

La disciplina académica frente a las políticas de formación integral: deconstruyendo el carácter político y simbólico de las resistencias

Elizabeth Ocampo Gómez. Universidad Veracruzana, Veracruz, México.

eocampo@uv.mx

Erick Hernández Ferrer. Universidad Pedagógica Veracruzana, Veracruz, México.

ehferrer@gmail.com

Nereida Rodríguez Orozco Universidad Veracruzana, Veracruz, México.

nrodriguez@uv.mx

Resumen

Esta investigación identifica aseveraciones recurrentes en torno a las propuestas de reforma curricular implementadas a partir de 1999 en una universidad mexicana. Agrupa tales aseveraciones en cuatro categorías y procede a realizar un ejercicio de deconstrucción mediante el que devela el carácter simbólico y político de las resistencias desplegadas en cada enunciación. Los autores construyen el sentido de la indagación valiéndose de emplazamientos teóricos de las disciplinas, de la sociología de la profesión, del análisis institucional y del estudio de política pública. Para el emplazamiento empírico se recurrió al enfoque multi-método donde se incluyeron grupos focales, entrevistas y encuestas. Se trata de un estudio predominantemente cualitativo que explica cómo responde la universidad en cuestión a una política de educación integral. Concluye que a mayores intentos de desdibujar los límites disciplinares, mayor hermetismo mostrado por parte de los gremios disciplinares. Es un estudio que contribuye al análisis de las tensiones curriculares generadas a partir de reformas presentadas a finales de los noventa además de mostrar las características de las resistencias mostradas al interior de cada facultad.

Palabras clave: Educación Superior, disciplina, flexibilidad curricular, educación integral, inter-disciplina, resistencia laboral.

The academic discipline against the policies of integral training: deconstructing the political and symbolic character of the resistances

Abstract

This research identifies recurring claims regarding a curricular proposal implemented in a Mexican university in 1999. It groups those claims in four categories and proceeds to deconstruct them in order to unfold the political and symbolic nature of each one. The authors build their inquiry making use of theories from disciplines such as sociology of professions, institutional analysis, and public policy studies. The empirical work used multiple methodologies including focal groups, interviews, and surveys. It is a predominantly qualitative work that studies how this university responded to a comprehensive education policy. It concludes that increased attempts to blur disciplinary boundaries result in increased hermeticism displayed by the professional communities. This study contributes to the analyses of the curricular tensions resulting from the reforms implemented at the end of the 1990s, while exposing how each faculty resists the intended changes.

Key words: Higher Education, discipline, curricular flexibility, integral education, interdisciplinary, labour resistance.

Introducción

Con la intención de abonar a las discusiones existentes sobre el análisis de las propuestas curriculares que las instituciones educativas de distintos niveles implementan, aquí nos enfocaremos a las tensiones que se generan de su puesta en práctica o implementación y el rol de los actores involucrados (Aoki, 2005; Díaz, 2003; Giroux, 1990; Pinar y Bowers, 1992), prestando especial atención a estos últimos con la intención de dar una explicación sustentada para la comprensión de dicha situación de tensión.

A través de este trabajo se retoma el análisis de las respuestas que se han elaborado desde las distintas facultades que integran una universidad mexicana, la Universidad Veracruzana (UV), en torno a una política de Formación Integral (FI) para los estudiantes. Esta política ha implicado –entre otras cosas- la implementación de un currículo flexible. Por tanto, la investigación aquí presentada resulta de suma importancia dado que este tipo de formación, al menos en México, ha sido un imperativo para las Instituciones de Educación Superior (IES) desde finales de la década de los 90, poniendo así tensión a la tradición de la formación primordialmente disciplinar (Gendron y Baker, 2002).

Nuestro argumento parte de que la política de FI se introdujo a la UV a través de

un modelo denominado MEIF (Modelo Educativo Integral y Flexible). Este modelo fue precedido por prácticas y por un *ethos* de formación primordialmente disciplinar (Hernández, 2015). Nuestra investigación identifica que a partir del MEIF se detonan una serie de resistencias, incertidumbres y hasta rechazos fundados, recuperados a partir de un exhaustivo trabajo de campo realizado entre el 2015 y 2017; mismos que nos dimos a la tarea de agrupar en cuatro categorías:

- a) El MEIF debilitó la formación propiamente disciplinar.
- b) Los planteamientos del MEIF son pocos pertinentes o no acordes con las formas disciplinares necesarias para su ejercicio profesional.
- c) Desarticulación entre las distintas áreas de formación que el modelo propone.
- d) Centralidad de la formación en la dimensión profesional.

En esta tarea de desconstrucción recuperamos algunas herramientas teórico-conceptuales provenientes principalmente desde los estudios sobre las disciplinas académicas (Becher, 1983; Clark, 1992; Grediaga, 2000), algunas aproximaciones desde la sociología de la profesión (Grediaga, 2001; Johnson, 1972; Klegon, 1978; Parsons, 1954; Pavolko, 1971) y de la educación superior (Clark, 1983), junto con elementos de la teoría de la geografía política (Giménez, 2005), encontramos que la tradición disciplinar sigue vigente en la universidad de estudio y que a mayores intentos por desdibujar las barreras disciplinares, mayor hermetismo se ha mostrado desde las facultades que las albergan.

Con lo anterior no tratamos de poner en tela de juicio la veracidad de los argumentos, si no, como lo mencionamos arriba, de comprender su construcción puesto que implican prácticas concretas de los actores dentro de la vida cotidiana de la institución.

