



## Las culturas disciplinares como límite de las políticas educativas: la reactivación política del sujeto educativo<sup>1</sup>

Erick Hernández Ferrer<sup>2</sup>

### Resumen

En el presente trabajo se desarrolla una lectura analítica de las políticas educativas con pretensiones homogeneizantes, esto con la finalidad de demostrar que las culturas disciplinares marcan un límite a dicha pretensión, pero donde también se busca, mediante una reflexión teórica, *reactivar políticamente* a los agentes que las habitan. De tal manera que, para adentrarnos a dicha reflexión, se recuperan categorías psicoanalíticas que, bajo a la lógica discursiva, funcionan como insumo básico para el planteamiento de este cometido: mostrar el límite de toda política educativa homogeneizante; y para lo cual se toma como ejemplo paradigmático el caso de la Universidad Veracruzana (México).

### Palabras clave

orden simbólico - política educativa - cultura disciplinar - sujeto - universidad

### Disciplinary cultures as a limit for educational policies: the political reactivation of the educational subject

### Abstract

This paper entails an analytical reading of educational policies with homogenizing pretensions, in order to show that disciplinary cultures place a limit on that claim. It also seeks, through a theoretical reflection, to *politically reactivate* the educational agents immersed in them. Aiming in this direction, the article retrieves psychoanalytic categories under a discursive logic that works as a basic input for showing the limits of a homogenizing educational policy. The case study, presented as a paradigmatic example of this sort of logic, is the Universidad Veracruzana (Mexico).

### Keywords

symbolic order - educational policy - disciplining culture - subject - university

<sup>1</sup> El presente artículo se desprende de mi trabajo de investigación para obtener el título de Doctor en Investigación Educativo, programa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, México.

<sup>2</sup> Jefe del Departamento de Investigación de la Universidad Pedagógica Veracruzana, [ehferrer@gmail.com](mailto:ehferrer@gmail.com).

## Presentación

De los múltiples aspectos relacionados con el fenómeno educativo, siendo más específico con lo que respecta al ámbito escolar institucionalizado<sup>3</sup>, me interesa abordar lo referente al papel que las políticas educativas institucionales (que bien encuentran su expresión en modelos educativos y en planes y programas de estudio) tienen para el establecimiento un orden social; esto debido a que éstas –las políticas– involucran complejos 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).

Para lo cual preciso iniciar este trabajo con lo planteado por B. Clark (1983), quien menciona lo siguiente respecto a su conceptualización de 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” (Clark, 1983: 113-114).

Lo anterior se debe a que es ese aspecto simbólico el que aquí se resaltaré, pues, desde mi particular punto de vista (que se desarrollará a lo largo de este escrito), las políticas educativas (pero así cualquier política), por muy mínimas que éstas sean, siempre tendrán efectos en las identidades (sean estas de los sujetos que las *habitan* o de la propia institución), al grado que hasta sus efectos pueden llegar a dar la impresión de lograr reconfigurarlas en su totalidad.

Si bien este efecto de reconfiguración total planteado por las políticas actuales (donde claramente se aprecia una tendencia homogeneizadora), que es lo que los enfoques clásicos de análisis de políticas de alguna manera buscan encontrar, pues en ellos subyacen planteamientos esencialistas y hasta deterministas en donde se

<sup>3</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, pues nos muestra ya 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.

contemplan a los sujetos-actores –cuando en el mejor de los casos lo hacen- como seres totalmente racionales (Fuentes Amaya, 2010); desde este otro enfoque –que toma como eje una postura antiesencialista- consideramos que esta reconfiguración total en realidad no es del todo cierta, que es solo un efecto –siempre parcial- con fines estructurales para el establecimiento de ordenes institucionales (lo que también se puede leer como la *desactivación política* del sujeto-actor).

En suma, aquí se plantea que hay algo en este tipo de políticas que se les *escapa*, con todo y su *constreñimiento estructural*<sup>4</sup> (que de alguna manera se encarga de materializar, en la práctica, los mandatos), y esto tiene que ver con todas aquellas *prácticas sedimentadas* y esquemas de razonamiento (lo que antropológicamente se denomina como *ethos*) que los sujetos-actores del campo educativo (en este caso el universitario, aunque bien puede aplicarse a todo el ámbito de la educación) ya poseen, y que difícilmente se pueden erradicar.

Con lo anterior estoy tratando de mostrar, a partir de un análisis complejo, lo que Remedi Allione refiere respecto a que “una propuesta curricular frecuentemente se obturan 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” (2004: 25); es decir, que *no todo está perdido*, que si bien las políticas actúan, 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, éstas – con todo y sus fines homogeneizadores- siempre encontrarán un límite que les impedirá reestructurar del todo el campo de las identidades y las prácticas al interior de las universidades, al cual lo coloco en el interior de cada uno de los cuerpos disciplinares que conformen a una Universidad<sup>5</sup>.

