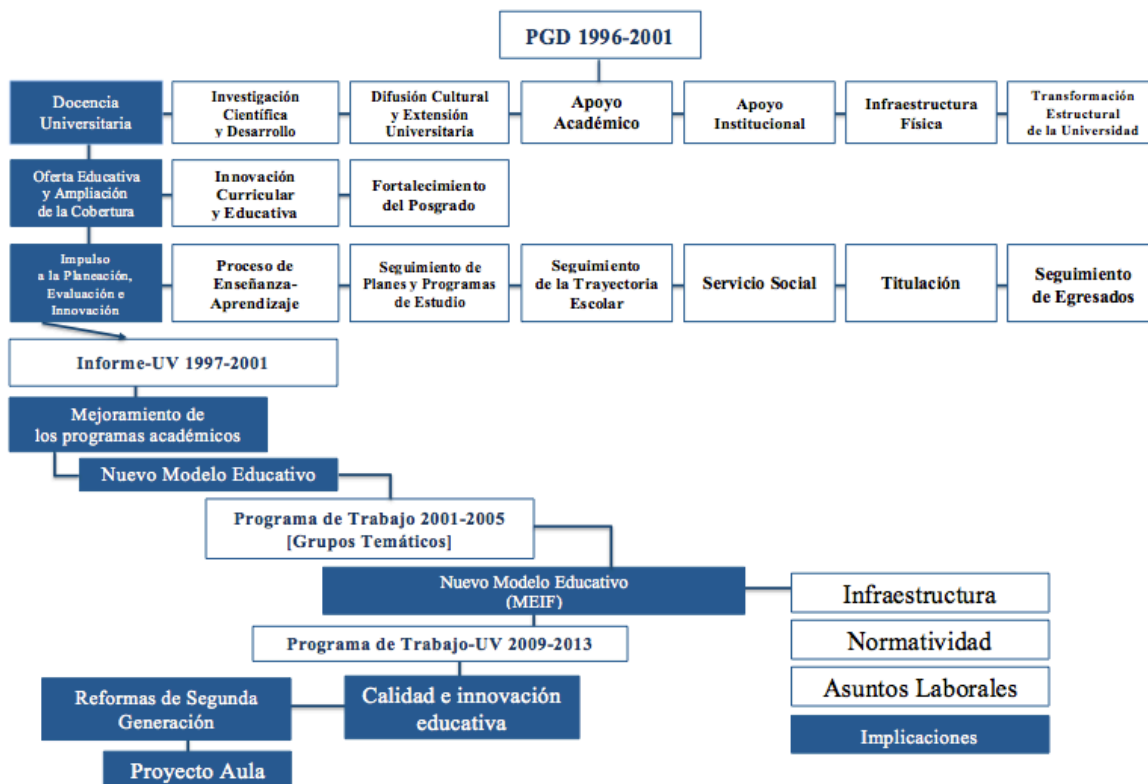


FIGURA 11. MEIF y sus implicaciones en la UV (Elaboración propia).

#### 4.3 EL MEIF Y SU PAPEL EN LA ESPONTANEIDAD DE LAS PRÁCTICAS

Siguiendo con el proceder teórico-metodológico propuesto para este trabajo, lo que aquí se presenta es en relación *al nivel en sí/para sí* de la ideología, que —como se mencionó líneas arriba— se trata del nivel más alusivo de la ideología, pues es donde el sujeto o bien no logra visualizarse como parte del orden propuesto (imaginariamente se asume como antagonista), o bien asume este orden como pleno (imaginariamente lo visualiza sin fisuras) lo que resulta imposible.

Entonces, para el caso que nos ocupa aquí, lo anterior resulta de suma importancia ya que nos señala el mecanismo *ideologizante* del MEIF, pues independientemente de que el sujeto-actor de la Universidad asuma una postura o posición de rechazo o adhesión a la

política que representa el modelo existe una incorporación —consciente o inconscientemente— al orden propuesto (el sujeto-actor se ve *atrapado* por la red de significados); lo interesante o crucial de este punto es que aún así, es posible detectar el papel que el MEIF ha tenido como estructurante de las prácticas cotidianas en el sujeto-actor institucional, esto a partir de sus propias estructuras argumentativas.

Entonces, sin más, se presenta la construcción del dato bajo el cual se apoya la premisa de la tesis aquí presentada respecto a que el MEIF ha totalizado el campo universitario, ahora en el sujeto-actor al cual va dirigida.

#### **4.3.1 EL ESTUDIO DE OPINIÓN DE LOS ACTORES IMPLICADOS EN EL MEIF (INFORME MEIF 2009-2013)**

De acuerdo a los datos arrojados por el estudio de opinión realizado en el marco del Informe MEIF (2009-2013) es posible observar lo que ya se ha venido enunciando: independientemente de la posición que se asuma, el MEIF dota de sentido a las prácticas desarrolladas en la cotidianidad, las estructura.

Dicho estudio parte de la premisa respecto al MEIF caracterizándolo de la siguiente manera, a saber:

“como todo modelo educativo (...) pretende orientar la elaboración de los programas de estudio y la sistematización de procesos de enseñanza y aprendizaje, [por lo que] el MEIF se puede definir como una serie de lineamientos institucionales que guían el desarrollo de los aspectos educativos y administrativos de la UV; su dinamismo se basa en la forma en que los actores involucrados en él lo aprenden, lo ejecutan, lo transmiten, etc. Ya que el grupo social que integra a la Universidad es tan amplio y diverso, las formas en que se aplica el modelo varía de acuerdo a situaciones particulares y su entendimiento depende de éstas. Es así que durante este largo proceso se han obtenido diferentes resultados en cuanto a su operación y aceptación” (Universidad Veracruzana, 2014, pp. 141-142).

Aunque bajo esta premisa aún es posible visualizar una *separación* o *distancia* entre aquellos que se asumen como antagonistas con aquellos que no, por lo que la tarea aquí es detectar la imposibilidad que subyace en ambos casos (detectar el borde de lo Real), pues el objetivo declarado de dicha tarea fue analizar “temas recurrentes, problemáticas

particulares, opiniones acerca de fortalezas y debilidades de la operación del modelo [esto] a fin de presentar (...) la información (...) en tres ejes: *aspectos positivos, aspectos negativos y propuestas de mejora*” (Universidad Veracruzana, 2014, p. 143). Donde además dicha información se complementó con entrevistas a personal docente clave (Consejero maestro) y personal directivo (Secretarios académicos de las Facultades y un director de Facultad), haciendo al final un comparativo de las opiniones. Bajo este encuadre, los temas recurrentes encontrados fueron los siguientes (TABLA 8):

TABLA 8. *Clasificación de los temas recurrentes analizados en el estudio de opinión de los actores implicados en el MEIF (Informe MEIF 2009-2013)*

VALORACIONES POSITIVAS	VALORACIONES NEGATIVAS	PROPUESTAS DE MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propicia la formación integral y flexible.</li> <li>• Movilidad estudiantil es más fácil y permite llenar vacíos en la formación.</li> <li>• Propicia la participación activa del estudiante en su formación.</li> <li>• Propicia la autonomía del estudiante.</li> <li>• Andamiaje*.</li> </ul> <p style="font-size: small; margin-top: 10px;">*Al respecto, en el documento lo definen como “mediación al proceso desarrollado durante la interacción en la que un estudiante es guiado en su aprendizaje por el profesor”; lo cual es importante, pues es un concepto que se volvió central en las discusiones respecto a las valoraciones del MEIF.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconocimiento del modelo por parte de todas la instancias involucradas en su funcionamiento.</li> <li>• Estudiantes, docentes y administrativos tienen poco interés en informarse acerca del MEIF.</li> <li>• Resistencia al cambio.</li> <li>• Problemas de comunicación entre administrativos, docentes y estudiantes.</li> <li>• Oferta educativa limitada.</li> <li>• Horarios quebrados que repercuten de forma negativa en el rendimiento, ritmo de vida del estudiante.</li> <li>• Instalaciones insuficientes y en mal estado.</li> <li>• Falta de presupuesto para las Facultades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pláticas informativas sobre el MEIF a estudiantes, docentes y administrativos.</li> <li>• Capacitación constante a administrativos y docentes.</li> <li>• Mejorar en estrategias de comunicación entre las diferentes instancias.</li> <li>• Mejorar y mantenimiento constante a las instalaciones.</li> <li>• Ampliación de espacios (de acuerdo a las necesidades de cada facultad).</li> <li>• Creación de fondo de apoyo a proyectos de mejora propuestos por los estudiantes.</li> <li>• Ampliación de planta docente.</li> <li>• Autoevaluaciones por parte de las distintas facultades.</li> <li>• Asignación de mayores recursos a las entidades académicas.</li> <li>• Seguimiento de egresados.</li> </ul>

Fuente: Universidad Veracruzana, Informe MEIF 2009-2013.

Si bien en esta tabla se condensan de manera muy general las opiniones de los sujetos-actores involucrados en el MEIF, para los fines de este trabajo es posible rescatar los siguientes puntos:

- 1) la evidente menor cantidad de puntos o *valoraciones positivas*, respecto a las negativas, pero donde la valoraciones positivas son las centrales del modelo propuesto; y
- 2) dentro de las *valoraciones negativas* y las *propuestas de mejora* es posible identificar la existencia de un anhelo por lograr alcanzar la plenitud, así como también la *fetichización* de la infraestructura como elemento que imposibilita el acercamiento a la completud del modelo.

Así, un punto valioso de esta muy general condensación de las opiniones es al respecto del desconocimiento de los lineamientos del MEIF, pues según este informe es por eso que “produce que su operación sea deficiente y por otra que exista cierta resistencia al cambio en administrativos y docentes, lo cual repercute directamente en los estudiantes” (Universidad Veracruzana, 2014, p. 146); es decir, solo por lo mencionado hasta el momento, es posible distinguir al menos tres fetiches: 1) respecto a la infraestructura, 2) desconocimiento, y 3) administración de las horas docentes, lo importante de esto es que aun así, los sujetos-actores siguen empleando al significativo MEIF para dar cuenta de sus acciones cotidianas, y más aún, manifiestan que logra sus propósitos de formación/conformación del sujeto escolar.

#### **4.3.2 LA CENTRALIDAD EN EL SIGNIFICANTE MEIF PARA DAR CUENTA DE LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS**

Para dar cuenta de cómo la propuesta del MEIF ha logrado estructurar las prácticas de los sujetos-actores a los cuales va dirigida, en este apartado se recuperan los datos arrojados en el Congreso Universitario llevado a cabo en el mes de abril del 2013, el cual tuvo como objetivo “realizar colectivamente un ejercicio abierto, participativo e incluyente en el cual los universitarios reconocieran sus fortalezas, oportunidades y retos, exponiendo ideas y

proyectos que, con actitud propositiva, contribuyeran al desarrollo de la UV” (Universidad Veracruzana, 2014, p. 109); y es por esta perspectiva que aquí se incluye en el análisis, y en donde vuelvo a retomar datos del Informe elaborado por la Comisión MEIF, ya que presenta información con gran sistematicidad de la cual partirá mi análisis.

Entonces, de acuerdo a esa información, lo primero que hay que anotar es la participación por *estrato* dentro de la UV, donde el 71.8% fueron docentes frente al 18.9% de estudiantes, un 4.9% de directivos y un 2.2% de administrativos, además del 1.2% de participación conjunta (docentes y estudiantes) y el 1% de egresados (Universidad Veracruzana, 2014, p. 116); lo cual nos habla del grado de involucramiento de la comunidad universitaria.

Así, dentro de esta perspectiva general, la mesa de discusión con mayor porcentaje de participación fue la del **MEIF** con un 36.3% de ponencias, seguida de aquella en donde se hacía referencia al tema de la **Investigación y vinculación con pertinencia social** con un 33.1% de ponencias, les siguen las que desarrollaron las temáticas **Descentralización, políticas y problemáticas universitarias regionales** (11.3%), **Espacios físicos e Infraestructura** (10.8), **Legislación universitaria, autonomía y democratización** (5.6%) y **Presupuesto y financiamiento de las Universidades Públicas** (2.9%).

Focalizando la atención en la mesa MEIF, el trabajo de la Comisión consistió en desagregar las 148 ponencias (36.3% del total de ponencias presentadas) en subtemas específicos, y que, como categorías de análisis, se agruparon en las siguientes, a saber: 1) operación del modelo, 2) naturaleza del modelo, 3) reorganización del modelo, 4) evolución del modelo y 5) sin dato específico; esto a partir del contenido encontrado en cada una de las ponencias.

Entonces, de acuerdo a esta categorización (que si bien fue arbitraria) funciona para ejemplificar las distintas referencias vertidas respecto al MEIF, pues a partir de este ejercicio se observa que el 14.5% de las menciones correspondieron a la *Operación del modelo*, el 7.8% a la *Naturaleza del modelo*, el 6.9% fueron para la *Reorganización* y el 5.6% a la *Evolución del modelo*; y de estas se encontró que, según su postura, el 27% era



de *adhesión*, el 4.2% de *rechazo* (del resto o no se contó con el dato o no representaban ninguna de las anteriores).