Mapeando a la universidad de estudio y su modelo educativo

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Veracruzana, institución pública del estado de Veracruz ubicada en la región sur-sureste de México. Esta universidad se caracteriza por tener una distribución extendida en todo el territorio del estado, el que colinda con estados de diversas regiones del país. Tal distribución influye en la diversidad cultural de su población estudiantil y académica, pero también en el desarrollo de sus programas y en la complejidad de su administración.

La universidad tiene 74 facultades, 23 institutos, 18 centros de investigación y cuatro sedes de universidad intercultural en los que se ofrecen 177 programas educativos de licenciatura y 127 programas de posgrado con 4914 académicos (Universidad Veracruzana, 2018). Dentro de las facultades participan profesores con contrataciones de tiempo completo, medio tiempo y por horas que realizan actividades principalmente de docencia. Las facultades están agrupadas en áreas académicas que siguen una lógica disciplinar.

Organizacionalmente la UV tiene presencia en cinco regiones universitarias ubicadas en el norte, centro y sur del estado en las que se ofrece programas educativos de licenciatura de las diferentes áreas académicas pertinentes a las necesidades de cada región. En estas sedes la administración académico-financiera se realiza a través de Vicerrectorías que cuentan con la representación de la Rectoría, Secretaría Académica, Secretaría de Finanzas y con departamentos que realizan funciones transversales de apoyo para el desarrollo de las actividades de docencia, investigación, vinculación y extensión de los servicios universitarios.

La Universidad Veracruzana tuvo su origen en el año 1824 con la fundación del primer Colegio Nacional en el estado, pero es hasta el año 1944 que nació jurídicamente como universidad con el objetivo de establecer la investigación científica, impartir educación universitaria y fomentar la cultura. Adquirió su autonomía en el año 1997 y transitó de universidad con currículo rígido a flexible en el año de 1999 a través del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) con el objetivo de lograr en los estudiantes una FI en lo intelectual, humano, social y profesional (Universidad Veracruzana, 1999). Este tránsito fue un momento coyuntural en tanto que a partir de aquí la formación disciplinar dejó de ser el objetivo central en el diseño de los planes de estudio para pasar a ser un elemento más en la formación de profesionales para un entorno dinámico y cambiante.

El modelo surgió como respuesta a políticas federales e internacionales de corte neoliberal y se fundamentó en la necesidad de responder a tres aspectos: “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, 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, 1999:8).

Para lograr la FI el MEIF planteó una estructura curricular a partir de cuatro áreas de formación: el área básica (AFBG), disciplinar (AFD), de elección libre (AFEL) y terminal (AFT). A través del modelo se ha promovido que los estudiantes estructuren su formación con asignaturas disciplinares, pero también con asignaturas que les permitan fortalecer valores y competencias sociales, culturales, deportivas e interdisciplinares. El AFD, es la encargada de la formación profesional de los estudiantes, orientada –en términos generales- “hacia la generación de conocimientos, habilidades y actitudes encaminados al saber hacer de la profesión [lo que incluye] tanto la ética de la disciplina en su ejercicio como los nuevos saberes que favorezcan la inserción de los egresados en condiciones favorables en la situación actual del mundo del trabajo” (Universidad Veracruzana, 1999:23).

Detallamos las características de las áreas porque es a partir de su estructura y diferenciación que se generan las aseveraciones aquí estudiadas. En el AFD se ubican las asignaturas que contienen los aprendizajes que cada profesión debe manejar en función a su disciplina. Es decir –siguiendo al documento fundacional del modelo - se trata de las “experiencias de formación profesional necesarias para adquirir el carácter distintivo de cada carrera y a través de las que se caracteriza el perfil de las distintas áreas de conocimiento. Son los aprendizajes mínimos que cada profesional debe manejar en función de su disciplina. Las experiencias y cursos concentrados en esta área serán totalmente o en su mayoría de carácter obligatorio” (Universidad Veracruzana, 1999:29), de tal manera que los cuerpos colegiados de cada carrera eligen los contenidos y asignaturas identificados como pertinentes y necesarios para su estudio y definen los tiempos y créditos para cada una.

Para lograr lo propuesto en el diseño del modelo, la UV estableció que en esta área se concentrara entre un mínimo del 40% y un máximo del 60% de los créditos totales del currículo. Estos porcentajes sobre el total de 350 créditos incluyendo los créditos de Servicio Social, Experiencia Recepcional y los del AFBG y AFEL, considerando la recomendación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y del Acuerdo 279 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su Artículo 13 fracción II, del año 2000.

Si bien la formación profesional es central en esta área, no implica que se dejen de lado los otros fines de la FI (objetivo general del modelo): intelectual, humano y social. Para esto juegan un papel importante los ejes integradores de la formación

(teórico, heurístico y axiológico), la transversalidad del AFBG y la transversalidad de los conocimientos a lo largo del currículo. Siendo así es que los señalamientos referidos respecto del área y sus fines dentro del modelo en cuestión se han tomado en cuenta como planteamientos del análisis.

Circunscribiendo el sentido de la indagación

a. Emplazamiento teórico-conceptual

Con la finalidad de alcanzar el objetivo aquí planteado, hemos de colocar la mirada en la dimensión simbólica de la universidad en cuestión, pues como lo plantea Clark (1983) las universidades como instituciones sociales, “... 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 ha sido vastamente subestimadas por la investigación” (pp. 113-114).