Por lo tanto, con esto se trata de apoyar a la *reactivación política* del sujeto-actor educativo, de darnos cuenta que detrás de todo el esplendor emitido por las políticas (sean estas internacionales, nacionales o bien modelos educativos institucionales) *no hay nada*, son solo un mecanismo más para regular la vida de dichos sujetos-actores, están ahí para repetir lo existente: el control y sometimiento del sujeto-actor al campo educativo; pero a lo cual es posible hacer un frente, no desde fuera (como muchos pudieran pensarlo) sino desde adentro (pues de otra manera se corre el riesgo de autoexcluirse), de hacerlas jugar para nuestro beneficio (de invertir las relaciones de poder al interior de los establecimientos universitarios), y si bien, esto pudiera parecer un planteamiento utópico, ¿qué sería de este mundo –y no solo del académico- sin ese tipo de pensamiento?

<sup>4</sup> Pues dentro del planteamiento general de mi desarrollo investigativo he planteando la idea que las políticas siempre se hacen acompañar de mecanismos internos, como pueden ser incentivos a docentes –políticas de productividad- o becas para el caso de los estudiantes; es decir, las políticas por sí solas difícilmente logran interpelar y lograr un carácter *performativo* en el sujeto al cual van dirigidas, sino que éstas requieren de un *suplemento obscuro* –un para sí *hegeliano*- con el cual lograr su materialización, a lo llamo: *políticas intermedias*.

<sup>5</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 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.

### Entonces, ¿por qué las políticas homogeneizadoras no logran totalizar al sujeto?

Para dar respuesta a esta pregunta he de recurrir a una serie de conceptualizaciones, que devienen o se sustentan la *lógica discursiva* propuesta por E. Laclau (Laclau, 1993; 2004; Laclau & Mouffe, 1987; entre otros), y si bien, lo anterior, que sin duda nos colocará<sup>6</sup> en un terreno complicado, lo considero necesario ya que permitirá una profunda (aunque también resultará sugerente y hasta controversial) comprensión de lo aquí planteado.

Tomando como punto de partida a dicha *lógica*, la cual es planteada como una perspectiva para el estudio de lo social en general, en el que sus análisis apuntan hacia un horizonte de inteligibilidad definido como *antiesencialista*, por lo que en su posicionamiento ontológico está la crítica teórica vertida, desde distintos paradigmas y tradiciones de pensamiento<sup>7</sup>, en las -directa o indirectamente- se cuestionan la noción de una realidad como una "totalidad cerrada" (Laclau, 2004: 12), lo que ha abierto 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).

Entonces desde esta *lógica*, que nos revela ya un reconocimiento hacia una realidad *descentrada* (Granja Castro, 2003), es que Laclau nos 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 significativo emergente] es resultado de una práctica de poder" (Fuentes Amaya, 2007: 19).

De manera que se asume una ontología política del *ser* en general (Fuentes Amaya, 2007 a), lo que quiere decir que el *ser* -la ontología- de las *cosas* -entes- que nos encontramos en la realidad (sean estos materiales o inmateriales), así como la realidad misma, es construido e instituido mediante el ejercicio de poder, y, por tanto, modificable (lo cual puede leerse como el límite intelectual de la modernidad y el de sus verdades absolutas); pues son el resultado o producto de la universalización de un determinado significado particular, lo cual solo se da mediante una lucha de poder que lo organiza y lo ordena para su apropiación<sup>8</sup> (Laclau, 1993; Sartori, 2010).

<sup>6</sup> Lo planteo así pues no solo contemplo al lector del trabajo, sino también a mí como autor del mismo.

<sup>7</sup> Por lo que en el *núcleo* 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 definitiva; y así como estos pensadores, existen aun más: Foucault, Lacan, Baudrillard, Barthes, y en la base de todos ellos, Hegel y Wittgenstein (Howarth, 1997).

<sup>8</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

Por lo tanto una de las primeras consecuencias e implicaciones de asumir dicha *lógica* para el estudio del campo de *lo educativo*, en general, y de la universidad, en particular, (pues al ser éste un proceso netamente social, no queda excluido, se encuentra, por así decirlo, subsumido en él, de manera que también es posible analizarlo bajo esta *lupa*), es que el significado de sus elementos (estructura universitaria, sociedad y sujetos) no goza de un carácter *apriorístico* e *inmutable*, sino, más bien, éstos son producto de un devenir histórico; de manera que se conceptualizarán y problematizarán como modificables, cambiantes, siempre en relación con los problemas que aquejan a la sociedad en general (pues solo así las políticas -de cualquier signo- logran credibilidad y legitimidad).

Así, esta forma de significar al campo educativo, en general, 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: 6) al cual no es necesario inquirir; sino todo lo contrario, desde este otro ángulo (el 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), en suma: establecerle una identidad.