En cuanto a la ubicación de estas **posturas de rechazo**, se hace referencia a que el 1.7% fueron docentes y el 2.5% estudiantes; haciendo un acercamiento más detallado a estas posturas, en cuanto a las ponencias relacionadas con la *operación del modelo* (59/39.9%) el 2.7% fueron de académicos y el 4.1% de estudiantes; en lo que respecta a las menciones en la dimensión *naturaleza del modelo* (32/21.6%) el 1.4% fueron de académicos y el 1.4% de estudiantes, y en cuanto a la *reorganización del modelo*, el 0.7% fueron de académicos y el 1.4% corresponde a los estudiantes; es de especial atención hacer referencias que ni los directivos, ni los administrativos y egresados manifestaron esta posición de rechazo al MEIF, ni a sus componentes aquí presentados.

Entonces, bajo este amplio (pero ejemplificador) panorama presentado a partir del Congreso Universitario 2013, es posible dar cuenta que el MEIF (como uno de los aspectos que configura a la realidad universitaria, al discurso de la institución) ha logrado una hegemonía entre los aspectos que a la comunidad universitaria le interesan.

Aunque lo anterior puede deberse a que en el resto de los temas se requiere un nivel de especialización mayor (espacio restringido), aún así es innegable que el MEIF ha logrado posicionarse de manera significativa en el discurso de los actores, convirtiéndose en un “espacio común” de comunicación, en el cual confluyen sin importar su estrato (ponencias de académicos, de estudiantes, egresados y del personal administrativo).

Es importante señalar, y haciendo alusión a la imposibilidad de cobertura simbólica total expresada por la falta constitutiva e inherente a cualquier organización social (en tanto construcción simbólica), que en este mismo Congreso hubo referencias de antagonismos al MEIF, mínimas pero importantes, en tanto que muestran el límite del orden social (o de la posibilidad de unicidad total al modelo, pues de presentarse sería una señal de alerta, pero también es importante su aparición, pues permite —al tener la función de exterior constitutivo— de reorganizar el interior o partes del modelo para intentar volver a satisfacer las necesidades), pues si bien el 19.9% de los académicos manifestaron una posición de

adhesión, el 1.7 manifestó su rechazo, y aún más significativo resultó el caso de los estudiantes quienes, en lo general, el 3.7 se adhieren y el 2.5 rechazan; pero profundizando más, se puede observar que al hablar del tema *operación del modelo*<sup>96</sup>, en este mismo sector hay mayor rechazo (4.1%) que adhesión (3.4%)<sup>97</sup>.

Lo cual es relevante para una institución como la UV, ya que de las negociaciones que se realicen con estos antagonismos, se puede posibilitar un contexto democrático, aunque el hecho de su posibilidad de expresión, nos puede hablar de un pluralismo.

Otro aspecto que muestra la hegemonía del MEIF (respecto al “modelo anterior” y de los posibles modelos alternos) se logra visualizar en su conceptualización que resultó poco cuestionada (no así en su operatividad); pues respecto a la *naturaleza del modelo* el 12.8% de los académicos manifestaron su adhesión y el 1.4% su rechazo. Hablando de los estudiantes, el 3.4% se adhieren, y lo rechazan el 1.4%. Por último, en la categoría *reorganización del modelo* las posturas de adhesión fueron académicos con 11.5% y 1.4% estudiantes, y en rechazo 0.7% y 1.4% respectivamente. En *evolución del modelo* no se presentó rechazo, como también los administrativos, directivos y egresados, en su totalidad manifestaron su adhesión en todas las dimensiones.

Un aspecto importante a señalar es lo observado respecto a que la mayoría de las presentaciones son con un sentido propositivo (esto es, de mejora) con un 14.2% de participación, el resto habla de su experiencia (7.8%), describen una situación particular (4.2%), realizan una crítica (3.4%), comentan (3.2%) o utilizaron al Congreso para presentar resultados de investigación (1%)<sup>98</sup>.

Si bien estos datos ejemplifican la estructuración del sujeto-actor de la UV mediante los lineamientos del MEIF, no son suficientes para aclarar algo que para mí es importante,

---

<sup>96</sup> Para la sistematización y el análisis de las ponencias de la mesa MEIF, desde el Comisionado se elaboraron las siguientes categorías: naturaleza del modelo, operación del modelo, reorganización del modelo y evolución del modelo.

<sup>97</sup> Todos los porcentajes, están basados sobre el total de participación en cada mesa de trabajo, que para la mesa MEIF representó un total de 36.3% de participación.

<sup>98</sup> Nota: Todos los datos presentados en esta sección fueron tomados del Informe que elaboró la *Comisión para la elaboración del informe del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) 2009-2013*, específicamente del *Anexo: Proyecto 2, Informe global del Primer Congreso Universitario 2013*.

que esta estructuración no es total, que ésta se da a partir de un mecanismo ideologizante en la cual es imposible expulsar eso que llamo *goce previo* al MEIF y que está dado por la disciplina profesional de adscripción, como a continuación expondré.

#### 4.3.2.1 La disciplina profesional como punto de referencia para el llenado de sentido del significativo MEIF

Para la realización de este punto de mi trabajo, me he centrado solamente en la mesa de discusión del MEIF de la ciudad de Xalapa, Ver., pues es en esta región donde se registraron ponencias representativas a las cuatro dimensiones propuestas por Becher<sup>99</sup> (además de que es aquí donde hubo mayor participación, 73 ponencias), lo cual me funciona para clarificar lo aquí propuesto: es la disciplina desde donde se llena de sentido el significativo MEIF, por lo que solo se han tomando en cuenta las ponencias de docentes y estudiantes, esto sin importar qué postura asuman, pues será la cultura disciplinaria y la naturaleza del conocimiento con el que trabajan la distinción analítica.

Entonces, al exponer las 73 ponencias presentadas a un análisis más detallado encontramos la siguiente distribución (TABLA 9), a saber:

TABLA 9. *Distribución (en dimensiones propuestas por Becher) de ponencias presentadas en Xalapa, Ver., con el tema Modelo Educativo Integral y Flexible*

Dimensión	Ponencias	Dimensión	Ponencias
Duras-Puras	3	Blandas-Puras	26
Duras-Aplicadas	23	Blandas-Aplicadas	21

Si bien con esta agrupación se corre el riesgo de estigmatizar al sujeto-actor, en tanto que solo se presentan generalidades, resultaron muy ejemplificadoras las argumentaciones que a continuación se presentan, a saber:

**Duras-Puras:** si bien fueron pocas las ponencias (3) fue posible observar que perciben al MEIF como una intromisión a sus formas establecidas o tradicionales para la

<sup>99</sup> Ver el Apartado 1.6.1.2. Las culturas disciplinarias y la naturaleza de su conocimiento como unidades de análisis.

formación de sujetos disciplinares, es decir ven en los planteamientos del MEIF como una manera de homogeneizar a la Universidad, pero que poco se acerca a las necesidades de formación, pues en el afán de establecer un mismo mecanismo para formación del estudiante, dejan de lado las especificidades disciplinarias; y plantean que “no todas las áreas de conocimiento pueden ser sometidas a las restricciones del modelo flexible (...). Es decir, para los reformadores un estudiante de Ciencias piensa y trabaja igual que uno de Pedagogía, que la forma de adquirir conocimiento de un estudiante de Física es idéntico al de un estudiante de Derecho”.

Por lo tanto, lo que hablaron o enunciaron fue respecto a su práctica, haciendo referencia que lo realizado en el pasado fue mejor, por lo que hay una imposibilidad de que se cumplan los planteamientos del modelo.

**Duras- Aplicadas:** si bien dentro de esta agrupación fue más problemático establecer una generalidad, no solo por el número de ponencias sino también por la confluencia de disciplinas (pues aquí se agruparon a las ingenierías y las de ciencias de la salud), sí fue posible observar cierta lógica subyacente en sus argumentaciones; así por ejemplo, se detectó como generalidad que hablan de elementos de sus prácticas, que si bien ahora (en el presente) se encuentran desvinculados del entorno social, con capacitación o pláticas informativas respecto a los planteamientos del MEIF, es posible alcanzar su cometido: formar integralmente al estudiante.

Otros de los planteamientos aquí encontrados fueron respecto a “la integración de troncos comunes de experiencias educativas” entre los distintos planes de estudios, de manera que esto mejore la integralidad, movilidad del estudiante y abatir el problema de la oferta educativa, por lo que al final se proponen perfiles diversificados en las diferentes profesiones.

**Blandas-Puras:** si bien aquí el número de ponencias también fue mayor, encontrar generalidades fue relativamente más sencillo, pues fiel a sus preocupaciones por lo específico, plantearon cuestiones que se relacionan con sus prácticas concretas y en cómo mejorarlas, aunque hacen referencia a situaciones del pasado (visto como pleno,

desarticulado por el efecto MEIF) y en donde enuncian que el modelo ha reducido una buena parte de la formación disciplinaria, consideran que es posible —siempre y cuando puedan recuperar sus especificidades— alcanzar lo propuesto.

**Blandas-Aplicadas:** aquí los planteamientos vertidos en las ponencias fueron respecto a que debe existir mayor claridad en los lineamientos, además de ofrecer mayores cursos de inducción (para docentes y estudiantes) para la apropiación del modelo, miran hacia el futuro, como algo que es posible alcanzar con mayor apoyo institucional (cursos de reforzamiento y explicitación de los planteamientos teóricos), además de que se deben aprovechar al máximo otros recursos, como la tecnología, para lograr una formación integral.

### 4.3.3 TERCER ANÁLISIS PRELIMINAR

Por la información aquí presentada es posible visualizar o vislumbrar el mecanismo *ideologizante* mediante el cual la propuesta del MEIF ha totalizado el campo socio-simbólico institucional, ahora respecto a la estructuración de las prácticas de los sujetos-actores universitarios; pues independientemente de que se crea o no en el contenido de la propuesta, estos —los sujetos— han venido realizando acciones con la intención de materializarla (lo que indica ya su incorporación al orden propuesto por la institución).

Lo que quiero decir con lo anterior, es que la Universidad ha venido estructurando parte de la subjetividad del sujeto-actor educativo a partir de su política educativa, ya que en ese dar cuenta de sus actividades necesariamente hace uso del significante MEIF o algunos de sus componentes (integralidad, flexibilidad, transversalidad, entre otros) para dotar de sentido sus acciones cotidianas, sin que esto represente la eliminación total de los rasgos o características propias de cada disciplina profesional (eso que al inicio mencioné como *expulsión del goce*), sino más bien, se detectó que es la disciplina desde donde se *lee* y significa a la política.

Para ejemplificar lo anterior retomo del *Congreso Universitario* dos casos muy concretos y recurrentes relacionados con el tema de las tutorías como forma o mecanismo para alcanzar la integralidad planteada por el modelo; el primero tiene que ver con el Área

de Ciencias de la Salud (enmarcada en el cuadrante de Dura-Aplicada), pues para ellos dicha integralidad solo es posible si las tutorías se enfocan en temas de salud (el cuidado de sí: higiene, alimentación, prevención de enfermedades y adicciones, entre las más importantes). Y, el segundo caso, es en relación al Área de Humanidades (enmarcada en el cuadrante de Blanda-Pura), en donde hacen referencia a que esta integralidad solo es posible alcanzarla si las tutorías se enfocan en temas de desarrollo humano y en temas que funcionen para entender al entorno social.

Entonces, por lo expuesto, es posible afirmar que si bien con el modelo propuesto se ha logrado crear una falta en el sujeto —independientemente de que se tenga una postura de adhesión o rechazo—, pero también la forma o mecanismo para *llenarla*, en esto último sigue operando la disciplina de adscripción (la *pulsión de muerte* que siempre retorna) como fuente de sutura, con lo que se marca la imposibilidad de cobertura simbólica total, la no-enajenación total que permite *el efecto ideológico* que se revela en el contenido de las argumentaciones.

Lo anterior entraña una especie de paradoja, pero que al final revela el paradójico *poder articulador* del MEIF, pues esto lo logra gracias al espacio o a la no total enajenación del sujeto respecto a los lineamientos; es decir, se les permite llenar de sentido al modelo o alguno de sus componentes, pero siempre y cuando el contenido de sus argumentaciones (con las cuales dan cuenta de sus acciones cotidianas) contengan la referencia a este (el modelo) o estos (sus componentes).

Aunado a lo anterior, también fue posible observar cómo el MEIF, al exponerse a la contingencia, al *abrirse* a los distintos *ethos profesionales* y sus prácticas, necesariamente ha ido incorporando nuevos elementos que desestructuran su significado inicial, pero que al estar ligado mediante un *bautizo primigenio*, aún cuando sus rasgos descriptivos cambien, éste —el modelo y sus componentes— siguen funcionando como designante rígido, como *point de capiton* “que totaliza una ideología deteniendo el deslizamiento metonímico de sus significados (...) una especie de garantía que, al estar exceptuada de la interacción diferencial de los elementos, serviría de punto de referencia estable y fijo” (Žižek, 2012a, pp. 139-140); es decir, los sujetos-actores necesariamente tienen que hacer referencia a uno

de ellos para dar cuenta de sus acciones, lo que también nos señala el poder que ejerce el orden simbólico establecido, pues sin este las acciones perderían sentido.