Colocar la mirada allí, en esa dimensión simbólica, radica en que si bien la construcción de un modelo educativo, como es el caso del MEIF, es una acción de tipo académico, no se debe perder de vista que esto conlleva una dimensión que se inscribe dentro de lo político (Hernández, 2015). Por tanto, la finalidad de esta acción es la de articular a los sujetos a sus mandatos, entendiendo como articulación aquella práctica mediante la que se establece una relación entre elementos dispersos¹ y la modificación de sus identidades (Laclau y Mouffe, 1987). Es así que desde esta óptica el modelo debe ser visto como un discurso construido para lograr la desarticulación del orden simbólico-institucional previo (en el que cada facultad tenía cierta libertad en los procesos de formación de los estudiantes según su disciplina), para que –en este mismo movimiento—se incorpore “un nuevo imaginario colectivo que reemplace el orden simbólico estallado” (Buenfil Burgos, 2004:269). En este caso, el orden simbólico referido corresponde a la política de FI mediante la implementación de un currículo flexible, entendiendo con ello la ya inoperancia de un modelo rígido y meramente disciplinar (Téllez, 2013).

Entonces, y siguiendo la anterior argumentación, se plantea que lo que sucedió

¹ Para este análisis identificamos como elementos dispersos a las disciplinas y a los sujetos que integran la universidad.

en la UV con su modelo educativo ha sido un fenómeno que bien se inscribe en el ámbito de lo político con la búsqueda de la conformación de un nuevo orden institucional mediante el ejercicio de poder vehiculado por una política (Howlett, Ramesh, Perl, 2013). Es decir, se ha tratado de un asunto que trasciende la reforma curricular o meramente pedagógica, pues ha sido una política que ha pretendido ordenar el espacio socio-institucional bajo el predominio de sus planteamientos simbólicos, adquiriendo así una función de *estructura-estructurante* (Bourdieu, 2011), debido a que a ésta le subyace una dimensión de control/sometimiento conllevando la aparición de posturas tanto de resistencia y de aceptación, como de indiferencia o interés por parte de sus actores.

Por tanto, bajo esta somera conceptualización del fenómeno, es preciso dar una explicación de las distintas posturas respecto a los planteamientos del modelo. Nos interesó enfocar la mirada en las posturas de resistencia pues han sido las que han tenido mayor eco a lo largo de los años (Téllez, 2013; Vargas, 2012) y las que tuvieron mayor predominio en el trabajo de campo que realizamos.

Es por ello que para alumbrar dicha dimensión se recurre a la elaboración de un enfoque particular para la construcción y el análisis de los datos; el que se encuentra estructurado a partir de la recuperación y apropiación de conceptos provenientes de la sociología de la profesión y la educación superior, así como de algunas aproximaciones que desde la teoría de la geografía política se han realizado, y en cuya base epistemológica opera una comprensión de orden antropológico en tanto que está orientada a la significación que *alguien* realiza sobre *algo* en particular lo que permite la inteligibilidad de los discursos (Velasco y Díaz de Rada, 2006).

Siendo así se han recuperado las nociones de profesión académica (Grediaga, 1998; Grediaga 2001; Johnson, T., 1972; Klegon, 1978; Parsons, 1954; Pavalko, 1991) y cultura disciplinar (Becher, 1992), para delimitar conceptualmente el quehacer de los académicos, que si bien “pertenecen a un variado conjunto de especialidades disciplinarias, [cada uno de ellos] forman parte de comunidades disciplinarias [...], trascienden el ámbito de la organización en que están contratados” (p. 154). Esta dinámica de agrupación disciplinar pudiera deberse a que cada disciplina opera de manera distinta según sus propias creencias teóricas y metodológicas conformando con ello lo que se ha denominado como cultura disciplinar (Becher, 1992; Grediaga, 2000; Gendron y Baker, 2002).

Es decir, la mayoría de las veces, según esta cultura disciplinar, es mayor la fuerza identitaria de la disciplina que la de la institución. Lo que quiere decir que los sujetos despliegan comportamientos de apropiación de los espacios tanto físicos como simbólicos donde se incluyen todos los elementos curriculares. A lo anterior, desde la nueva geografía, se le ha denominado como territorio o territorialidad, lo que “se trata de un concepto extraordinariamente importante (...) para encuadrar adecuadamente los fenómenos de arraigo, del apego y del sentimiento de pertenencia...” (Giménez, 2005:9).

Con esto estamos en condiciones de considerar de manera más profunda el planteamiento de arriba, en donde el modelo entra a un territorio al que los sujetos consideran como propio el currículo, la forma de construir aprendizajes, incluso el mismo aprendizaje y hasta la distribución de los tiempos formativos (Grediaga, 1998).

Siendo así es que el trabajo de deconstrucción de los planteamientos señalados se operó a partir de un enfoque que requirió la utilización de una estrategia analítica multimetódica, denominada como Enfoque Multi-Método (EMM), en tanto que nos valimos de una amplia variedad de instrumentos de indagación porque la complejidad de las temáticas a estudiar y las demandas de explicación y comprensión así lo ameritaban (Ruíz, 2008), como se verá a continuación.

b. Emplazamiento analítico y referentes empíricos

Si bien hemos anunciado que la estrategia analítica corresponde a la de un estudio multi-método; éste a su vez corresponde al de tipo inter-paradigmático, pues aunque cada estrategia de indagación se diseñó e implementó de manera independiente, el análisis tuvo una misma orientación epistemológica (cualitativa), que recurrió a la validación de los resultados mediante un proceso de triangulación de datos.

Dentro de los datos cualitativos llevamos a cabo 40 entrevistas a funcionarios y 89 grupos focales con un total de 750 participantes –la mayoría integrantes de facultades y programas educativos. Adicionalmente, llevamos a cabo la revisión de una muestra de 39 planes y programas de estudio, mismos que fueron sometidos a un análisis de contenido y de estructura cuestionando de manera prioritaria el peso disciplinario de éstos y buscando indicadores que nos permitieran determinar en qué medida han permeado los objetivos de la FI.