Por lo tanto, y de acuerdo a lo anterior, aunque que exista un intento por normar o hegemonizar el significado de un identidad dentro de un espacio escolar (sea esta de un sujeto, una práctica o bien de la propia institución escolar, pero así 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, por lo que siempre será susceptible de nuevas significaciones (Buenfil Burgos, 2009b).

Y es ahí donde quiero instalar la mirada, pues si bien se reconoce que el papel de las políticas dentro del campo educativo (especialmente el universitario) es -como lo llamo- el de *una doble función mediadora*: pues, 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), y el por otro lado, éstas -las políticas- están (o al menos debieran estarlo) en correspondencia con las necesidades sociales -con eso que a lo que en múltiples textos Fuentes Amaya denomina: *situación epocal*-; también es importante destacar y reconocer que las políticas representan sistemas de significación que “suponen una estabilización de sentido [una identidad] de carácter abierto, temporal y precario, de tal manera que será susceptible de ser objeto de futuras

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: 17); de manera que es en esta ambigüedad de las palabras, donde podemos encontrar la lucha de poder por establecer un significado.

reestructuraciones" (Fuentes Amaya, 2010: 28), y que al ser una expresión simbólica del sujeto<sup>9</sup>, siempre portarán fallas que las hacen no-completas.

Pero esto, ¿qué tiene que ver con lo aquí planteado?, bien, pues tiene que ver con que muchas veces esa condición de *incompletud* –consciente o inconscientemente– se pasa por alto (tanto por los diseñadores, operadores y hasta por los evaluadores de las políticas, y, lo que es peor, por los sujetos a quienes van dirigidas).

Al punto que quiero llegar con lo anterior, es señalar que hay una abertura o falla en el Orden Simbólico (el plano de nuestra realidad en términos más o menos fenoménico) que permite siempre un *plus de significación* (de ahí la imposibilidad de fijar una vez y para siempre los significados a los significantes o cosas, sean estas materiales o inmateriales), lo paradójico es que esto, a su vez, impide al sujeto una enajenación total con dicho Orden (y así con cualquier mandato), permitiendo la reproducción de lo social y de las identidades (pues de otra manera estaríamos viviendo en una realidad tautológica); es decir, le permite –nuevamente al sujeto– desentenderse por un momento del mandato impuesto, le da un espacio de respiro, respecto al significante que lo representa dentro de un orden (Žižek, 2012a).

Es así que desde este punto de vista teórico podemos decir, primero, que las políticas –de cualquier signo– actúan, señalando *un* supuesto estado de cosas que ya no funcionan, lo que crea una falta en el sujeto al que van dirigidas (pues considero que para crear este vacío basta con que *alguien* señale un estado de cosas que –supuestamente– no funcione), que llenarán solo a partir de lo indicado en la *nueva* propuesta, es decir: crear una *ilusión de completud* (recordemos que el vacío es inherente, que solo se llena momentáneamente, pues la plenitud como tal no se alcanza en su totalidad).

Lo anterior es importante, pues las políticas, en su búsqueda por establecer un orden (ya que de otra manera pierden sentido), debe plantear un significado más o menos homogéneo para todos los grupos a la que va dirigida; lo cual nos señala un error que se pasa por alto, un cierto engaño al que parece todos aceptan, pero que, a su vez (al señalarlo), me permite defender mi argumentación respecto al porqué no es posible que este tipo de políticas (homogeneizadoras) logran *capturar* en su totalidad a los sujetos-actores.

Pues, como se mencionó líneas arriba, *fijar de una vez y para siempre* los significados de los objetos y prácticas es imposible (aunque necesario), lo que implica que la norma o el mandato emitido por la política se *resignificará*<sup>10</sup> en la apropiación que cada grupo –según características– realice y –en el mejor de los casos– la intente llevar a cabo; con esto quiero decir que la política siempre resultará amenazada por las ideas que interpelan el imaginario de los individuos, pertenecientes a dichos grupos (en este caso disciplinares, como a continuación expondré).

<sup>9</sup> Al respecto Žižek (2012a) –a partir de Lacan– nos recuerda que en el sujeto hay un vacío inherente, 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: 20), y que al ser una falta constitutiva se actualiza en el plano de la existencia.

<sup>10</sup> Esto quiere decir, *grosso modo*, que a una palabra o concepto se le otorga un sentido que puede ser nuevo y/o más o menos distinto al original.

Entonces, llegados a este punto, para dar cuenta de cómo esta imposibilidad manifiesta puede ser aprovechada, es que daré cuenta en las siguientes líneas, pero para lo requiero tratar –conceptualmente– a la escuela como una configuración discursiva (o, en su sentido *foucaultiano*, dispositivo de poder) que deliberadamente ha sido, y seguirá siéndolo, promotora de la formación de sujetos, mediante su control<sup>11</sup>.