Siendo *aquí* donde quienes se encuentran en una posición hegemónica logran el dominio o regular la vida de los sujetos, pues a ellos —con toda su distancia irónica— lo que quieren es que se hable del modelo, casi sin importarles si creen en él y, mucho menos, si las prácticas se han modificado.

## V. Conclusiones

### 5.1 PROCESO DE RECONSTRUCCIÓN ANALÍTICO

De acuerdo a los datos presentados en líneas anteriores, ahora nos encontramos en condiciones de dar respuestas más concisas a las preguntas vertidas al inicio de este trabajo y, con esto, lograr sostener la tesis planteada, a saber: que la UV con el MEIF ha logrado estructurar el campo universitario, puesto que lo que está detrás de todo esto es la regulación del sujeto-actor de la universidad, mediante sus prácticas dentro de dicha institución.

Entonces, el presente capítulo se estructura a partir de la respuesta a dichas preguntas de indagación con la intención de dar cuenta, mediante un proceso de reconstrucción analítica, de la pregunta-guía de la investigación; como a continuación presenta.

#### 5.1.1 LA IDENTIFICACIÓN DEL *PUNTO NODAL* EN LA PROPUESTA DEL MEIF

La pregunta que aquí se planteó (y que guarda íntima relación con el *nivel en sí de la ideología* según Žižek) fue, a saber: *¿cuál es el elemento –al nivel del significante- que detiene la libre significación de las prácticas educativas?*; de tal manera que se pudo observar –a partir de la lectura deconstructiva- que dicho punto nodal lo detenta el significante conformado por *educación integral*, esto sin olvidar al significante *currículo flexible* como su suplemento obscuro.

Pero ¿por qué el significante educación integral es el punto nodal?, bien, esto se debe a que éste detiene el deslizamiento metonímico de los significados respecto al tipo de prácticas educativas que tendrían que implementarse para poder alcanzar el desarrollo-configuración del sujeto-actor educativo *deseado*; esto es, no solo desde un ámbito disciplinario-profesional (como antropólogo, médico, físico, ingeniero, y demás), sino que también desde los ámbitos sociales, intelectuales y humanos, es decir: con características integrales.



Siendo así, lo que encontramos es la producción del designante rígido y del objeto- causa del deseo; la primera, operación meramente del ámbito político en la que interviene la contingencia radical de la nominación, es decir, la creación de un significante (formación integral) al cual se le dota de un sentido particular y que se encuentran expresado en el documento-texto analizado en el apartado *finés de la formación integral*, y que son, a saber: a) formación intelectual, b) formación humana, c) formación social, y c) formación profesional, cada uno con rasgos descriptivos específicos.

De tal manera que toda la propuesta del MEIF se encuentra articulada alrededor de dicho significante, es éste –educación integral- el que encadena y determina retroactivamente toda la serie de significantes subsiguientes, como son, saber: transversalidad, ejes integradores, áreas de formación, entre otros; es decir, estos últimos significantes solo adquieren su significado particular dentro de la propuesta del modelo educativo a partir de la intervención del significante educación integral.

Y, dentro de la segunda operación, la producción del objeto- causa de deseo, encontramos que el sujeto-actor educativo integral, es solo el efecto de una aparente y engañosa relación circular-simétrica, tautológica, pues este solo surge a partir de la nominación de la primera; es decir, solo es un plus de la operación significante, pero como tal resulta, en última instancia, en algo inalcanzable.

Ahora bien, solo me queda explicar el porqué estoy identificando al significante *currículo flexible* como el suplemento obscuro, como la dimensión de poder-sometimiento de la propuesta. Esto se debe a que todos, independientemente de la disciplina profesional a la que pertenezcan, requieren adecuarse a dicha estructura y, aunque solo lo hagan en apariencia, esto ha sido suficiente para que desde la instancia de gobierno de la universidad se enuncie su operación; además de esto, algo que se deja de lado, es que al incorporarse a dicha estructura curricular, de alguna manera los iguala, los vuelve equivalentes en cierto sentido.

### **5.1.1.1 La creación del fetiche ante la imposibilidad de completud**

Sabiendo de la imposibilidad de que toda objetividad tiene para lograr su completud, es que se planteó la pregunta: *¿Cuál ha sido el fetiche creado para justificar la imposibilidad de alcanzar la plenitud del modelo educativo?*; esto a nivel de la política y a nivel empírico (en los sujetos a quienes va dirigida); de tal manera que, siguiendo con los datos arriba expuestos, se presenta la siguiente respuesta, saber:

Así, siguiendo la estructura de la pregunta, en el nivel de la política encontramos (por lo expresado en el documento-texto del MEIF) que hay una especie de *exculpa* por parte de los dirigentes y diseñadores de la propuesta, es decir, esa fetichización, primero cuando hacen referencia a los subsiguientes pasos a la puesta en operación del MEIF, esto es, mencionan que no funcionará si no existe una adecuada orientación educativa, así como la necesaria actualización de planes y programas de estudio, además de un sistema nuevo para apoyos al estudiante y una diversificación de actividades; por lo que si alguna falla, los propósitos del modelo no se cumplirán.

Además de lo anterior, y que me parece con mayor relevancia, es cuando se hace referencia a que dicha transformación contenida en la propuesta del MEIF no podrá realizarse sin la participación de la comunidad universitaria, específicamente de los académicos; es decir, no solo ven en ellos el límite de la transformación, sino además los responsabilizan de un posible fracaso.

Ahora, en un nivel más empírico –desde la visión de los sujetos a los que va dirigida– se pudo observar que el asunto de los horarios (pero que de igual manera aparecen a lo largo de los informes rectores) opera como ese fetiche, al que la institución a lo largo de la operación del MEIF a intentado contener a partir de diferentes medidas; en este mismo sentido encontramos el asunto de los la falta de docentes para atender cierta ofertada educativa y el de la infraestructura.

### **5.1.2 LA MATERIALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DEL MEIF**

Respecto a este apartado, lo primero que debo mencionar es que se encuentra relacionado con el nivel *en sí de la ideología*, de tal manera que la mirada se dirigió hacia

la identificación de todos aquellos elementos que consideré constituyen la red que la institución construyó para sujetar a los sujetos, es decir, una especie de sostenimiento del ímpetu de la propuesta educativa de la UV y que se tradujo en la siguiente pregunta, a saber: *¿a partir de qué rituales se materializa el MEIF?*; así, con esto lo que se buscó fue poner el foco de atención en el cómo la institución pasaba del orden de la ideas (de la propuesta en sí) hacia la *demostración* de su *concretud*.

En este sentido, lo primero que se apreció fue la necesidad de modificar los planes y programas de estudio siguiendo los lineamientos indicados por la estructura curricular con características flexibles; de aquí es que menciono la paradoja de la flexibilidad, pues en realidad a los sujetos-actores participantes de la universidad se les constriñe para que lo hagan, como a continuación refiero.

Pues, siguiendo con lo anterior, como bien se expone líneas arriba (específicamente en el apartado: **4.2 Materialización del MEIF-UV**), se pudo apreciar, primero, que las distintas políticas que la propia universidad plantea (y que muchas eran incluso de periodos anteriores) empiezan a apuntar hacia dicha materialización; es decir, empieza a existir una especie a lineación, un acomodo, de dichas políticas (como pueden ser las de apoyo a docentes y estudiantes) para que, quien participe de ellas, refieran que están llevando a cabo lo indicado y, así con esto, dar la impresión de que es un efecto del propio MEIF.

Asimismo, por lo señalado en los reportes e informes rectorales, se empieza a vislumbrar cómo es que la institución empieza a significar que los cambios (por ejemplo, la construcción de bibliotecas, contratación de personal de tiempo completo, la creación de nuevos programas, entre lo más importante) son efecto, nuevamente, por la implementación del MEIF; aunque en realidad se tratan de programas que devienen de apoyos federales destinados a eso y que poco tienen que ver con el MEIF.

Con esto, fue posible observar como hay un desdoblamiento de la propuesta hacia otras áreas, como: la administrativa o hacia la infraestructura; es decir, existe una imposibilidad de contener el significado del MEIF como algo meramente curricular. Pero

además también se le van agregando elementos al significante de integralidad (como lo intercultural, la sustentabilidad), esto según las tendencias internacionales.

Por tanto, encontramos cómo es que el MEIF empieza a estructurar el campo de la universidad, articulando en él las distintas políticas de apoyo a la institución, y cómo es que éste sirve para apropiárselas y significarlas como su efecto.

### **5.1.3 EL MEIF COMO SIGNIFICANTE DENTRO DE LAS ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS**

En cuanto a este aspecto, y que la pregunta a responder fue, a saber: *en la cotidianidad ¿cómo el significante MEIF se articula en las estructuras argumentativas?*; encontramos que, independientemente de la postura o posicionamiento del sujeto-actor de la universidad respecto al MEIF, existe una necesidad de incluirlo como significante para dar cuenta de sus acciones cotidianas, lo que nos habla de que se ha instituido e institucionalizado un *nuevo* orden socio-simbólico dentro de la universidad, y que tal es poder –casi somnoliento- que los sujetos-actores no se dan cuenta que han sido incorporados, atrapados por sus efectos.

Pues como hemos señalado casi al inicio, esto no sucede sobre la creencia, sino sobre su práctica, dejando el nivel de lo imaginario casi libre, dejándolo criticar, proponer y hasta resistirse, pero que tarde o temprano debe participar en él; pues poco le interesa –a la clase gobernante- que se le crea, sino que se participe en las distintas prácticas institucionales propuestas, pues con eso le es suficiente, pues como se apuntó, en realidad lo que están haciendo, desde las distintas disciplinas, es llenar de sentido a partir de lo que ya venían haciendo, por lo que encontramos distintos significados del significante MEIF según la postura disciplinaria.

Además de lo anterior, encontramos que los sujetos-actores de la universidad siguen buscando la forma de llegar a la plenitud planteada por el MEIF, ejemplo de esto lo encontramos en aquellas argumentaciones en las cuales se construyen fetiches como el asunto de los horarios, la infraestructura o la falta de docentes; pues todos ellos son indicadores que la ideología los atrapó.

## 5.2 LAS ILUSIONES CONSTRUIDAS PARA LA ESTABILIZACIÓN DE LOS SUJETOS-ACTORES DE LA UV ANTE UN ORDEN SOCIO-INSTITUCIONAL

Ahora, por fin, puedo dar respuesta a la pregunta-guía de la investigación, que fue, a saber: *si las disciplinas para ingresar al orden simbólico (normalizarse) propuesto por el MEIF-UV pierden el control total de sus prácticas, ¿qué ilusiones deben construir para lograr asumir el sacrificio de dicha pérdida de manera que esto les permita estabilizarse dentro de ese orden preestablecido?*; así, después del análisis de los datos arriba presentados fue posible detectar las siguientes ilusiones, a saber:

-Respecto a la institución. Lo que hay que señalar aquí, en este nivel, es que se encontraron fundamentalmente dos ilusiones; la primera en relación a *la ilusión institucional de contar con una política educativa propia* y cuya intención fue la de marcar una distancia frente al resto de las universidades que integran el Sistema de Educación Superior en México, pues –según la perspectiva aquí presentada– el MEIF más bien pertenece a un orden de sentido mayor (el de la UNESCO), al cual todas las demás IES deberán, o estarían adoptando, solo que con otro nombre, o sin nombre; y la segunda, *la ilusión de completud del MEIF*, que es en relación a la simple incorporación de los programas educativos a la estructura curricular propuesta

En cuanto a la primera, la refiero como *la ilusión de una política educativa propia*, en tanto que los lineamientos del MEIF, como política educativa, no aparecen de la nada, no han surgido espontáneamente, como muchas veces, en documentos y entrevistas, han hecho referencia (ejemplo de esto lo encontramos en el mismo documento donde se exponen los lineamientos del MEIF, donde mencionan que ha sido producto de un grupo de los mejores académicos y expertos), sino que éste —el MEIF— se inscribe en un universo de sentido aun más amplio, el cual se encuentra estructurado —en este caso— por los planteamientos de la UNESCO en materia educativa<sup>100</sup>.