Realizamos las entrevistas con el objetivo de recuperar el conocimiento y experiencia de los funcionarios. Nos interesó incorporar su voz porque identificamos que

en estudios previos había reticencia a recuperar la perspectiva de un grupo que era más bien identificado como el blanco a criticar. Diseñamos las entrevistas con cuestionarios semi-estructurados poniendo al centro de las indagaciones el conocimiento de los funcionarios sobre el modelo, la identificación de fortalezas y debilidades desde sus áreas de competencia como funcionarios, pero también desde sus experiencias en otros roles desarrollados en la UV, y las propuestas de transformación vislumbradas desde sus oficinas. Reportamos extractos de las entrevistas sin referir nombres o cargos, en tanto que, para lograr mayor confianza, las realizamos bajo el acuerdo de resguardar su identidad.

El diseño de los grupos focales tuvo como objetivo hacer una reflexión referenciada en la práctica propia desde las facultades o programas de adscripción. Las preguntas que guiaron tal reflexión giraron en torno a cuatro temáticas generales: su conocimiento del MEIF, su operación, el contexto bajo el que se desarrolla y las propuestas de transformación. Con este trabajo se buscaba estimular un proceso de reflexión colectiva en las facultades (Kamberelis y Dimitriadis, 2011) y disponer de insumos de calidad, que conjuntamente con otras fuentes y tipos de datos, consolidaran los resultados de la investigación.

La aproximación cuantitativa se llevó a cabo mediante una encuesta en línea a una muestra de 1099 estudiantes inscritos en los programas de licenciatura durante el periodo febrero-julio 2015², con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de +/- 3%. Éstos fueron seleccionados a través del método de muestreo aleatorio simple, respetando el tamaño proporcional de las regiones universitarias, áreas académicas y porcentaje de avance crediticio. Incluimos en el cuestionario preguntas relacionadas con la pertinencia y flexibilidad de las asignaturas que integran el área de formación disciplinar en los planes de estudio, entre otras. Se aplicaron las encuestas mediante una invitación abierta, promocionada desde la página de la universidad, pero también desde cada facultad, los tutores y académicos. Las encuestas fueron contestadas en línea a través de un vínculo en el portal institucional. La anonimidad de los participantes fue protegida en todo momento de la investigación. Procesamos los datos valiéndonos del *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) haciendo análisis de estadística descriptiva.

² Las encuestas en línea estuvieron abiertas del 01 de junio al 10 de julio y durante el mes de agosto del 2015.

Hallazgos: develando los argumentos de la defensa disciplinar en la formación de futuros profesionales.

En esta sección realizamos un ejercicio analítico para identificar desde dónde, bajo qué fundamentos y por qué razones se habían generado las aseveraciones que nos permitieron llegar a la clasificación arriba mencionada. Consideramos que éstas no son puramente producto de la espontaneidad o la repetición de creencias gremialmente aceptadas, sino que tienen una génesis y son propulsadas desde un plano simbólico que explicamos en los siguientes apartados.

Deconstrucción de las creencias

Las aseveraciones mencionadas se han construido a nivel de la creencia; aquí abordamos las razones de su arraigo a tal grado que buena parte de las prácticas al interior de la universidad se sustentan en éstas. Con base en lo señalado presentamos un análisis más detallado de cada aseveración:

a. El MEIF debilitó la formación disciplinar

El objetivo de formar integralmente a los estudiantes de la universidad, mediante un currículo flexible, implicó incorporar tanto saberes del ámbito de una profesión en particular como conocimientos más amplios de otras disciplinas. El objetivo era preparar para las nuevas condiciones, cambiantes y multifacéticas, que la sociedad demandaba. En el documento fundacional se describió este objetivo como a continuación se enuncia “...urgente que los futuros profesionistas se desarrollen mediante nuevas formas de aprendizaje basadas en la educación integrada; es decir, que los estudiantes se formen con una visión inter y transdisciplinaria que les permita abordar la problemática de su disciplina” (Universidad Veracruzana, 1999:21). Esto significó el establecimiento de cuatro áreas de formación con finalidades específicas para lograrlo.

Lo anterior conllevó a que por primera vez las variantes profesionales de cada disciplina *compartieran* el currículo, distribuyendo los créditos de la formación con aquellas otras áreas (entiéndase: AFBG, AFD, AFEL, AFT). De tal manera que de la recomendación de la ANUIES respecto a los créditos que los planes de estudios debían cubrir, era un mínimo de 300 y máximo de 400. En el MEIF, sin embargo, se estableció que los planes de estudio tuvieran un mínimo de 350³. De esta forma, al AFD le

³ Esto según el Acuerdo 279 Art. 13, Fracción II, de la SEP en el año 2000 (aún vigente) (Secretaría de Educación Pública, 2000).

correspondieron entre (40%) 140 y (60%) 210 créditos, lo que significó que el resto de los créditos, correspondiera a las otras áreas.

Esta redistribución de créditos explica, en buena medida, la percepción del debilitamiento de la formación disciplinar, además da cuenta de cómo la propuesta de las áreas no trans o multi-disciplinares ha sido rechazada. Es decir, no han sido concebidas como parte de un nuevo paradigma curricular con alcances que van más allá de lo disciplinar.

Queriendo probar con datos numéricos el argumento del debilitamiento de la disciplina nos dimos a la tarea de revisar la distribución crediticia de todos los planes de estudio por área de formación. A partir de esta indagación encontramos que todos los planes de estudio vigentes cumplen con los lineamientos que el modelo propone para una formación disciplinar como se muestra en la siguiente tabla en la que observamos que el porcentaje de créditos disciplinares se encuentra entre el 77% y 89% del total de créditos de un plan de estudios.