### La escuela configurada como dispositivo de poder

La noción de configuración hace alusión a “un entramado significativo, una madeja compuesta por infinitud de hilos” (Jiménez García, 2000: 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, a partir de esta noción es posible sostener la idea de que la universidad (en tanto que resulta una escuela, pues en su acepción más general resulta en un espacio de enseñanza y quien participe de ella sufrirá una transformación) es una configuración discursiva, que semejante a una madeja, está compuesta por infinitud de “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: 90), y que aquí se propone que estos hilos, por lo que el poder opera<sup>12</sup>, se empiezan a tejer desde las políticas planteadas.

Entonces, para el caso que nos ocupa (la conceptualización de la universidad como escuela), los hilos de esta madeja, se encuentran expresadas en reglamentos, normas, edificios, muebles, cuerpos, tiempo, y demás aspectos intervinientes; y que, como en cualquier organización social, 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: el establecimiento de un orden social y de los procesos y acciones que ahí dentro se desarrollen, esto mediante la constitución de subjetividades.

De tal forma, que lo anterior implica que para *desmarañarla* se requiere –dijera Foucault– hacer la cartografía, el mapa, el *trabajo de campo* por todo ese conjunto multilínea de los elementos de y en cualquier sistema de significaciones o *discursividad* (Buenfil Burgos, 2010), y que aquí, como ya se mencionó, he preferido hacerlo desde las políticas.

En este sentido, las líneas de esta madeja, conocidas como: curvas de visibilidad y enunciación, cuya función es hacer ver y hacer hablar, y las líneas de fuerza, que tiene como propósito consolidar a las anteriores, les da cierta cohesión y

<sup>11</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>12</sup> En relación a esto, 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: 105).

direccionabilidad (Jiménez García, 2000), son por las que –de cierta forma- las instituciones se estabilizan<sup>13</sup>; es decir: establecen un *orden simbólico institucional*.

Por tanto, partiendo de que lo social es un flujo permanente de significaciones que se detiene (se estabiliza) temporalmente, asumo que es por las políticas que esto sucede, su función es establecer un *halo de unidad* o cohesión en el grupo al que se dirige; por lo que, con cada nueva política (con cada dislocación del Orden Simbólico) se crean mitos (o siendo más preciso: imaginarios míticos de unidad) con la intención de hacerlos sentir que forman parte de una comunidad mayor, por ejemplo de la que puede ser solo la disciplina profesional de adscripción.

El asunto es que con cada *nueva* política que instituye un *orden simbólico*, hay 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, es que se empieza a percibir así 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 *goce*” (Antón Fernández, 2012: 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>14</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: 88), esta pérdida (o castración del goce) la significo a partir de la propia estructura y naturaleza que les demanda una política homogeneizante, pues éstas con la finalidad de alcanzar su objetivo principal (o como más adelante se presentará, el *objeto a* u *objeto de deseo*); a las disciplinas se les *constríne* presentándoles una nueva forma de configurar sujetos disciplinares.

De tal manera que, al reducirse el campo de acción de las disciplinas dentro de un currículo, al tener que atender, necesariamente, lo que se les indica, los sujetos pertenecientes a una disciplina experimentan lo que pudiera parecer esa *castración*;

<sup>13</sup> Lo cual lo hace operando vía él en el registro del Imaginario, proyectando una imagen *totalmente suturada* o *sin fisuras* (ya sea de los procesos formativos para lograr la constitución *sujetos como plenos* o bien de la institución sin ningún tipo de antagonismos), utilizando, como recurso, conceptos como, por ejemplo: calidad, cobertura, formación integral y así...; es decir, lo que hace es establecer un *horizonte de plenitud* que funciona –ideológicamente- prometiendo un universal de desarrollo, que en este caso se proyectan hacia la educación en general (López Najera, 2011).

<sup>14</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).



esto es, la política educativa, 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 que la institución demande (configurado por la propia política) 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 a la vez inevitable, en el inconsciente se estructura un relato que le permite aceptar dicho sacrificio; así, las disciplinas pierden poder (su sacrificio para entrar al orden social-institucional) en nombre de lograr acceder a *un estado mejor de cosas*: como en la actualidad se plantea a partir de 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 o completa con las demandas de las propuestas.

### **La enunciación de un problema teórico fundamental**

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, los cuales son: por un lado, las características de las organización y de los agentes que en ella intervienen para su funcionamiento; y, por otro lado, 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, 2009b).

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: 98-99)

“las universidades son instituciones sociales propias de las sociedades modernas. (...) [por lo que] la universidad no existe al margen de la sociedad (aun 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 sí advertimos sus vínculos con las sociedad”.