Entonces, lo que sí hizo este grupo de académicos fue retomar estos planteamientos vertidos desde la UNESCO, apropiarlos para acomodarlos a su modo, darles un sentido

---

<sup>100</sup> Aunque en realidad no debemos pensar que existen muchos “universos de sentidos”, su número es limitado, pues por ejemplo en nuestro caso, el educativo, está el estructurado por la UNESCO y el otro por el Banco Mundial, los cuales no difieren en mucho sus planteamientos.

institucional y así trazar una ruta o mecanismo para alcanzar cierta plenitud. Y, en este mismo sentido, lo que hicieron (y muy bien) fue ponerle un *nombre* a la política, aunque parece poca cosa o insignificante, no lo es; pues si toda práctica política siempre construye los intereses que representa (Laclau & Mouffe, 1987), aquí queda claro ese juego político de eso que parece insignificante: *ponerle nombre a las cosas*; pues además me permite sostener mi tesis respecto a que lo que está detrás es el control y sometimiento del sujeto-actor al campo institucional de la UV (como más adelante profundizaré).

Pues así, de esta forma, mediante el *bautizo* de la política se toma el control institucional con el que se regula la vida académica y las prácticas de los sujetos, pero ¿por qué?, pues es algo que considero hubiera sucedido al interior de la UV, independientemente de la existencia o no del MEIF, las recomendaciones de la UNESCO hubieran llegado de todas formas a los docentes y estudiantes; es decir, así planteado el MEIF como parte de un orden aún mayor, la institución (o siendo más preciso, quien la gobierna) encuentra un mecanismo para seguir ejerciendo el poder mediante una propuesta que *construye*, pero que de cualquier forma hubiera sucedido, pues al ser planteamientos directos de la UNESCO —particularmente—, los docentes a la larga hubieran buscado configurar a un estudiante integral.

En cuanto a la segunda ilusión de este nivel institucional, la de *completud del MEIF*, ésta fue detectada cuando la institución hace referencia respecto a la incorporación total de las disciplinas profesionales al campo de la propuesta, que en otras palabras significa cierta erradicación del goce, el cual —aunque teóricamente es imposible— para la UV parece que es suficiente con que los planes y programas de estudios mencionen que han adoptado al MEIF.

-Respecto a los sujetos-actores de la universidad. En este nivel encontramos dos tipos de ilusiones; la primera en relación a la *completud* del modelo, es decir, en la expresión por parte de los sujetos-actores que argumentan que han llevado a cabo lo señalado por el modelo, y la segunda, es aquella en la que los sujetos-actores se asumen como antagonistas o fuera del orden simbólico ya institucionalizado.

Dentro la primera ilusión, *la completud en el sujeto-actor de la universidad*, están todos aquellos que refieren haberse apropiado de los rasgos tanto de integralidad como de la adopción de la estructura curricular flexible; es decir, esos sujetos que asumen al MEIF sin ninguna restricción, como si ese goce previo en realidad se pudiera extraer del todo, sin un resto. Aquí, de lo que no se dan cuenta es que eso es imposible, pues como vimos líneas arriba, lo que hacen en realidad es llenar de sentido los significantes a partir de sus propios referentes disciplinarios.

En cuanto a la segunda, se encuentra *el antagonista al orden del MIEF*, aquí ubicamos a todos aquellos sujetos-actores que se posicionan, con sus argumentaciones, como antagonistas al orden instituido; el asunto aquí es que ellos parecen no darse cuenta que al participar de las políticas y acciones institucionales, al utilizar los significantes propuestos, reproducen al modelo, le siguen dando vida por decirlo así.

### **5.2.1 POR QUÉ EL MEIF ESTRUCTURÓ UN NUEVO ORDEN SOCIO-INSTITUCIONAL EN LA UV**

Entonces, a partir de lo anterior, ahora estoy en condiciones para explicar de lleno la tesis que sostiene todo este trabajo: *el MEIF como elemento que estructuró el campo universitario*; bien, esto se debe porque el MEIF —junto con sus componentes— funciona como Significante Maestro que regula la experiencia colectiva al interior de la institución, regula las interacciones sociales; es decir, si antes dijimos que es “la palabra que, *en tanto que palabra*, en el nivel del significante, unifica un campo determinado, constituye su identidad” (Žižek, 2012a, p. 136), aquí queda más claro cómo el *point de capiton* o “el ‘designante rígido’, que totaliza una ideología deteniendo el deslizamiento metonímico de sus significados.

Pero como se ha mencionado arriba, no es un punto de densidad suprema de Sentido, una especie de Garantía que, al estar exceptuada de la interacción diferencial de los elementos, serviría de punto de referencia estable y fijo” (Žižek, 2012a, p. 140), el MEIF (o algunos de sus componentes, como: integralidad, flexibilidad, transversalidad y demás) ese *designante rígido* que en tanto palabra las cosas o acciones realizadas tienen que hacer referencia para que cobren sentido es o son “el elemento que representa, en la estructura del

enunciado, la inmanencia de su propio proceso de enunciación (...) una especie de garantía trascendente” (Žižek, 2012a, p. 140).

El punto crucial de esto es que no se trata de una mera repetición o una tautología del significado en el significante, sino que, como Significante Maestro, como designante rígido, MEIF, integralidad, flexibilidad, y demás componentes, se convierten en un significante vacío (a pesar de contar con rasgos descriptivos), cuya función es ofrecer un objeto-cause-de-deseo (que como vimos está enmarcado por las políticas que acompañan al MEIF), de tal manera que estos se llenan de sentido a partir de las creencias de cada sujeto-actor de la disciplina.

Y es aquí donde existe una trampa, un autoengaño (el cual parecen aceptar), pues como acontecimiento del que surge o emerge un nuevo Significante Maestro, reestructura (retroactivamente) el significado de las acciones cotidianas y aunque no exista nada nuevo en su contenido, de algún modo todo es completamente diferente, y esto se debe a que en un *acontecimiento* no sólo las cosas cambian, sino que también cambia el propio parámetro por el que se miden los hechos (Žižek, 2014).

Por lo tanto, el MEIF, como ideología, ha logrado estructurar al sujeto-actor que habita a la Universidad, *desde afuera* (desde sus prácticas), dejando casi *sin tocar* (impoluto) el nivel imaginario (el de las creencias); y es por esto (tomando como ejemplo lo presentado en el Congreso Universitario) que afirmo que ha logrado estructurar al sujeto-actor, pues como ideología se le permite criticar y hasta desafiar, siempre y cuando se haga lo que se le indica<sup>101</sup>.

Aquí, entonces, encontramos al MEIF como la Cosa que permite encubrir un trauma (la reproducción de las relaciones de poder, imposibles de erradicar), pero que también funciona como el límite del *puro deseo*, sin el cual no habría un orden como lo conocemos ahora.

---

<sup>101</sup> Por lo que, según este planteamiento, *aquel* que se posiciona en contra o antagonista, lo es frente a lo que representa el modelo (a la institución o las personas que la *gobiernan*) y no al *modelo en sí*, por lo que su antagonismo es imaginario (aunque muchas veces tengan resultados concretos dentro de la institución), ya que como mencioné, los presupuestos del MEIF devienen de otro orden simbólico mayor, al cual es imposible no pertenecer.



Aunado a esto, el MEIF “establece la pérdida de una unidad y armonía primordiales que una vez existieron, que son más que una ilusión retroactiva” (Žižek, 2014, p. 53), por lo que se ha de aceptar que es un punto de partida que crea las condiciones de salvación, como lo vimos con lo informes rectorales, pues en casi todas las acciones institucionales están encaminadas a darle *salvación* al propio modelo.

Por lo tanto, se ha de aceptar que, como manifestación de un apoderamiento del sujeto-actor, el MEIF hace que las cosas se signifiquen de una manera particular, como si el pasado fuera mejor (antes se forman con mejores herramientas, antes sí había unidad, etcétera); funciona como forma de *calibrar* el pasado, y que, por tanto, *muchos quieren recuperar algo que han perdido*: el control total sobre sus prácticas.

El asunto es que esto que piensan que han perdido, en realidad nunca lo tuvieron, solo es el efecto retroactivo del significante elaborado a partir de una red simbólica, invisible pero con efectos muy concretos como estos aquí expuestos.

Entonces, de acuerdo a lo aquí presentado, el MEIF se ha apoderado del sujeto-actor no tanto en su creencia, pero sí en sus prácticas, por lo que las ilusiones aquí son las de aún ser antagonista, aunque sus prácticas revelan que no lo son tanto, que si bien pueden retardar los efectos del MEIF, tarde o temprano, se apoderan de él.

Así, con esto, puedo sostener el argumento respecto a que la estructuración del campo de la UV es solo un *efecto ideológico*, pues se logra observar cómo el MEIF se llena de sentido a partir de la perspectiva que cada una de las disciplinas tiene, como el *ethos* ante la imposibilidad de erradicación es el que sigue funcionando como punto de referencia en la relación de significación, pero que aún así, el MEIF funge como *designante rígido*.

Ahora, a partir de todos estos datos, se puede captar con mayor claridad el porqué al inicio enuncié que el MEIF no fue solo un asunto *más allá de lo meramente curricular*, sino que pasa a ser un asunto político-ideológico bajo el cual se ha estructurado el campo simbólico universitario; pero el cual no es total, es no-todo, pues como lo refiere Žižek (2014): “después de que finalice el acto de la creación, Dios pierde hasta el derecho de intervenir en cuanto a la forma en que las personas interpretan su Ley” (p. 113), de manera

que lo que nos queda es solo buscar, como aquí, esa regularidad en la dispersión del significante MEIF.

### 5.3 EL MEIF COMO *ACONTECIMIENTO* DENTRO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Un *acontecimiento*, siguiendo a Žižek (2014), es “en toda su dimensión y esencia: algo traumático, perturbador, que parece suceder de repente y que irrumpe el curso normal de las cosas; algo que surge aparentemente de la nada, sin causas discernibles, una apariencia que no tiene como base nada sólido” (p. 16), y es así como, después de todo este trayecto, significo al fenómeno del MEIF-UV<sup>102</sup>, pues es innegable que ese ha sido su efecto en todos los órdenes desde su propia construcción, pasando a su materialización, hasta su inclusión/apropiación como significante en las estructuras argumentativas con las que los distintos sujetos-actores que habitan en la UV dan cuenta de sus acciones cotidianas, marcando así una distinción en la manera en que se significa el pasado, presente y el futuro.

Lo anterior no lo estoy diciendo con un sentido negativo, sino como algo que indudablemente ha dejado una *huella* o marca, tanto como para la propia institución como para el sujeto-actor que en ella ha habitado (estudiantes) o como en muchos otros casos, la sigue habitando (los docentes, pero también directivos y administrativos); como *algo* que hasta la fecha (2015) sigue siendo objeto para el planteamiento de acciones institucionales (pues al respecto, la administración actual, 2013-2017, ha dado inicio a un proceso de evaluación para rectificar el camino del modelo), es decir, tal es la fuerza que ha dejado el Orden Simbólico creado que ahora es prácticamente imposible desestructurarlo (ejemplo de esto lo podemos encontrar en el proceso de elección de rector, año 2013, donde todos los *contendientes* no lo negaron, si acaso plantearon su reestructuración).

Pero esto no debe engañarnos, o bien, esta fuerza de dicho Orden Simbólico no debe cegarnos, no debe hacernos pensar que deviene solo del *modelo en sí*, sino de dos cuestiones fundamentales que he intentando mostrar líneas arriba, pero que aquí (creo) seré

---

<sup>102</sup> Donde también utilizo categorías y conceptos del psicoanálisis, específicamente de corte lacaniano —siendo más preciso la lectura que Žižek hace de este— para conceptualizar el fenómeno en cuestión.

más claro y que por supuesto devienen la perspectiva político-ideológica que he configurado, a saber:

- La primera, en relación a *lo político*, es que el MEIF, visto así, es la representación de algo que de todas formas iba a suceder, pero que de esta forma es más fácil controlar un campo tan diverso, simplificándolo bajo una lógica de la equivalencia: todos, independientemente de la disciplina a la que pertenezcan deben acomodarse bajo una misma estructura curricular y someterse a las mismas políticas institucionales.

De tal manera que funciona como *pantalla* para vehiculizar la reproducción de las relaciones de poder al interior de la institución, esto bajo el *velo* o esperanza de acceder a un mejor estado de cosas (por ejemplo: mejorar la posición de la Universidad, de los docentes y estudiantes dentro sistema educativo); por tanto, como pantalla que establece una fantasía, a la que todos parecen acceder a cambio de obtener una ganancia personal (becas, mejoras en los salarios o de condiciones de trabajo), de manera que esta situación “es como un sucio secreto íntimo que no puede sobrevivir a la exposición pública” (Žižek, 2014, p. 35) debe quedarse oculto, ya que de otra manera pierde todo su sentido, de alguna se suspende el poder que ejerce en el sujeto-actor.

Dominio o regulación que se ejerce mediante la estructuración del campo universitario, que como se expresó líneas arriba en el análisis de los planes e informes rectorales, articulando las distintas acciones institucionales para, así, materializar la propuesta del MEIF; el punto crucial de esto es que las distintas políticas funcionan como el marco bajo el cual se encierra *la fantasía*, y que como tal “es el marco que coordina nuestro deseo, pero al mismo tiempo es una defensa (...), una pantalla que encubre la brecha, el abismo del deseo del Otro” (Žižek, 2012a, p. 163).