Tabla 1. Porcentaje mínimo y máximo de créditos disciplinares de los planes de estudio vigentes por área académica.

Artes			Económico Administrativa		
Vigencia	Créditos Disciplinarios	Créditos totales	Vigencia	Créditos Disciplinarios	Créditos totales
2005-2011	78%-80%	316-355	2002-2014	77%-80%	307-420
Biológico Agropecuaria			Humanidades		
Vigencia	Créditos Disciplinarios	Créditos totales	Vigencia	Créditos Disciplinarios	Créditos totales
1999-2015	78%-89%	334-436	2000-2015	78%-81%	314-381
Ciencias de la Salud			Técnica		
Vigencia	Créditos Disciplinarios	Créditos totales	Vigencia	Créditos Disciplinarios	Créditos totales
1999-2012	81%-88%	358-452	2007-2013	78%-87%	317-415

Fuente: Elaboración propia con datos de los planes de estudios vigentes a mayo del 2017.

Nota: Estos porcentajes incluyen los créditos del AFBG y del AFT.

Es importante señalar que a estos porcentajes (77-89%) se le deben agregar los créditos de Servicio Social y Experiencia Recepcional del AFT que equivaldrían de un 6-8% pues de alguna manera es allí donde se recuperan y apuntalan los conocimientos adquiridos a lo largo de las trayectorias educativas de los estudiantes; lo cual, bien estructurado, ciertamente favorece a su formación profesional. Con estas cifras queda en evidencia el asunto de la territorialidad donde los planteamientos del MEIF invaden, por así decirlo, el currículo en su estructura tradicional. Y en tanto el AFD poco se ha visto debilitada, asumimos tales planteamientos como asuntos de orden simbólico.

Nuestro análisis encontró que aunado a la redistribución de los créditos en áreas de formación, los planteamientos de las denominadas “Reformas de Segunda Generación del 2006”, fortalecieron las creencias sobre el debilitamiento referido con el MEIF, pues en estas reformas se indicaron los siguientes cambios:

[...] el ritmo de transformación [en distintos ámbitos de la UV] no ha avanzado paralelamente respecto a la operación del MEIF en los programas educativos, por tanto, es necesario enfatizar el fortalecimiento y diseño de los sistemas y procesos de apoyo, además de coordinar acciones –preferentemente bajo el enfoque de competencias- tales como: reducción de créditos y horas, establecimiento de troncos y experiencias educativas comunes [...] (Universidad Veracruzana, 2009). [subrayado nuestro]

Estas reformas se suscitaron tras siete años de la implementación del MEIF cuando casi la mitad de las facultades que integraban la universidad en esa etapa de transición ya se habían inscrito al MEIF. Según el relato de algunos funcionarios, fueron recortes necesarios precedidos de despilfarros permitidos para convencer a quienes mostraban reticencias a inscribirse al modelo. Se trataba de mostrar que no había límites y que nadie saldría perjudicado laboralmente:

[...] cuando se construyen las reformas de segunda generación hay varios factores en torno: la llamada de atención del área financiera por el costo que estaba teniendo la operación del Modelo, las dificultades para flexibilizar los horarios y la oferta de asignaturas. El resultado de estos cambios de plan de estudios, que eran medio ficticios y que tenían un número elevado de horas de docencia, digamos de trabajo del profesor con el estudiante. En estas reformas de segunda generación se incorporan algunas condiciones para ayudar a esta situación en la que estaba la Universidad, pero además en términos generales lo que se planteaba era remediar las condiciones en las que habían entrado, con tal de que entraran se habían permitido que entraran bajo determinadas condiciones. (Entrevista 27, 2015)

Desde luego, fueron concesiones que no se pudieron sostener y pronto tuvieron que efectuarse políticas de ajuste presupuestario, lo que tuvo un efecto en la disminución de créditos de los planes de estudio y en la oferta académica.

Por tanto, la reducción de los créditos en la mayoría de los planes de estudios, al quedar entre 300 y 350 créditos vigorizó la idea del debilitamiento de la formación

disciplinar. Cabe aclarar que la indicación de la reducción crediticia no fue equitativa en todas las áreas (en tanto que el AFBG mantuvo los mismos créditos), ni en todas las facultades, dado que entró en juego la capacidad política y de negociación de los directores de algunas de éstas para mantener un “banco de horas” alto o suficiente en sus programas (Entrevista 28, 2015).

Esta redistribución fue percibida como sumamente inequitativa y en detrimento de un área a la que naturalmente se le daba mayor prioridad. Aquí un ejemplo aludiendo a lo señalado:

[...] en el caso de las Ingenierías [...] sufrieron una reducción significativa del número de créditos. Las Ingenierías tienen alrededor de 350 créditos, si nosotros les quitamos los 54 créditos que forman el AFBG, servicio social y experiencia recepcional, nos quedamos con 296 créditos, aún de esos 296 hay que restarle 24 de AFEL, lo cual entonces hace que tengamos programas educativos de 252 créditos, ya disciplinarios (Entrevista 28, 2015).