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: 52) lo define como, a saber: “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”. Es que ubico que en la medida en que esta *sustancia* se ha expandido (en tanto que el descubrimiento del conocimiento es una actividad abierta) no solo se han multiplicado los actores que *habitan* a dichas instituciones, sino también han surgido nuevas especializaciones para su tratamiento, lo que dificulta –aún más- cualquier propuesta que pretenda establecer un significado homogéneo hacia ellos.

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 –la universidad- 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); es decir, que ésta es modificable. En este sentido, encontramos que las formas en las que se organizan las instituciones existe una gran variedad de modelos<sup>15</sup> (por mencionar algunos: racionales, estructurales, naturales, simbólicos) 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 consisten cada uno de ellos, sino resaltar que cada uno de ellos fue creado según las corrientes

<sup>15</sup> Para mayor información al respecto, puede consultarse Joyce, Weil y Calhoun (2006).

teóricas con las que en cada época histórica se intentaba satisfacer las necesidades de la sociedad (Oliver Vera, 2003).

De tal manera que sí 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 –muchas jergas- 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), 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 (aun 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 que aquí se plantea) 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 enfrentar dentro del campo universitario, al menos; 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) quien 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 –como más adelante se presentará– lo ubico por le 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 desplazarse 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>16</sup>, o como bien lo indica Laclau lo que se ha de buscar es esa regularidad en la dispersión.

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).

Entonces, con la intención de demostrar o comprobar lo que líneas arriba se anunció, 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.

Por lo tanto, y siguiendo con la línea argumentativa anterior, como distinción clave hemos de remitirnos a *las culturas disciplinarias*, que en palabras de B. Clark (1983) hemos de referirnos a éstas 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 una la política educativa dentro de un Universidad, es que se recurre 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 como ante la “necesidad de reducir el campo de discusión a un tamaño manejable” (Becher, 1992: 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.

<sup>16</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 los imaginario, lo simbólico y lo real, en la apropiación de la política.

Entonces, para abstraer de la realidad el espacio social que se configura a partir de la disciplina, sociológicamente es indispensable un enfoque que nos permita 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 se recurre -nuevamente- a la categorización realizada por Becher (1992) quien divide a la universidad según la naturaleza del conocimiento con el que trabajan los grupos disciplinarios (que como ya se mencionó, hace más manejable para los propósitos aquí planteado), los cuales se presentan en la siguiente tabla:

Propuesta de T. Becher (1992)	
Agrupación disciplinarias	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: Becher (1992).

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 faltaría realizar es la recuperación de evidencia empírica, de cómo esta naturaleza del conocimiento con el que trabajan cada una de las disciplinas, y que constituyen un *ethos profesional*, tiene alguna influencia en su posición política frente a cualquier política; pues es éste el que no se puede erradicar del todo, siempre estará presente en las acciones cotidianas.

### La Universidad Veracruzana (México) como ejemplo paradigmático

Para poder demostrar lo arriba planteado es que retomo el caso de la Universidad Veracruzana (en adelante UV), institución mexicana que desde el año de 1999 implemento o puso en operación una política de profunda transformación institucional (pues involucraba aspectos tanto administrativos, de infraestructura y académicos), y de la cual emana el modelo educativo en cuestión; pues desde la visión del equipo directivo, solo así podría hacer un frente, o bien dar una respuesta ante las condiciones contextuales identificadas (problemas ambientales, diversidad cultural, la exigencia de un mercado laboral, el aumento de la pobreza, entre otras) que la *globalización* planteaba al grueso de las Instituciones de Educación Superior<sup>17</sup>.

Es así que la UV, bajo el discurso de la globalización, encontró la forma de introducir un mecanismo de control o regulación sobre los sujetos-actores que la habitan, siendo éste lo que ahora se conoce dentro de dicha institución como: *Modelo Educativo Integral y Flexible* (MEIF); pues éste –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 suerte, 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 hay que apuntar que, el cometido que la UV buscó con el MEIF fue que sus egresados lograran desarrollar las habilidades que la propia UNESCO propuso en 1998, 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

<sup>17</sup> Con esto quiero decir que se utilizó al discurso de la globalización como un mecanismo de significación de la realidad, esto para dar cuenta de que los problemas a los cuales las Instituciones de Educación Superior intentaban responder en algunos habían cambiado y, en otros, se habían complejizado, de tal suerte que requerían de un cambio, pues correrían el riesgo de perder su razón de ser; lo que implicaba que la sociedad no viera.

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: 21).

Y que la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*, que este mismo organismo ofreció en París en el año 2009, siguen vigentes (UNESCO, 2010).

A lo anterior habría que agregarle lo mencionado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)<sup>18</sup>, y que al parecer sus propuestas igualmente se encuentran alineadas con las de la UNESCO, pues desde esta asociación mexicana se propuso que, para ese nuevo mundo que se gestaba a raíz de la globalización, habría que valorar la ciencia en todas sus disciplinas, lo que implicaba, para que las IES, que éstas formasen 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) se convirtieran en 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, a saber: “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 desarrollasen (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 (21-22).