Así, este marco de la fantasía, en tanto que está encaminado o diseñado para la renuncia del goce, debe significarse como violento, por lo que aquí he de introducir la distinción que realiza Žižek (2013) respecto a la violencia *subjetiva*, la violencia *objetiva* o

*simbólica* y la violencia *sistémica*<sup>103</sup>; pues al perfilar las distintas políticas institucionales para la materialización del MEIF, lo que están haciendo es darle congruencia al deseo del sujeto-actor, pero no tanto para que crea en la propuesta, sino para que haga lo que se le indique, para que renuncie a un goce (control sobre sus prácticas disciplinarias) a favor de obtener una ganancia.

De esta forma es posible observar que es por las políticas que acompañan al MEIF las que sostienen el deseo, son el ímpetu que hace que la propuesta se mueva, ya que de otra manera quedaría estancado, en reposo, solo en *el orden de las ideas* (Žižek, 2014).

Por lo tanto, como un asunto que entra en el orden de lo político, se observa cómo ante un cambio inminente, la institución coloca un mecanismo intermedio (el MEIF) entre el sujeto y el orden simbólico, o como lo plantea Žižek (2014): “[hay] inversión dialéctica de contingencia en necesidad, es decir, el modo en que el resultado de un proceso contingente es la aparición de la necesidad; las cosas retroactivamente ‘habrán sido’ necesarias (...) [en donde] la retroactividad crea la necesidad” (Žižek, 2014, p. 128), la cual *les* permite seguir ejerciendo cierto poder sobre el sujeto-actor de la universidad (reproducción de relaciones de poder), pero siempre bajo el velo de una ganancia personal. Es decir, funciona para la construcción de una pantalla para encubrir tal situación.

Con lo anterior me permito pasar a la segunda cuestión fundamental aquí anunciada, y que es en relación al *efecto ideológico* en los sujetos-actores, a saber:

- Para captar esta dimensión, a la cual considero aún más compleja que la anterior, he de recordar que la ideología “actúa ya en la realidad social, al nivel de lo que los individuos *hacen*, y no sólo de lo que *piensan* o *creen* que hacen” (Žižek, 2012a, p. 59), y no es que no sepan lo que hacen o que tengan una falsa representación de la realidad social, sino que lo que no saben es que la distorsión la produce la realidad misma; es decir “lo que ellos dejan

---

<sup>103</sup> Donde, según este autor, la primera es “la practicada por un agente que podemos identificar al instante (...) [es] simplemente la más visible” (pp. 9-10), la segunda es la que está “encarnada en el lenguaje y sus formas (...) está relacionada con el lenguaje como tal, con su imposición de cierto universo de sentido” (p. 10), y la última “son las consecuencias a menudo catastróficas del funcionamiento homogéneo de nuestros sistemas económico y político (...) puede ser invisible, pero debe tomarse en cuenta si uno quiere aclarar lo que de otra manera parecen ser explosiones ‘irracionales’ de violencia subjetiva” (p. 10).

de lado, lo que reconocen falsamente, no es la realidad, sino la ilusión que estructura su realidad, su actividad social real. Saben muy bien cómo son en realidad las cosas, pero aun así, hacen como si no lo supieran” (Žižek, 2012a, p. 61).

Así, con esto, estoy planteando que en la UV saben que lo que está detrás de todo el modelo propuesto son la reproducción de relaciones de poder (la regulación de la vida académica del sujeto), pero actúan como si no lo supieran, pues de esta manera, esta distancia cínica, funciona para encubrir a cambio de las ganancias personales, y más aún de una fantasía que les permite evadir su propia incompletud.

El asunto de esto, es que detrás de esta distancia cínica, aún con ella, el MEIF ha totalizado la estructuración de todo el campo de la Universidad, regulando las prácticas de los sujetos-actores a los cuales va dirigido.

### **5.3.1 REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES FINALES**

Como punto final de este trabajo investigativo solo me queda expresar dos reflexiones al respecto, la primera de ellas es en relación a la propia institución y la segunda es para expresar mi sentir como autor de este tan complicado trabajo que decidí elaborar y abordar, llevar hasta las últimas consecuencias una mirada teórica, aparentemente lejana del campo educativo.

Así, la primera de ellas es que me quedo con la sensación de que la UV es, ahora (después del *acontecimiento MEIF* para ser más preciso), una Universidad melancólica, pues si la “melancolía proporciona la paradoja de una intención de pasar el luto que precede y se anticipa a la pérdida del objeto. (...) la única forma de poseer un objeto que nunca tuvimos, que estaba perdido desde el principio, es tratar un objeto que todavía poseemos plenamente como si ya lo hubiéramos perdido” (Žižek, 2014, p. 34).

Entonces, ¿por qué melancólica? Considero que los sujetos-actores de la UV siguen volteando hacia atrás, significando el pasado como pleno y que el MEIF es el causante de una desunión, de una armonía que supuestamente existía, y donde el objeto perdido es el control sobre sus prácticas, pero que en realidad esta pérdida solo aparece el mismo

momento en que se anuncia el MEIF, es decir, es algo que nunca tuvieron, pero que aún así siguen buscando recobrarlo.

De manera que, en esta búsqueda interminable de algo que nunca tuvieron, han dejado de ver que el mismo MEIF ha posibilitado un *sinfin* de prácticas al interior de la Universidad, y que la única posibilidad de suspender el control sobre los sujetos-actores sería solo a partir de que estos lograran una *sobreidentificación* con los planteamientos vertidos por el modelo, pero esto a costa de que no hubiera innovaciones, pues la relación se volvería circular, una tautología en donde todos lleven a cabo lo mismo (lo cual sería imposible, pues para que esto sucediera no estaríamos hablando de sujetos-actores simbólicos, sino de *entes introdeterminados*, sin ningún otro tipo de relaciones que no fueran las que suceden en el campo simbólico de la Universidad).

Es un punto que creo que a los diseñadores y posteriores operadores y administradores del MEIF se les ha *escapado*, pues de alguna manera, a partir del enfoque aquí propuesto, se observa que así lo significan, como si los estudiantes fueran solamente eso, estudiantes, así como los docentes, solo docentes, sin otro tipo de actividades fuera de la institución educativa; pues antes de eso (de ser estudiantes o docentes), son personas, que como sujetos-actores *juegan* dentro de otros órdenes simbólicos, igual o más importantes que el de la institución, y que por tanto se deberían reconocer como ámbitos de configuración identitaria, como espacios de educación que bien podrían ser complementarios para un sujeto integral.

Así, este asunto también puede estar motivado por la globalización, pues como en un inicio señalé, a ésta –la globalización– se le señala como la causante de la necesidad del cambio dentro de la institución, pero que en la medida en que los cambios esperados, o bien esperanzados, no llegaron (principalmente en materia económica), no se cumplieron, el resto de las promesas no llegarán (en lo social, por ejemplo, pues según la postura globalizante, los cambios en materia económica hubiera motivado cambios en lo social y demás); con esto no estoy diciendo que exista posibilidad de completud del modelo, sino que al no tener el efecto esperado, surgen los tipos de fetiches aquí presentados, los cuales en otras condiciones, hubieran surgido otros.

Por último, un análisis desde esta perspectiva (con la cual, creo, contribuye en la elaboración de un marco alternativo) me ha enseñado que a las políticas educativas se les puede tratar no solo como sustancia, sino también como un conjunto de procedimientos (Mouffe, 2012), por lo que mi reto (y de quien opte realizar un análisis de este tipo), de aquí en adelante será precisamente ese, dejar de ver a la políticas como algo que en la práctica no se transforma y, más bien, verlas como condición de posibilidad, en las que si bien establecen cierta racionalidad en los sujetos, ésta no será igual para todos los destinatarios, sino que a estos siempre se les presentará un espacio para su innovación.

Así, después de todo este trayecto, en donde el MEIF parece haberse convertido en mi *Cisne Negro*, título del libro de Nassim Nicholas Taleb y el cual refiere que “los humanos nos empeñamos en investigar las cosas ya sabidas, olvidándonos de lo que desconocemos. Ello nos impide reconocer las oportunidades y nos hace demasiado vulnerables al impulso de simplificar, narrar y categorizar, olvidándonos de recompensar a quienes saben imaginar ‘lo imposible’ ” (Taleb, 2013, p. 24), pues si bien eso fue lo que hice (narrar y categorizar), el marco desde el que lo realicé hace que sin duda el trabajo contribuya al campo del análisis de las políticas educativas y sus efectos en el sujeto.

## Referencias

- Aguilar Villanueva, L. F. (1993). Estudio Introductorio. En L. F. Aguilar Villanueva, *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno* (pp. 15-72). México, D.F., México: Porrúa.
- Álvarez-Uría, F. & Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid, España: Morata.
- Antón Fernández, A. J. (2012). *Slavoj Žižek: una introducción*. Madrid, España: Sequitur.
- Becher, T. (1992). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Universidad futura*, 4(10), 56-79.
- Beltrán Casanova, J. (2005). El Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (1), 1-10.
- Ben-David & Zloczower. (1966). Universidades y sistemas académicos en las Sociedades modernas. En A. Halsey, A. Raymond, M. Trowy, & R. Dahrendorf, *La Universidad en Transformación*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Benveniste, É. (1999). *Problemas de Lingüística General II*. México, D.F., México: Siglo XXI.
- Berger, P. & Luckman, T. (1977). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuela. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, D.F., México: Paidós.



- Buenfil Burgos, R. N. (1991). Análisis del Discurso y Educación. *Documento DIE* 26, 1-19.
- Buenfil Burgos, R. N. (2002). Presentación. En R. N. Buenfil Burgos, *Configuraciones discursivas en el campo educativo* (pp. 9-16). México, D.F., México: Plaza y Valdés/SADE.
- Buenfil Burgos, R. N. (2004a). Imágenes de una trayectoria. En R. N. Buenfil Burgos, *Debates políticos contemporáneos. En los límites de la modernidad* (pp. 11-30). México, D.F., México: Plaza y Valdés.
- Buenfil Burgos, R. N. (2004b). *Argumentación y poder: la mística de la Revolución Mexicana rectificada*. México, D.F., México: Plaza y Valdés/PAPDI.
- Buenfil Burgos, R. N. (2009). Democracia: territorios y ambigüedad. En R. Soriano Peña, & M. D. Ávalos Lozano, *Análisis Político de Discurso: dispositivos intelectuales en la investigación social* (pp. 41-56). México D.F., México: Casa Juan Pablos/PAPDI.
- Buenfil Burgos, R. N. (2009a). Presentación. En R. Soriano Peña, & M. D. Ávalos Lozano, *Análisis Político de Discurso: dispositivos intelectuales en la investigación social* (pp. 11-26). México, D.F., México: Casa Juan Pablos/PAPDI.
- Buenfil Burgos, R. N. (2009b). La categoría intermedia. En O. P. Cruz Pineda, & L. Echavarría Canto, *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso* (pp. 29-40). México, D.F., México: Casa Juan Pablos/PAPDI.
- Buenfil Burgos, R. N. (2009c). Análisis Político de Discurso e Historia de la Educación. En M. Pini, *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 77-122). Buenos Aires, Argentina: UNSAM EDITA.

- Buenfil Burgos, R. N. (2010). Dimensiones ético-políticas en educación desde el Análisis Político de Discurso. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1-17.
- Buenfil Burgos, R. N. & Granja Castro, J. (2002). Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas. En R. N. Buenfil Burgos, *Configuraciones discursivas en el campo educativo* (pp. 17-108). México, D.F., México: Plaza y Valdés/SADE.
- Buenfil Burgos, R. N. & Navarrete Cazales, Z. (2011). Aproximaciones político discursivas. A modo de introducción. En R. N. Buenfil Burgos, & Z. Navarrete Cazales, *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso* (pp. 11-34). México, D.F., México: Plaza y Valdés/PAPDI.
- Cabrera Hernández, D. M. & Carbajal Romero, J. (2012). El emplazamiento analítico: locus de intelección y subjetividad. En M. A. Jiménez, *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 121-140). México, D.F., México: Juan Pablos/SADE.
- Carbajal Romero, J. (2002). Configuraciones: Internet y lo educativo. En M. M. Ruiz Muñoz, *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos* (págs. 151-164). México, D.F., México: Plaza y Valdés/SADE.
- Casillas Alvarado, M. A., López, R. & González, O. (2003). Una propuesta metodológica para tratar la historia institucional de las universidades: el caso de la UAM. En Cazés, Ibarra & Porter, *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscurios de su diversidad*. México, D.F., México: CIICH-UNAM.
- Casillas Alvarado, M. A., & Suárez Domínguez, J. L. (2008). Presentación General. En M. A. Casillas Alvarado & J. L. Suárez Domínguez, *Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana* (pp. 11-32). Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana/IIE.

- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1: Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona, España: Tusquets.
- Cetina Vadillo, E. (2014). *Hacia la construcción del Espacio Común de Educación Superior ALCUE*.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, D.F., México: Patria.
- Cruz Pineda, O. P. (2008). Los documentos como textos. Los textos como referentes. Aproximaciones analíticas. En O. Cruz Pineda & L. Echavarría Canto, *Investigación Social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso* (pp. 128-139). México, D.F., México: Casa Juan Pablos/PAPDI.
- De Alba, A. (2000). Presentación. En A. de Alba, *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación* (pp. 11-14). México, D.F., México: Plaza y Valdés/SADE.
- De Sousa Santos, B. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Umbrales*, (15), 13-70.
- Dubet, F. (2007). *La experiencia sociológica*. Barcelona, España: Gedisa.
- Echavarría Canto, L. (2012). La categoría sujeto en Laclau: estudio de caso en la maquila. En R. N. Buenfil Burgos, S. Fuentes Amaya & E. Teviño Ronzon, *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp. 231-244). México, D.F., México: UNAM.

- Echavarría Canto, L. & Cruz Pineda, O. P. (2008). Semblanza de un colectivo y su obra. En O. P. Cruz Pineda & L. Echavarría Canto, *Investigación Social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso* (pp. 11-28). México, D.F., México: Casa Juan Pablos/PAPDI.
- Escobar, M. R. (2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómadas*, (27), 48-61.
- Etchegaray, R. (2011). La ontología política de E. Laclau y Ch. Mouffe. *Nuevo Pensamiento*, I(1), 175-207.
- Fernández Rodríguez, E. (2005). Un Análisis Político de los Discursos Curriculares en la Universidad: Pedagogía crítica sin competencias... pero con principios de procedimiento. *REIFOP*, 8(2), 1-7.
- Fuentes Amaya, S. (2001). La operación ideológica como constitutiva del proceso identificadorio: los educadores ambientales de la UPN Mexicali. En M. Gómez Sollano & B. Orozco Fuentes, *Pensar lo educativo: tejidos conceptuales* (pp. 89-100). México, D.F., México: Plaza y Valdés/SADE.
- Fuentes Amaya, S. (2002). El sujeto de la educación, una identidad imposible. En M. M. Ruiz Muñoz, *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos* (pp. 109-120). México, D.F., México: Plaza y Valdés/SADE.
- Fuentes Amaya, S. (2003). Los educadores ambientales de la UPN-Mexicali. En J. Granja Castro, *Miradas a lo educativo: teorías, discursos y sujetos* (pp. 135-166). México, D.F., México: Plaza y Valdés/SADE.
- Fuentes Amaya, S. (2007a). La política educativa en el plano de la formación de identidades profesionales: un enfoque político-psíquico. En S. Fuentes Amaya & A.

Lozano Medina, *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión* (pp. 15-46). México, D.F., México: UPN.

Fuentes Amaya, S. (2007b). Una articulación discursiva entre lo político y lo psíquico para leer el proceso identificatorio. En S. Fuentes Amaya, *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos* (pp. 199-222). México, D.F., México: Casa Juan Pablos/SADE.

Fuentes Amaya, S. (2008). *Sujetos de la educación: identidad, ideología y medio ambiente*. México, D.F., México: UPN.

Fuentes Amaya, S. (2010). Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa. En S. Fuentes Amaya, & O. P. Cruz Pineda, *Identidades y políticas educativas* (pp. 13-38). México, D.F., México: UPN.

Fuentes Amaya, S. (2012). La construcción del objeto de estudio. Entre la demanda institucional y el oficio de investigar. En M. A. Jiménez, *Investigación Educativa. Huellas metodológicas* (pp. 219-238). México, D.F., México: Juan Pablos/SADE.

Fuentes Amaya, S. & Cruz Pineda, O. P. (2010). Presentación. En S. Fuentes Amaya & O. P. Cruz Pineda, *Identidades y políticas educativas* (pp. 13-38). México, D.F., México: UPN.

García, G. I. & Aguilar Sánchez, C. G. (2008). Psicoanálisis y política: La teoría de la ideología de Slavoj Žižek. *International Journal of Žižek Studies*, 2(3).

Giménez, G. (2005). Introducción a la sociología de Bourdieu. En I. Jiménez, *Ensayos sobre Bourdieu y su obra* (pp. 79-90). México, D.F., México: Plaza y Valdés.

- Granja Castro, J. (2003). Introducción. En J. Granja Castro, *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites* (pp. 9-16). México, D.F., México: Plaza y Valdés.
- Grediaga Kuri, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México, D.F., México: ANUIES.
- Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. México, D.F., México: Juan Pablos Editor/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Gómez Sollano, M. (2001). Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas. En M. Gómez Sollado, & B. Orozco Fuentes, *Pensar lo educativo: tejidos conceptuales* (pp. 55-74). México D.F.: Plaza y Valdés/SADE.
- Hickman Rodríguez, H. (2007). Una aproximación discursiva al estudio de la institucionalización, trayectorias e identidades: el caso de la psicología experimental. En P. Padierna Jiménez & R. Mariñez, *Educación y Comunicación: Tejidos desde el Análisis Político de Discurso* (pp. 119-143). México, D.F., México: Casa Juan Pablos/PAPDI.
- Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Howarth, D. (1997). Teoría del Discurso. En D. Marsh, & G. Stoker, *Teoría y Métodos de las Ciencias Políticas* (pp. 125-142). Madrid, España: Alianza.
- Jarcorzynski, W. (2004). *Crepúsculo de los ídolos en la Antropología Social: más allá de Malinowski y los posmodernistas*. México, D.F., México: CIESAS.

- Jiménez García, M. A. (2000). La escuela como dispositivo de poder. En A. de Alba, *El fantasma de la teoría* (pp. 89-98). México, D.F., México: Plaza y Valdés/SADE.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Laclau, E. (2004). Discurso. *Revista Estudios, Filosofía, Letras*, (68), 7-18.
- Laclau, E. (2011). *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (2012). Prefacio. En S. Žižek, *El sublime objeto de la ideología* (pp. 11-19). México, D.F., México: Siglo XXI.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista: hacia una Radicalización de la Democracia*. Madrid, España: Siglo XXI.
- López Castañares, R. y otros (2012). *Inclusión con responsabilidad social*. México, D.F., México: ANUIES.
- López Nájera, I. (2011). La calidad educativa en el nivel básico: Imaginario hegemónico y promesa de plenitud. En R. N. Buenfil Burgos & Z. Navarrete Cazales, *Discursos educativos, identidades y formación profesional* (pp. 113-132). México, D.F., México: Plaza y Valdés/PAPDI.
- Luengo, E. (2003). Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad. *Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 1-64). Bogotá, Colombia.

- Mayorga, R. A. (1983). Discurso y construcción social: el enfoque lingüístico de Laclau. *Nota Crítica, I(3)*.
- Molina Chávez, W. M. (2006). ¿Qué educación y qué política educativa necesitamos para el Siglo XXI?: Una reflexión desde el paradigma del pensamiento complejo. *Complexus: Revista de complejidad, ciencia y estética, 2(3)*, 1-20.
- Mouffe, C. (2012). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona, España: Gedisa.
- Oliver Vera, M. del C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado*. Barcelona, España: Octaedro.
- Pedró, F. (2004). *Fauna académica*. Barcelona, España: UOC.
- Pérez Cortés, S. (2006). Identidad, diferencia y contradicción en la Lógica de Hegel. *Signos Filosóficos, VIII(16)*, 23-55.
- Remedi Allione, E. (2004). La institución, un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi Allione, *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (pp. 25-55). México, D.F., México: Plaza y Valdés.
- Rojas Moreno, I. (2012a). Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso. *Revista de la Educación Superior (161)*, 151-160.
- Rojas Moreno, I. (2002b). Análisis conceptual de la producción discursiva en el campo pedagógico. En R. N. Buenfil Burgos, *Configuraciones discursivas en el campo educativo* (pp. 217-234). México D.F., México: Plaza y Valdés/SADE.



- Ruiz Muñoz, M. M. (2000). Política y alternancia en el campo de la educación de adultos en México en la década de los noventa. En A. de Alba, *El fantasma de la teoría* (pp. 99-112). México. D.F., México: Plaza y Valdés/SADE.
- Sartori, G. (2010). *La política. Lógica y método en las ciencias sociales*. México, D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Soage, A. (2006). La teoría del discurso de la Escuela de Essex en su contexto teórico. *CÍRCULO de lingüística aplicada a la comunicación (clap)*, (25), 45-61.
- Suárez Domínguez, J. & Casillas Alvarado, M. A. (2008). Ensayo de periodización de la historia de la Universidad Veracruzana. En M. A. Casillas Alvarado & J. L. Suárez Domínguez, *Aproximaciones al estudio de la Universidad Veracruzana* (pp. 33-58). Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana-IIIE.
- Taleb, N. N. (2013). *El Cisne Negro. El impacto de lo altamente improbable*. México, D.F., México: Paidós.
- Torfig, J. (1998). Un repaso al Análisis del Discurso. En R. N. Buenfil Burgos, E. Laclau, C. Mouffe, J. Torfig & S. Žižek, *Debates Políticos Contemporáneos* (pp. 31-51). México, D.F., México: Plaza y Valdés.
- UNESCO (2010). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. *Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009* (pp. 1-17). París: UNESCO.
- Universidad Veracruzana (1996). *Plan General de Desarrollo 1996*, [en línea]. Documentos UV. <http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/plangral/intro.html>

Universidad Veracruzana (1997). *Plan General de Desarrollo 1997-2005*. Xalapa, Veracruz, México: UV.

Universidad Veracruzana (1999). *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta*. Xalapa, Veracruz, México: UV.

Universidad Veracruzana (2001). *IV Informe de Actividades. Programa de Trabajo: Consolidación y proyección de la Universidad Veracruzana hacia el siglo XXI*. Xalapa, Veracruz, México: UV.

Universidad Veracruzana (2002). *Programa de Trabajo para la Universidad Veracruzana 2001-2005. Consolidación y proyección de la Universidad Veracruzana hacia el siglo XXI. Hacia un paradigma universitario alternativo*. Xalapa, Veracruz, México: UV.

Universidad Veracruzana (2003). *Perfil de la Universidad Veracruzana. Consolidación y proyección en el Siglo XXI. Hacia un paradigma universitario alternativo*. Xalapa, Veracruz, México: UV.

Universidad Veracruzana (2006). *Programa de Trabajo 2005-2009. Consolidación de la Transformación universitaria*. Xalapa, Veracruz, México: UV.

Universidad Veracruzana (2007). *II Informe de Labores (periodo 2006-2007)*. Xalapa, Veracruz, México: UV.

Universidad Veracruzana (2008). *III Informe de Labores. Periodo 2007-2008*. Xalapa, Veracruz, México: UV.

Universidad Veracruzana. (2009). *IV Informe de Labores (periodo 2008-2009)*. Xalapa, Veracruz, México: UV.

Universidad Veracruzana (2014). *Informe del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) 2009-2013*. Xalapa, Veracruz, México: UV.

Universidad Veracruzana (2014). *Programa de Trabajo 2009-2013*. Xalapa, Veracruz, México: UV.

Wittgenstein, L. (2003). *Investigaciones Filosóficas*. México, D.F., México: IIF/UNAM.

Žižek, S. (2002). *Bienvenidos al desierto de lo real*. Madrid, España: Akal.

Žižek, S. (2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Žižek, S. (2011a). *El acoso de las fantasías*. Madrid, España: Akal.

Žižek, S. (2011b). *Visión de paralaje*. México, D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Žižek, S. (2012a). *El sublime objeto de la ideología*. México, D.F., México: Siglo XXI.

Žižek, S. (2012b). *En defensa de la intolerancia*. Madrid, España: Sequitur.

Žižek, S. (2013). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Madrid, España: Sexto Piso.