Estos argumentos hacen evidente una insuficiente apropiación del planteamiento de la FI, idea central del modelo, dado que las demás propuestas se asumen como “accesorios” de la formación disciplinar, lo que llega a ser perfectamente entendible desde algunos planteamientos de la sociología de las instituciones de educación superior “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 (Remedi, 2004:25). Esto es, con todas aquellas prácticas sedimentadas al interior de cada uno de los gremios disciplinares —que en este caso forman parte de la universidad— el MEIF encuentra sus límites.

b) Los planteamientos del MEIF son poco pertinentes o no acordes con las formas disciplinares necesarias para su ejercicio profesional

Tanto en ejercicios de autoevaluación, como en evaluaciones previas del MEIF (Téllez, 2013; Vargas et al. 2012), hubo reiteradas referencias a que los planteamientos del MEIF no resultaban acordes a las formas en las que tradicionalmente se había venido formando a los profesionales de una disciplina. Este tipo de comentarios prevalece principalmente en las Áreas Técnica y de Ciencias de la Salud, como se muestra en la siguiente cita extraída de las autoevaluaciones, “la realidad es que no se cursa lo pertinente ni en el orden que favorece la apropiación de conocimientos. En muchas

ocasiones se eligen EE por créditos y no por formación” (Grupo focal: XA_QFB, 2016). Este comentario hace referencia a que la propuesta de flexibilidad se ha entendido de forma reducida ya que, en muchos casos, es utilizada para fines de avance crediticio más que para lograr las construcciones epistemológicas requeridas por cada área de conocimiento; y en otros la flexibilidad solamente se practica en las áreas no disciplinares, como lo muestra el siguiente extracto de una entrevista: “Nosotros tenemos abiertas el AFBG y el AFEL. Ahí sí somos totalmente flexibles, pero en el AFD y AFT no somos tan flexibles, así se los planteamos [a los organismos acreditadores] y lo entendieron y nos dieron el nivel 1” (Entrevista 20, 2015).

Aunado al contenido y a las áreas que deben ser flexibles está el tema del orden en el que se deben tomar las asignaturas en cada área de conocimiento. A este orden se le conoce como la seriación de las asignaturas; tema que ha sido ampliamente discutido en evaluaciones del MEIF (Télez, 2013; Vargas, et al., 2012). Las preocupaciones principales en el tema de la seriación también surgieron a partir de las Reformas de Segunda Generación del 2006 en donde se instruyó eliminar o disminuirla para así mejorar el tiempo de transición de los estudiantes en la universidad, donde los prerrequisitos no se volvieran impedimentos para el avance crediticio (Universidad Veracruzana, 2006). Tal modificación generó serios problemas particularmente en las áreas cuya estructura curricular requiere una secuencia acumulativa para la adquisición del conocimiento. Por tanto, esta medida añadió al descontento de los gremios disciplinares, en tanto que confrontó los órdenes más tradicionales de la formación universitaria (Hernández, 2015; Sáenz-Rico de Santiago, 2008)

Para complementar el análisis de este apartado queremos explicar en qué consiste otro fenómeno que hemos identificado como encapsulamiento disciplinar y que también se enlaza con las percepciones que se construyen en torno al modelo y sus postulados. El encapsulamiento disciplinar se da en tanto, que poco se permite el acceso y participación de profesores que no están integrados a las entidades correspondientes o que no forman parte del gremio disciplinar (Ocampo, et al., 2015; Ocampo, et al. 2016). Otras prácticas donde queda claro dicho encapsulamiento son en la estructura y selección de los contenidos de los programas de las asignaturas y en las enunciaciones de objetivos que se persiguen donde poco se problematizan las nociones de la FI.

La falta de problematización profunda del modelo y de las disciplinas profesionales, respecto al planteamiento de la formación integral ha provocado que, en

las asignaturas de dicha área, no se identifiquen de forma deliberada acciones encaminadas a su logro, y que las asignaturas del AFEL sean significadas, para muchos, como una *pérdida de tiempo* que solo les quita créditos de la formación profesional, o bien como asignaturas de mera recreación. La participación de los estudiantes en actividades no disciplinares sigue siendo un objetivo por cumplir como puede apreciarse en esta participación, “una parte fuerte en la que tendríamos que posibilitar que participara [el estudiante] en actividades deportivas, en actividades de apreciación al arte, que trabajara con investigadores” (Entrevista 27, 2015).

Estas asignaturas son referidas primordialmente como parte del AFEL, pues desde la parte disciplinar no se logra entender cómo recuperar los objetivos de la FI; tal es el caso de la siguiente opinión:

Conmigo vienen a trabajar la gente de sustentabilidad y dice “aquí vamos a hacer un reglamento a nivel institucional” y de pronto para él lo máximo es la sustentabilidad y quiere que se trasverzalice la sustentabilidad y las experiencias educativas en los planes de estudio. Viene la de género y el mismo discurso. Viene el de protección civil y lo mismo. Viene el de seguridad [...] y entonces yo honestamente le digo a cada uno de ellos “y ¿a qué horas se van a poner a los muchachos a trabajar en su formación disciplinar?” Los estamos apurando y entreteniéndolo a todo el programa educativo con tantas condiciones de tanta cosa que ¿a qué horas se van a poner? y les da risa a todos porque todo mundo le quiere meter al currículum. Espérate y ¿a qué horas finalmente el odontólogo tiene que saber su disciplina? Al ingeniero igual, yo estoy de acuerdo quien tenga conciencia que no solo la universidad lo provea de conocimientos sino también cree conciencia pero que también sepa de su profesión porque si no, pienso yo, se dispersa con tanta cosa (Entrevista 1, 2015)

Finalmente, en el análisis de los Planes de Estudio encontramos que el 28% no han sido modificados en más de 10 años lo que de alguna manera indica la referida falta de problematización. Así como la vigencia de los planes encontramos planteamientos relacionados con su contenido, como se aprecia en la siguiente expresión:

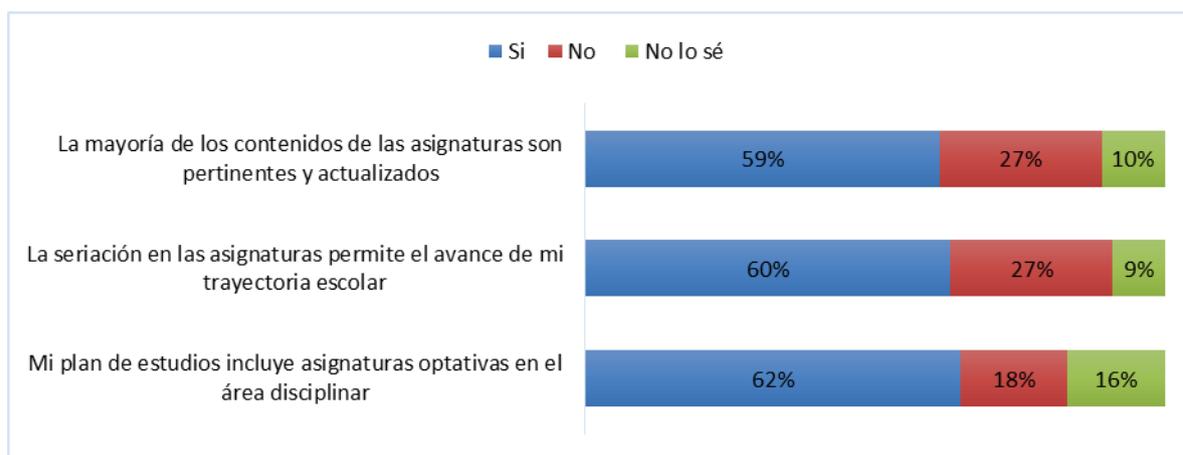
¿Qué experiencias educativas tenemos que innovar? ¿cuáles son las que tenemos que mantener en un tronco común en una formación disciplinar sólida? álgebra nunca las vamos a poder quitar de las ingenierías, lo que sí es necesario es meter por ejemplo geometría analítica y trigonometría como la llevábamos antes

(Entrevista 23, 2016).

Asimismo, al respecto se reporta un insuficiente apoyo institucional para el diseño, rediseño, actualización y seguimiento de los planes de estudio, percibiéndose como un procedimiento burocrático; y que el equipo encargado de estas acciones está conformado por un pequeño grupo de especialistas, lo cual efectivamente pudiera resultar insuficiente para una tarea de esta magnitud.

El tema de los planes de estudio visto desde la óptica de los estudiantes muestra las siguientes opiniones: 59% de los participantes indicó que las asignaturas de sus planes son pertinentes y actualizadas y 62% de esta misma población señaló que sus planes incluyen asignaturas optativas, aunque cerca del 50% señaló que sus contenidos son diferentes a sus intereses de formación (ver Figura 1). Todo esto nos indica una necesaria renovación en este sentido fortaleciendo el argumento del imperativo de revisar y actualizar los planes de estudio.

Figura 1. Opinión de los estudiantes sobre las asignaturas del plan de estudios



Fuente: Ocampo et al, 2017

Este conjunto de hallazgos ilustra el referido *encapsulamiento* de la disciplina; indicando que aún se sigue discriminando lo no disciplinar; tal como lo refuerza un funcionario:

[...] ver qué es lo que le falta al alumno, en conocimientos, que es lo que le falta en conocimientos. No pues que faltaba un montón, porque los 450 créditos que teníamos compactaron a 350, pero le agregaron el AFBG que son 30 puntos y aparte los de servicio social, experiencia recepcional y todavía la selección libre y se quedaron con 267 o 270 créditos y le digo “oye pues estamos formando técnicos y antes eran 450 créditos, pero puras materias disciplinarias (Entrevista 25, 2016)

Un acercamiento a los planteamientos que desde la sociología de la educación superior se han elaborado y, particularmente, respecto al estudio de las disciplinas; sustenta aún más los hallazgos de este estudio. Según B. Clark (1983) “las actividades académicas se dividen y se agrupan básicamente de dos maneras: por disciplina y por establecimiento” (p. 55), de manera que el establecimiento es propiamente la institución (en este caso: la UV en su conjunto) y el total de sus programas educativos, que están – como ya se sabe- distribuidos en las cinco regiones a lo largo del Estado y agrupados en 74 facultades.

La disciplina es, siguiendo con este mismo autor, “una forma especializada de organización en tanto que agrupa a los químicos con otros químicos, a psicólogos con psicólogos, e historiadores con historiadores. Se especializa por temas, es decir por campo de conocimiento” (Clark, 1983, p. 56), mismos que son agrupados por una lógica gremial que va más allá del establecimiento, formando más bien una comunidad mundial de especialistas, al punto de que es posible distinguir lo que Becher (1992) denomina como “cultura disciplinar”. La “cultura disciplinar” podría favorecer una buena estrategia para el diseño curricular, tal como lo puntualiza un funcionario, “debería haber un tronco común para muchas experiencias educativas del Área de Iniciación a la disciplina en Ciencias de la Salud, se puede perfectamente, y ya luego la Disciplinar” (Entrevista 20, 2015)

De manera que se llega a señalar que tiene mayor fuerza identitaria la disciplina que el establecimiento, tanto que la disciplina llega a desbordar a los establecimientos, pues es más seguro que los sujetos pertenecientes a alguna disciplina se asocien y establezcan comunicación con los sujetos pertenecientes a ésta, pero de otro establecimiento, que con sujetos del mismo establecimiento pero de otra disciplina. Lo descrito, planteado como una cuestión de identidad, detona preguntas tales como ¿es posible advertir que el establecimiento (UV) con el MEIF intentó o intenta colocar una identidad institucional frente a la disciplinar?