Por lo tanto, y según lo expresado en 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.

<sup>18</sup> Al respecto de esta nomenclatura que en el caso mexicano se emplea, una institución de educación superior (IES) se diferencia de una universidad propiamente, respecto que la primera solo puede ofrecer o dedicarse a estudios de posgrado (maestría o doctorado) o la investigación, y una universidad ofrece servicios de nivel licenciatura y posgrado, además de tener una vinculación con el sector social de manera más directa.

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*.

Con estos ejes integradores con los cuales el modelo de la UV (MEIF) busca la formación integral del estudiante, deben ser 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>19</sup> de la institución).

<sup>19</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



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 1), pero también posibilitará que las habilidades básicas de pensamiento y comunicación permeen los contenidos de los planes de estudio.

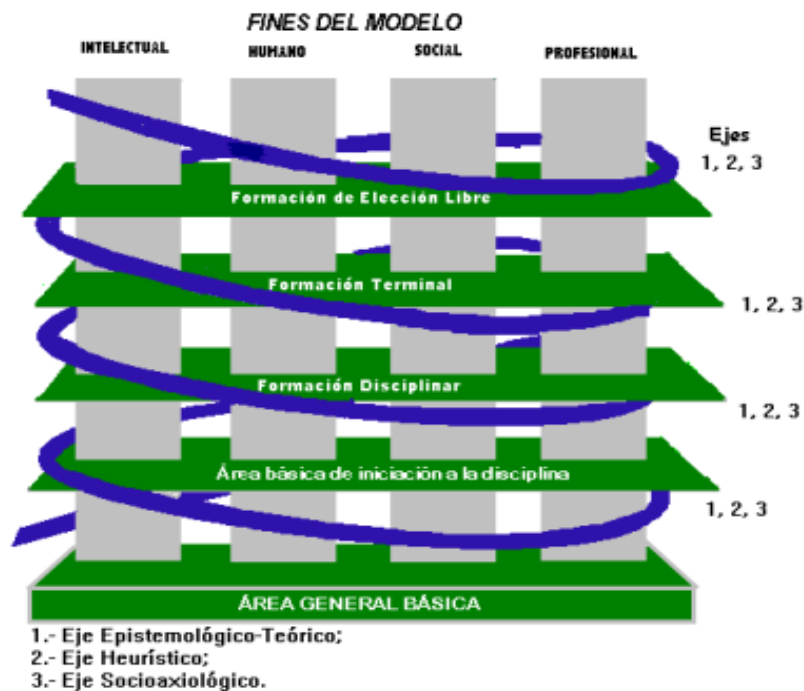


Figura 1. Modelo Educativo Integral y Flexible de la UV.  
Fuente: Universidad Veracruzana, 1999.

Por último, 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>20</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*:

acciones institucionales; promover, desde los docentes, los valores institucionales en la práctica cotidiana; entre los más significativos.

<sup>20</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: 26).

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

Entonces, bajo este panorama encuentro que la UV instaura con el MEIF un mecanismo de control con el cual regular las prácticas de los sujetos-actores pertenecientes a las distintas disciplinas profesiones que *ahí* se ofertan, es decir: funge como el elemento articulador del espacio socio-simbólico; pues para lo cual el *significante formación integral* cumple con la forma de objeto-*causa-del-deseo*, aquello a lo cual dichos sujetos-actores deberán dirigir sus esfuerzos para alcanzarla, y el *significante currículo flexible* como su suplemento obscuro, pues es la forma en la que –desde la óptica de los dirigentes– se logrará alcanzar dicho cometido y, para lo cual, a las disciplinas profesionales –independientemente de la que se trate– deben adoptar, es decir: se les constriñe para adoptar una estructura por áreas de formación.

El punto crucial de esto, y como he apuntado desde un inicio de este trabajo, es que si bien actualmente el 100% de los programas educativos han incorporado los planteamientos estructurales del MEIF, bajo el enfoque aquí propuesto es posible advertir que es la disciplina la que sigue orientando el proceso de significación, pues

le de dotan de sentido –principalmente al significativo formación integral- a partir de eso que arriba se denominó: *cultura disciplinar*.