## **B. Anexos**

**ANEXO 1**

**PROGRAMAS EDUCATIVOS IDENTIFICADOS POR ÁREA ACADÉMICA Y REGIÓN, A ENERO 2015**

<b>ÁREA ACADÉMICA: ARTES</b>						
<b>PROGRAMAS EDUCATIVOS</b>	<b>PRESENCIA REGIONAL</b>					<b>TOTAL DE ALUMNOS</b>
<b>9</b>	<b>Xalapa</b>	<b>Veracruz-Boca del Río</b>	<b>Córdoba-Orizaba</b>	<b>Coahuila-Coahuila de Zaragoza</b>	<b>Puebla-Puebla</b>	
Artes Visuales	X					179
Danza Contemporánea	X					130
Diseño de la Comunicación Visual	X					125
Educación Artística con perfiles diferenciados (virtual)	X					1
Educación musical	X					132
Estudios de Jazz	X					82
Fotografía	X					85
Música	X					273
Teatro	X					155
					<b>Total</b>	<b>1162</b>
<b>ÁREA ACADÉMICA: CIENCIAS BIOLÓGICO-AGROPECUARIAS</b>						
<b>PROGRAMAS EDUCATIVOS</b>	<b>PRESENCIA REGIONAL</b>					<b>TOTAL DE ALUMNOS</b>
<b>6</b>	<b>Xalapa</b>	<b>Veracruz-Boca del Río</b>	<b>Córdoba-Orizaba</b>	<b>Coahuila-Coahuila de Zaragoza</b>	<b>Puebla-Puebla</b>	
Agronegocios Internacionales		X			X	157
Biología	X		X (Peñuela)		X	1206
Biología Marina					X	210
Ingeniero Agrónomo	X		X (Peñuela)		X	1094
Médico Veterinario Zootecnista		X			X	996
Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria				X (Acayucan)		200
					<b>Total</b>	<b>3863</b>

ÁREA ACADÉMICA: CIENCIAS DE LA SALUD						
PROGRAMAS EDUCATIVOS	PRESENCIA REGIONAL					TOTAL DE ALUMNOS
7	Xalapa	Veracruz-Boca del Río	Córdoba-Orizaba	Coatzacoalcos-Minatitlán	Poza Rica-Tuxpan	
Cirujano Dentista	X	X	X (Río Blanco)	X	X	2592
Educación Física, Deporte y Recreación		X				449
Enfermería	X	X	X	X	X	2729
Médico Cirujano	X	X	X (Ciudad Mendoza)	X	X	3291
Nutrición	X	X				1088
Psicología	X	X			X	1627
Química Clínica	X	X				1219
					<b>Total</b>	<b>12995</b>
ÁREA ACADÉMICA: ECONÓMICO-ADMINISTRATIVA						
PROGRAMAS EDUCATIVOS	PRESENCIA REGIONAL					TOTAL DE ALUMNOS
17	Xalapa	Veracruz-Boca del Río	Córdoba-Orizaba	Coatzacoalcos-Minatitlán	Poza Rica-Tuxpan	
Administración (SEA)	X	X		X (Ixtaczoquitlán)		999
Administración	X	X	X	X (Ixtaczoquitlán)		2754
Administración de Negocios Internacionales	X					571
Administración Turística		X				468
Ciencias y Técnicas Estadísticas	X	X				219
Contaduría (SEA)	X	X	X	X (Ixtaczoquitlán)	X	2064
Contaduría	X	X	X	X	X	3000
Economía	X					364
Geografía	X					239
Gestión y Dirección de Negocios	X	X	X	X (Ixtaczoquitlán)	X	1146
Informática	X			X (Ixtaczoquitlán)		543
Ingeniería en Software	X					65
Publicidad y Relaciones Públicas	X					610
Redes y Servicios de Cómputo	X					69

Relaciones Industriales	X					455
Sistemas Computacionales Administrativos	X	X	X	X (Ixtaczoquitlán)	X	1328
Tecnologías Computacionales	X					77
					<b>Total</b>	<b>14971</b>
<b>ÁREA ACADÉMICA: UNIVERSIDAD INTERCULTURAL (ECONÓMICO-ADMINISTRATIVA)</b>						
<b>PROGRAMAS EDUCATIVOS</b>	<b>PRESENCIA REGIONAL</b>					<b>TOTAL DE ALUMNOS</b>
<b>1</b>	<b>Coatzacoalcos: Selvas (Huazuntlán)</b>	<b>Poza Rica: Huasteca (Ixhuatlán de Madero)</b>	<b>Poza Rica: Totonacapan (Espinal)</b>	<b>Orizaba: Grandes Montañas (Tequila)</b>	<b>Xalapa: Sede de la Dirección</b>	
Gestión Intercultural para el Desarrollo	X	X	X	X)		331
					<b>Total</b>	<b>331</b>
<b>ÁREA ACADÉMICA: HUMANIDADES</b>						
<b>PROGRAMAS EDUCATIVOS</b>	<b>PRESENCIA REGIONAL</b>					<b>TOTAL DE ALUMNOS</b>
<b>19</b>	<b>Xalapa</b>	<b>Veracruz-Boca del Río</b>	<b>Coatzacoalcos-Minatitlán</b>	<b>Córdoba-Orizaba</b>	<b>Poza Rica-Tuxpan</b>	
Antropología Histórica	X					126
Antropología Lingüística	X					75
Antropología Social	X					136
Arqueología	X					162
Ciencias de las Comunicación	X	X				617
Ciencias de la Comunicación (SEA)		X				216
Derecho (SEA)	X	X	X	X	X	2852
Derecho	X					1840
Enseñanza del Inglés (Virtual)	X					1
Filosofía	X					195
Historia	X					284
Lengua Francesa	X					183
Lengua Inglesa	X					780
Lengua y Literatura Hispánicas	X					240
Pedagogía (SEA)	X					643
Pedagogía	X	X			X	2246
Sociología (SEA)	X			X		185
Sociología	X					243

Trabajo Social			X		X	580
					<b>Total</b>	<b>11603</b>
<b>ÁREA ACADÉMICA: TÉCNICA</b>						
PROGRAMAS EDUCATIVOS	PRESENCIA REGIONAL					TOTAL DE ALUMNOS
23	Xalapa	Veracruz- Boca del Río	Coatzacoalcos- Minatitlán	Córdoba- Orizaba	Poza Rica- Tuxpan	
Arquitectura	X	X		X	X	1944
Ciencias Atmosféricas	X					146
Física	X					140
Ingeniería Ambiental	X		X	X	X	702
Ingeniería Civil	X	X	X	X	X	2363
Ingeniería Eléctrica	X	X	X	X	X	915
Ingeniería en Alimentos	X			X		267
Ingeniería en Biotecnología			X	X		224
Ingeniería en Electrónica y Comunicaciones		X			X	646
Ingeniería en Instrumentación Electrónica	X					368
Ingeniería en Tecnologías Computacionales					X	116
Ingeniería Industrial		X		X	X	432
Ingeniería Informática		X				131
Ingeniería Mecánica	X	X	X	X	X	1131
Ingeniería Mecatrónica		X		X		245
Ingeniería Metalúrgica y Ciencia de los Materiales		X				112
Ingeniería Naval		X				185
Ingeniería Petrolera			X		X	387
Ingeniería Química	X	X	X	X	X	2039
Ingeniería Topográfica Geodésica		X				109
Matemáticas	X					158
Química Industrial				X		199
Químico Farmacéutico-biólogo	X			X		1078
					<b>Total</b>	<b>14037</b>

Fuente: Universidad Veracruzana, 2015 (Unidad de Planeación Institucional).



## ANEXO 2

### INCORPORACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS (PE) AL MEIF DE 1999 A 2011

AÑO	PROGRAMAS EDUCATIVOS INCORPORADOS	TOTAL DE PE
<b>1999</b>	<p><i>Xalapa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administración de Negocios Internacionales.</li> <li>- Publicidad y Relaciones Públicas.</li> <li>- Relaciones Industriales.</li> <li>- Ingeniero Agrónomo.</li> <li>- Psicología.</li> <li>- Filosofía.</li> <li>- Sociología.</li> </ul> <p><i>Veracruz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicología.</li> <li>- Educación Física, Deporte y Recreación.</li> </ul> <p><i>Córdoba-Orizaba:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociología (a distancia).</li> </ul> <p><i>Poza Rica-Tuxpan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo Social.</li> <li>- Psicología.</li> </ul> <p><i>Coatzacoalcos-Minatitlán:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistemas de Producción Agropecuaria (escolarizado y a distancia).</li> <li>- Trabajo Social.</li> </ul>	<b>14</b>
<b>2000</b>	<p><i>Xalapa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antropología Social.</li> <li>- Antropología Histórica.</li> <li>- Antropología Lingüística.</li> <li>- Arqueología.</li> <li>- Pedagogía (escolarizado y abierto).</li> <li>- Teatro.</li> </ul> <p><i>Veracruz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogía.</li> </ul> <p><i>Córdoba-Orizaba:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul> <p><i>Coatzacoalcos-Minatitlán:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogía.</li> </ul>	<b>8</b>
<b>2001</b>	<p><i>Xalapa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfermería.</li> </ul> <p><i>Veracruz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfermería.</li> </ul> <p><i>Córdoba-Orizaba:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfermería.</li> </ul> <p><i>Poza Rica-Tuxpan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfermería.</li> </ul>	<b>5</b>

	<p><i>Coatzacoalcos-Minatitlán:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfermería.</li> </ul>	
<b>2002</b>	<p><i>Xalapa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Química Farmacéutica Biológica.</li> <li>- Química Clínica.</li> <li>- Nutrición.</li> <li>- Informática.</li> <li>- Economía.</li> </ul> <p><i>Veracruz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Química Clínica.</li> <li>- Nutrición.</li> </ul> <p><i>Córdoba-Orizaba:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arquitectura.</li> <li>- Química Agrícola.</li> <li>- Química Farmacéutica Biológica.</li> </ul> <p><i>Poza Rica-Tuxpan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arquitectura.</li> </ul> <p><i>Coatzacoalcos-Minatitlán:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul>	<b>11</b>
<b>2003</b>	<p><i>Xalapa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contaduría (escolarizado y abierto).</li> <li>- Administración (escolarizado y abierto).</li> <li>- Sistemas Computacionales Administrativos.</li> </ul> <p><i>Veracruz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contaduría (escolarizado y abierto).</li> <li>- Administración (escolarizado y abierto).</li> <li>- Sistemas Computacionales Administrativos.</li> <li>- Administración Turística.</li> <li>- Cirujano Dentista.</li> </ul> <p><i>Córdoba-Orizaba:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contaduría (escolarizado y abierto).</li> <li>- Administración (escolarizado y abierto).</li> <li>- Sistemas Computacionales Administrativos.</li> <li>- Cirujano Dentista.</li> <li>- Ingeniero Agrónomo.</li> </ul> <p><i>Poza Rica-Tuxpan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul> <p><i>Coatzacoalcos-Minatitlán:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cirujano Dentista.</li> <li>- Contaduría (escolarizado y abierto).</li> <li>- Administración.</li> </ul>	<b>16</b>
<b>2004</b>	<p><i>Xalapa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingeniería Mecánica Eléctrica.</li> <li>- Ingeniería Civil.</li> <li>- Ingeniería Ambiental.</li> <li>- Ingeniería en Instrumentación Electrónica.</li> <li>- Ingeniería Química.</li> <li>- Matemáticas.</li> </ul>	<b>28</b>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Física.</li> <li>- Geografía.</li> <li>- Biología.</li> </ul> <p><i>Veracruz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingeniería Mecánica Eléctrica.</li> <li>- Ingeniería Civil.</li> <li>- Ingeniería Ambiental.</li> <li>- Ingeniería Electrónica y Comunicaciones.</li> <li>- Ingeniería Química.</li> <li>- Ingeniería Naval.</li> <li>- Ingeniería Topográfica Geodésica.</li> <li>- Ciencias de la Comunicación (escolarizada y abierta).</li> <li>- Médico Veterinario Zootecnista.</li> </ul> <p><i>Córdoba-Orizaba:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingeniería Mecánica Eléctrica.</li> <li>- Ingeniería Química.</li> <li>- Ingeniería Química Industrial.</li> <li>- Ingeniería en Agroquímica.</li> <li>- Médico Cirujano.</li> <li>- Biología.</li> </ul> <p><i>Poza Rica-Tuxpan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingeniería Mecánica Eléctrica.</li> <li>- Ingeniería Civil.</li> <li>- Ingeniería Química.</li> <li>- Médico Cirujano.</li> </ul> <p><i>Coatzacoalcos-Minatitlán:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul>	
<b>2005</b>	<p><i>Xalapa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua y Literatura Hispánicas;</li> <li>- Ciencias Atmosféricas.</li> </ul> <p><i>Veracruz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul> <p><i>Córdoba-Orizaba:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul> <p><i>Poza Rica-Tuxpan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul> <p><i>Coatzacoalcos-Minatitlán:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul> <p>Se crea la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) con dos programas educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo Regional Sustentable.</li> <li>- Gestión y Animación Intercultural.</li> </ul> <p>Ahora (2015) integrados en un solo Programa Educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión Intercultural para el Desarrollo.</li> </ul> <p>De igual forma se crea la Universidad Veracruzana Virtual (UV2):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación Artística.</li> </ul>	<b>5</b>

<p><b>2006</b></p>	<p><i>Xalapa:</i>  - Historia.  - Lengua Francesa.</p> <p><i>Veracruz:</i>  -</p> <p><i>Córdoba-Orizaba:</i>  -</p> <p><i>Poza Rica-Tuxpan:</i>  -</p> <p><i>Coatzacoalcos-Minatitlán:</i>  -</p>	<p><b>2</b></p>
<p><b>2007</b></p>	<p><i>Xalapa:</i>  - Danza Contemporánea.</p> <p><i>Veracruz:</i>  - Ingeniería Metalúrgica y Ciencia de los Materiales.  - Médico Cirujano.</p> <p><i>Córdoba-Orizaba:</i>  - Gestión y Administración de Negocios.</p> <p><i>Poza Rica-Tuxpan:</i>  -</p> <p><i>Coatzacoalcos-Minatitlán:</i>  - Ingeniería Ambiental.  - Ingeniería Petrolera.</p> <p><i>Virtual:</i>  - Enseñanza del Inglés.</p>	<p><b>7</b></p>
<p><b>2008</b></p>	<p><i>Xalapa:</i>  - Artes Visuales.  - Ciencias y Técnicas Estadísticas.  - Cirujano Dentista.  - Médico Cirujano.  - Lengua Inglesa.  - Educación Musical.  - Derecho (escolarizado y abierto).  - Diseño de la Comunicación Visual.  - Fotografía.  - Gestión y Dirección de Negocios.</p> <p><i>Veracruz:</i>  - Derecho.  - Gestión y Dirección de Negocios.</p> <p><i>Córdoba-Orizaba:</i>  - Derecho.</p> <p><i>Poza Rica-Tuxpan:</i>  - Agronegocios Internacionales.  - Biología Marina.  - Derecho.  - Sistemas Computacionales Administrativos.</p>	<p><b>20</b></p>

	<p><i>Coatzacoalcos-Minatitlán:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Derecho.</li> <li>- Gestión y Dirección de Negocios.</li> <li>- Sistemas Computacionales Administrativos.</li> </ul>	
<b>2009</b>	<p><i>Xalapa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingeniería en Alimentos.</li> </ul> <p><i>Veracruz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agronegocios Internacionales.</li> </ul> <p><i>Córdoba-Orizaba:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingeniería Industrial.</li> <li>- Ingeniería en Alimentos.</li> <li>- Informática.</li> </ul> <p><i>Poza Rica-Tuxpan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingeniería Petrolera.</li> </ul> <p><i>Coatzacoalcos-Minatitlán:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul>	<b>6</b>
<b>2010</b>	<p><i>Xalapa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arquitectura.</li> </ul> <p><i>Veracruz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul> <p><i>Córdoba-Orizaba:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul> <p><i>Poza Rica-Tuxpan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul> <p><i>Coatzacoalcos-Minatitlán:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul>	<b>1</b>
<b>2011</b>	<p><i>Xalapa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura en Música.</li> </ul> <p><i>Veracruz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul> <p><i>Córdoba-Orizaba:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul> <p><i>Poza Rica-Tuxpan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul> <p><i>Coatzacoalcos-Minatitlán:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul>	<b>1</b>

### Anexo 3

#### CLASIFICACIÓN DE LA INCORPORACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS (PE) AL MEIF DE 1999 A 2011, DE ACUERDO A PROPUESTA DE T. BECHER

1999		
CLASIFICACIÓN	PROGRAMA EDUCATIVO	REGIÓN
Ciencias Puras DURA-PURA (DP)		
Tecnologías DURA-APLICADA (DA)	• Ingeniero Agrónomo	Xalapa
	• Sistemas de Producción Agropecuaria (escolarizado y a distancia)	Coatzacoalcos-Minatitlán
Humanidades BLANDA-PURA(BP)	• Psicología	Xalapa
	• Filosofía	
	• Sociología	Veracruz
	• Psicología	Poza Rica-Tuxpan
	• Psicología	
	• Sociología (a distancia)	Córdoba-Orizaba
Ciencias Sociales Aplicadas BLANDA-APLICADA(BA)	• Administración de Negocios Internacionales	Xalapa
	• Publicidad y Relaciones Públicas	
	• Relaciones Industriales	
	• Educación Física, Deporte y Recreación	Veracruz
	• Trabajo Social	Poza Rica-Tuxpan
	• Trabajo Social	Coatzacoalcos-Minatitlán
2000		
CLASIFICACIÓN	PROGRAMA EDUCATIVO	REGIÓN
Ciencias Puras DURA-PURA (DP)		
Tecnologías DURA-APLICADA (DA)		
Humanidades BLANDA-PURA(BP)	• Antropología Social	Xalapa
	• Antropología Histórica	
	• Antropología Lingüística	
	• Arqueología	
	• Pedagogía (escolarizado y abierto)	
	• Teatro	Veracruz
	• Pedagogía	Coatzacoalcos-Minatitlán
	• Pedagogía	
Ciencias Sociales Aplicadas BLANDA-APLICADA(BA)		
2001		
CLASIFICACIÓN	PROGRAMA EDUCATIVO	REGIÓN
Ciencias Puras DURA-PURA (DP)		
Tecnologías DURA-APLICADA (DA)		
Humanidades BLANDA-PURA(BP)		

Ciencias Sociales Aplicadas BLANDA-APLICADA(BA)	• Enfermería	Xalapa
	• Enfermería	Veracruz
	• Enfermería	Córdoba-Orizaba
	• Enfermería	Poza Rica-Tuxpan
	• Enfermería	Coatzacoalcos-Minatitlán
<b>2002</b>		
<b>CLASIFICACIÓN</b>	<b>PROGRAMA EDUCATIVO</b>	<b>REGIÓN</b>
Ciencias Puras DURA-PURA (DP)		
Tecnologías DURA-APLICADA (DA)	• Informática	Xalapa
	• Arquitectura	Córdoba-Orizaba
	• Química Farmacéutica Biológica	Xalapa
	• Química Clínica	Veracruz
	• Química Clínica	Veracruz
	• Química Agrícola • Química Farmacéutica Biológica	Córdoba-Orizaba
Humanidades BLANDA-PURA(BP)	• Economía	Xalapa
Ciencias Sociales Aplicadas BLANDA-APLICADA(BA)	• Nutrición	Xalapa
	• Nutrición	Veracruz
<b>2003</b>		
<b>CLASIFICACIÓN</b>	<b>PROGRAMA EDUCATIVO</b>	<b>REGIÓN</b>
Ciencias Puras DURA-PURA (DP)		
Tecnologías DURA-APLICADA (DA)	• Sistemas Computacionales Administrativos	Xalapa
	• Sistemas Computacionales Administrativos	Veracruz
	• Cirujano Dentista	
	• Sistemas Computacionales Administrativos	Córdoba-Orizaba
	• Cirujano Dentista	
	• Ingeniero Agrónomo • Cirujano Dentista	Coatzacoalcos-Minatitlán
Humanidades BLANDA-PURA(BP)		
Ciencias Sociales Aplicadas BLANDA-APLICADA(BA)	• Contaduría (escolarizado y abierto)	Xalapa
	• Administración (escolarizado y abierto)	
	• Contaduría (escolarizado y abierto)	Veracruz
	• Administración (escolarizado y abierto)	
	• Administración Turística	
	• Contaduría (escolarizado y abierto)	Córdoba-Orizaba
	• Administración (escolarizado y abierto)	
	• Contaduría (escolarizado y abierto) • Administración	Coatzacoalcos-Minatitlán

2004		
CLASIFICACIÓN	PROGRAMA EDUCATIVO	REGIÓN
Ciencias Puras DURA-PURA (DP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas</li> <li>• Física</li> <li>• Geografía</li> <li>• Biología</li> </ul>	Xalapa
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biología</li> </ul>	Córdoba-Orizaba
Tecnologías DURA-APLICADA (DA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingeniería Mecánica Eléctrica</li> <li>• Ingeniería Civil</li> <li>• Ingeniería Ambiental</li> <li>• Ingeniería en Instrumentación Electrónica</li> <li>• Ingeniería Química</li> </ul>	Xalapa
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingeniería Mecánica Eléctrica</li> <li>• Ingeniería Civil</li> <li>• Ingeniería Ambiental</li> <li>• Ingeniería Electrónica y Comunicaciones</li> <li>• Ingeniería Química</li> <li>• Ingeniería Naval</li> <li>• Ingeniería Topográfica Geodésica</li> <li>• Médico Veterinario Zootecnista</li> </ul>	Veracruz
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingeniería Mecánica Eléctrica</li> <li>• Ingeniería Química</li> <li>• Ingeniería Química Industrial</li> <li>• Ingeniería en Agroquímica</li> <li>• Médico Cirujano</li> </ul>	Córdoba-Orizaba
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingeniería Mecánica Eléctrica</li> <li>• Ingeniería Civil</li> <li>• Ingeniería Química</li> <li>• Médico Cirujano</li> </ul>	Poza Rica-Tuxpan
Humanidades BLANDA-PURA(BP)		
Ciencias Sociales Aplicadas BLANDA-APLICADA(BA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias de la Comunicación (escolarizada y abierta)</li> </ul>	Veracruz
2005		
CLASIFICACIÓN	PROGRAMA EDUCATIVO	REGIÓN
Ciencias Puras DURA-PURA (DP)		
Tecnologías DURA-APLICADA (DA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias Atmosféricas</li> </ul>	Xalapa
Humanidades BLANDA-PURA(BP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua y Literatura Hispánicas</li> <li>• Educación Artística</li> </ul>	Xalapa
Ciencias Sociales Aplicadas BLANDA-APLICADA(BA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo Regional Sustentable</li> <li>• Gestión y Animación Intercultural</li> <li>• Gestión Intercultural para el Desarrollo</li> </ul>	



2006		
CLASIFICACIÓN	PROGRAMA EDUCATIVO	REGIÓN
Ciencias Puras DURA-PURA (DP)		
Tecnologías DURA-APLICADA (DA)		
Humanidades BLANDA-PURA(BP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia</li> <li>• Lengua Francesa</li> </ul>	Xalapa
Ciencias Sociales Aplicadas BLANDA-APLICADA(BA)		
2007		
CLASIFICACIÓN	PROGRAMA EDUCATIVO	REGIÓN
Ciencias Puras DURA-PURA (DP)		
Tecnologías DURA-APLICADA (DA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingeniería Metalúrgica y Ciencia de los Materiales</li> <li>• Médico Cirujano</li> </ul>	Veracruz
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingeniería Ambiental</li> <li>• Ingeniería Petrolera</li> </ul>	Coatzacoalcos-Minatitlán
Humanidades BLANDA-PURA(BP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza del Inglés</li> </ul>	Virtual
Ciencias Sociales Aplicadas BLANDA-APLICADA(BA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Danza Contemporánea</li> </ul>	Xalapa
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión y Administración de Negocios</li> </ul>	Córdoba-Orizaba
2008		
CLASIFICACIÓN	PROGRAMA EDUCATIVO	REGIÓN
Ciencias Puras DURA-PURA (DP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biología Marina</li> </ul>	Poza Rica-Tuxpan
Tecnologías DURA-APLICADA (DA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias y Técnicas Estadísticas</li> <li>• Cirujano Dentista</li> <li>• Médico Cirujano</li> </ul>	Xalapa
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas Computacionales Administrativos</li> </ul>	Poza Rica-Tuxpan
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas Computacionales Administrativos</li> </ul>	Coatzacoalcos-Minatitlán
Humanidades BLANDA-PURA(BP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua Inglesa</li> </ul>	Xalapa
Ciencias Sociales Aplicadas BLANDA-APLICADA(BA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artes Visuales</li> <li>• Educación Musical</li> <li>• Derecho (escolarizado y abierto)</li> <li>• Diseño de la Comunicación Visual</li> <li>• Fotografía</li> <li>• Gestión y Dirección de Negocios</li> </ul>	Xalapa
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derecho</li> <li>• Gestión y Dirección de Negocios</li> </ul>	Veracruz
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derecho</li> </ul>	Córdoba-Orizaba
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agronegocios Internacionales</li> <li>• Derecho</li> </ul>	Poza Rica-Tuxpan
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derecho</li> <li>• Gestión y Dirección de Negocios</li> </ul>	Coatzacoalcos-Minatitlán

2009		
CLASIFICACIÓN	PROGRAMA EDUCATIVO	REGIÓN
Ciencias Puras DURA-PURA (DP)		
Tecnologías DURA-APLICADA (DA)	• Ingeniería en Alimentos	Xalapa
	• Ingeniería Industrial • Ingeniería en Alimentos • Informática	Córdoba-Orizaba
	• Ingeniería Petrolera	Poza Rica-Tuxpan
Humanidades BLANDA-PURA(BP)		
Ciencias Sociales Aplicadas BLANDA-APLICADA(BA)	• Agronegocios Internacionales	Veracruz
2010		
CLASIFICACIÓN	PROGRAMA EDUCATIVO	REGIÓN
Ciencias Puras DURA-PURA (DP)		
Tecnologías DURA-APLICADA (DA)	• Arquitectura	Xalapa
Humanidades BLANDA-PURA(BP)		
Ciencias Sociales Aplicadas BLANDA-APLICADA(BA)		
2011		
CLASIFICACIÓN	PROGRAMA EDUCATIVO	REGIÓN
Ciencias Puras DURA-PURA (DP)		
Tecnologías DURA-APLICADA (DA)		
Humanidades BLANDA-PURA(BP)		
Ciencias Sociales Aplicadas BLANDA-APLICADA(BA)	• Licenciatura en Música	Xalapa