Ejemplo de lo anterior se desveló cuando se analizaron distintas argumentaciones emitidas por los sujetos-actores de la universidad, esto mediante una estrategia deconstructiva (Derrida) la cual involucró a la Teoría de Enunciación (Benveniste) y la Teoría de la Argumentación (Perelman) y que se agruparon según la clasificación de Becher, y de lo cual se observó, como lo más significativo para este escrito que los rasgos descriptivos de *lo integral* se modificaban en relación a la disciplina, a saber:

-el caso de las disciplinas duras-puras, para lo cual nos enfocamos en la disciplina profesional de Física, para quienes lo integral era significado como irrelevante pues era algo que de todas formas ya desarrollaban;

-el caso de las disciplinas duras-aplicadas, para lo cual se retoma a la disciplina profesional de Medicina quienes refieren que lo integral solo se alcanza en la medida en que se procure la salud de los sujetos;

-para las disciplinas blandas-puras, para lo cual se retoma a la Antropología para quienes el componente de lo social se le otorga mayor peso, solo se puede llegar a lo integral en la medida en que se logre que el conocimiento generado alcance a la sociedad, que este sea utilizado fuera de la universidad;

-y para las blandas-aplicadas, para lo cual se retoma a Artes quienes lo integral es significado como aquello que logrará que el resto de las disciplinas se involucren con las expresiones artísticas.

En relación al significativo *currículo flexible*, en todos los casos se significó como la forma en que se les quitaba el control total sobre las formas de abordar la naturaleza del conocimiento con el cual deberían desarrollarse los profesionistas de las disciplinas, como una forma de pérdida de tiempo que les impedía completar una formación disciplinar, específicamente con el AFBG.

## Reflexiones Finales

Todo esto, en su conjunto, me ha llevado a plantear la idea de que con la postulación de *nuevas* políticas las instituciones, se rompe o disloca un orden simbólico previamente establecido, para lo cual se echar a andar toda una maquinaria discursiva con la intención de interpelar a los sujetos (una especie de *red* que sujeta al individuo para transformarlo en un sujeto del discurso propuesto); ejemplo de ello se encuentran 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 modelos rígidos (obsoletos y ya sin sentido) por unos flexibles (adecuado a las circunstancias actuales).

El punto que hay que captar aquí es que ninguno de ellos existen 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; 2012b).

De tal forma que, lo que deberíamos tomar en cuenta (no pasar por alto), para los efectos aquí propuestos: hacer frente a la políticas homogeneizadoras y *hacerlas jugar* a nuestro beneficio; es que las políticas tejen dicha red (u orden simbólico institucional) a partir de la utilización de significantes vacíos y flotantes (por ejemplo: sujeto integral o bien currículo flexible), los cuales solo lograrán un significado específico (una descripción del concepto) a partir de lo que Laclau denomina como *punto nodal* (o *punto de capitón* en Lacan), lo cual es, el cual no es más que, a saber:

“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: 136).

Es decir, ninguno de ellos tiene -nuevamente- una consistencia positiva *a priori*, sino que solo se llena de sentido a partir de su articulación a una cadena significante mayor; es decir, *sujeto integral* o *currículo flexible*, no tienen un significado en sí, sino que éste es creado a partir de su articulación con el punto nodal, sus rasgos descriptivos dependen de él, de manera que nos podemos encontrar el mismo significante (*sujeto integral* o *currículo flexible*) con distinto significado dependiendo de su enunciación dentro de una política educativa que, por así decirlo, lo busca desarrollar.

Con esto quiero decir, que todo significado, al no estar cerrado (suturado) y saturado de sentido, por lo que al exponerlo a la contingencia (la vida cotidiana de la institución) se *abren* (se desborda de su significante primario), lo que permite nuevas significaciones (los sujetos lo llenarán de sentido de acuerdo a sus perspectivas y experiencias, a su *ethos*), de manera que sus rasgos descriptivos se modificarán, es decir: su significado puede variar hasta el infinito (hay una imposibilidad de que el significante contenga un único significado).

De acuerdo a lo anterior considero que para quien gobierna a las instituciones solo le interesa que los significantes se *usen* para explicar las acciones cotidianas, y no que los sujetos hayan aprendido el significado tal cual del concepto (y mucho menos que lo desarrollen), pues para ellos con eso será suficiente para señalar que han totalizado el campo, que lo han reconfigurado; es de *aquí* que señalo la posibilidad de subvertir toda política, de invertir la relación de poder que existe sobre el sujeto-actor educativo, pues de acuerdo a lo planteado, podemos usar los significantes propuestos, pero con otro significado, el nuestro.

Lo paradójico de este asunto es que esto sucede en la cotidianidad, pues las políticas son solo referentes discursivos que se *entreteje* con las dinámicas institucionales específicas que atraviesan al establecimiento escolar (Fuentes Amaya, 2007 a), y como lo hemos referido aquí: hay una imposibilidad de expulsar el *goce previo*, el cual lo ubico en cada uno de los cuerpos disciplinares que configuran a las

instituciones universitarias, pues las disciplinas rebasan las fronteras de cada institución (hay redes de colaboración que las unifican), por lo tanto, para dar cuenta de esto, basta con realizar una lectura deconstructiva a lo largo de todos los establecimientos escolares.

## Bibliografía

- Aguilar Villanueva, L. F. (1993). "Estudio introductorio". En L. F. Aguilar Villanueva, *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno*. México, D.F.: Porrúa.
- Álvarez-Uría, F., & Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid: Morata.
- Antón Fernández, A. J. (2012). *Slavoj Žižek: una introducción*. Madrid: Sequitur.
- Becher, T. (1992). "Las disciplinas y las identidades de los académicos". *Universidad futura*, 4 (10), 56-79.
- Ben-David, & Zloczower. (1966). "Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas. En A. Halsey, A. Raymond, M. Trowy, & R. Dahrendorf, *La universidad en transformacion*. Barcelona: Seix Barral.
- Berger, P. & Luckman, T. (1977). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestra escuela. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, D.F., 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*. México, D.F.: 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*. México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Buenfil Burgos, R. N. (2004b). *Argumentación y poder: la mística de la Revolución Mexicana rectificada*. México, D.F.: Plaza y Valdés/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*. México, D.F.: Casa Juan Pablos/PAPDI.
- Buenfil Burgos, R. N. (2009b). "Análisis político de discurso e historia de la educación". En M. Pini, *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: UNSAMEdita.
- Buenfil Burgos, R. N. (2010). "Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso". *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 35, 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*. México, D.F.: 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 al análisis político de discurso*. México, D.F.: 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*. México, D.F.: Juan Pablos/SADE.
- Carbajal Romero, J. (2002). "Configuraciones: Internet y lo educativo". En M. M. Ruiz Muñoz, *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*. México, D.F.: 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: claroscuros de su diversidad*. México, D.F.: 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 de la Universidad Veracruzana*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana/IIIE.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, D.F.: Patria.
- Laclau, E. (2004). "Discurso". *Revista Estudios, Filosofía, Historia, Letras*, ITAM, núm. 68, 7-18.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Laclau, E. (2012). "Prefacio". En S. Žižek, *El sublime objeto de la ideología* (págs. 11-19). México, D.F.: Siglo XXI.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista: hacia una Radicalización de la Democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- López Najera, 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*. México, D.F.: Plaza y Valdés/PAPDI.
- Dubet, F. (2007). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- 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*. México, D.F.: Juan Pablos/SADE.
- Fuentes Amaya, S. (2001). "La operación ideológica como constitutiva del proceso identificador: los educadores ambientales de la UPN Mexicali". En M. Gómez Sollano, & B. Orozco Fuentes, *Pensar lo educativo: tejidos conceptuales*. México, D.F.: Plaza y Valdés/SADE.
- Fuentes Amaya, S. (2007). "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*. México, D.F.: UPN.
- Fuentes Amaya, S. (2002). "El sujeto de la educación, una identidad imposible". En M. M. Ruiz Muñoz, *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*. México, D.F.: Plaza y Valdés/SADE.

- 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*. México, D.F.: UPN.
- Fuentes Amaya, S., & Cruz Pineda, O. P. (2010). "Presentación". En S. Fuentes Amaya, & O. P. Cruz Pineda, *Identidades y políticas educativas*. México, D.F.: UPN.
- Giménez, G. (2005). "Introducción a la sociología de Bourdieu". En I. Jiménez, *Ensayos sobre Bourdieu y su obra*. México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Granja Castro, J. (2003). "Introducción". En J. Granja Castro, *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites* (págs. 9-16). México, D.F.: 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.: ANUIES.
- Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. México, D.F.: Juan Pablos Editor/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- 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*. México, D.F.: Casa Juan Pablos/PAPDI.
- Howarth, D. (1997). "Teoría del discurso". En D. Marsh, & G. Stoker, *Teoría y métodos de las ciencias políticas*. Madrid: Alianza.
- Jiménez García, M. A. (2000). "La escuela como dispositivo de poder". En A. de Alba, *El fantasma de la teoría*. México, D.F.: Plaza y Valdés/SADE.
- Joyce, B.; Weil, M.; Calhoun, E. (2006). *Modelos de enseñanza*. Editorial: Gedisa.
- Mayorga, R. A. (1983). "Discurso y construcción social: el enfoque lingüístico de Laclau". *Nota Crítica*, I (3).
- Oliver Vera, M. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Pedró, F. (2004). *Fauna académica*. Barcelona: 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*. México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Rojas Moreno, I. (2012). "Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso". *Revista de la Educación Superior* (161), 151-160.
- Sartori, G. (2010). *La política. Lógica y método en las ciencias sociales*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- 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*. Xalapa: Universidad Veracruzana-IIIE.

- Torfin, J. (1998). "Un repaso al análisis del discurso". En R. N. Buenfil Burgos, E. Laclau, C. Mouffe, J. Torfin, & S. Žižek, *Debates políticos contemporáneos*. México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Wittgenstein, L. (2003). *Investigaciones Filosóficas*. México, D.F.: IIF/UNAM. . México, D.F.: IIF/UNAM.
- Žižek, S. (2012a). *El sublime objeto de la ideología*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Žižek, S. (2012b). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.