Planteado así, como una cuestión de identidad institucional y una disciplinar, el asunto del rechazo de los cuerpos disciplinares a los planteamientos del MEIF cobra mayor sentido, pues podría entenderse como una cuestión de *legítima defensa* de las formas en las que se prepara profesionalmente a un sujeto que pertenecerá a ésta. Por tanto, lo que se menciona arriba, es un asunto que va más allá del establecimiento y pertenece, más bien, a una comunidad mundial, ya que son ellos –los sujetos

pertenecientes a las disciplinas- quienes indican el método para preparar a los *nuevos integrantes*.

c) Desarticulación entre las distintas áreas de formación que el modelo propone

Los cuestionamientos aquí planteados abren la posibilidad de acercarse a la estructura del modelo, misma que al estar diseñada a partir de áreas de formación alude a una frontera/separación, de manera que en la práctica así se han abordado al punto de que cada una de las áreas se ha apropiado –casi exclusivamente- de las tareas del desarrollo de cada uno de los fines que el modelo propone como integralidad. Entendiendo que el AFBG se encarga de la formación intelectual, el AFEL de la formación humana, el AFT de la formación social y el AFD de la formación profesional. De manera que lo único que relaciona a estas áreas es la transversalidad de los ejes. Sin embargo, dicha transversalidad se significa como una tarea que solo el AFBG debe desarrollar (Ocampo, et al., 2015); prestándose mayor atención al eje teórico a lo largo de currículo, lo que termina determinando que en la práctica no exista una relación real y concreta entre las áreas de formación.

d) Centralidad de la formación en la dimensión profesional

Ahora bien, lo anterior también permite establecer una línea argumental para la explicación de la razón por la que las acciones deliberadas para el desarrollo de la FI son limitadas. Es decir, hay una ruptura entre las áreas de formación que no facilita la articulación de los esfuerzos para lograr a plenitud la integralidad de la formación. En otras palabras, la formación profesional queda centralizada. Esto se observó con claridad en la revisión muestra de 12 Planes de Estudio, en los que en su mayoría aparece enunciado como propósito lograr dicha visión integral en los estudiantes, pero en ninguno se aborda cómo se realizará; si acaso se enuncia con qué disciplinas guardan relación (que en su mayoría son disciplinas de la misma área: por ejemplo, Ingeniería con Matemáticas y Física; Contabilidad con Administración).

Otro punto que emerge del análisis de los planes, y que también resulta indicativo de esta centralidad de la disciplina, es el de los perfiles de egreso de los estudiantes donde se observa que en todos ellos solo aparece una visión meramente disciplinar dejando de lado lo que podría ser una manifestación de integralidad y del desarrollo de una visión que alcanza lo inter o multi-disciplinar. Como ejemplo presentamos el perfil del plan de estudios de Contaduría 2011:

El egresado de la Licenciatura en Contaduría será un profesional con

formación ética, crítica y responsabilidad social, con solidez disciplinaria en Contabilidad Financiera, Contabilidad Administrativa, Auditoría, Finanzas y Fiscal que le permita responder a los retos y expectativas de las organizaciones en un entorno global. Asimismo, el egresado en su desempeño profesional, tendrá la capacidad de ser agente de cambio y ejercer liderazgo en las áreas o disciplinas de su formación académica. (Universidad Veracruzana, 2018)

En este ejemplo se evidencia el hermetismo disciplinar en torno a asignaturas afines a la contaduría. Esto mismo se puede observar revisando los diferentes perfiles de egreso de los planes de estudios publicados en el portal de cada entidad académica.

Un asunto que abona a los argumentos de este artículo es el relacionado al perfil académico de la planta docente, observándose contradicciones cuando se solicita que este perfil sea solo el de la disciplina donde se impartirá la asignatura. Por ejemplo, en la licenciatura de pedagogía primordialmente el pedagogo puede ser docente, sin importar la asignatura a impartir. Lo mismo sucede en antropología, en sociología, en ingenierías y en muchas otras licenciaturas donde se impide que profesionales de otras disciplinas se integren como profesores, con lo que estructuralmente se pudiera estar restringiendo la visión de los futuros profesionales. A tal respecto observamos que ciertas prácticas institucionales conllevan una contradicción al no hacer congruentes los planteamientos con las prácticas.

En cuanto a los perfiles resultó igualmente indicativo desde los documentos que organismos acreditadores elaboran respecto a las evaluaciones realizadas en distintos Planes de Estudio. Así, en las recomendaciones de éstos, se señala reiteradamente la necesidad de plasmar perfiles de egreso acordes con los propósitos del modelo. Es decir, que no sean éstos exclusivamente profesionales, sino que tiendan a la integralidad. Con lo anterior se señala que en la medida que los docentes y la administración universitaria no estén preparados para ofrecer una FI, seguirá predominando la formación disciplinar. Esta centralización de la formación profesional debe considerarse como un problema que solo se solucionará con capacitación institucional, en donde se ponga un énfasis real en los objetivos de lo integral, de forma que interpele a los actores académicos de la universidad, que puedan visualizar su importancia para la formación de los estudiantes. A este tema abona un funcionario algunas ideas:

La mayoría de los académicos lo tomaron como algo semántico, como un cambio

de nomenclatura y entonces ahora ya no se llaman materias ahora se llaman experiencias educativas y tengo que acomodar lo mismo que yo daba entre 3 logístico, axiológico, teórico. Pero nunca hubo, y te lo puedo decir por áreas disciplinares, la reflexión a fondo de lo que esto significa. Se tradujo en un *copia y pega* de lo que se daba anteriormente; casi los mismos contenidos, no varió la bibliografía. Pero eso no es lo más grave de cara a lo que preguntabas de que ¿qué pasa por programa educativo? sino que de manera general lo que se hizo fue seguir reproduciendo lo que se daba nada más que ahora no era materia sino que ahora era experiencia educativa y se olvidó que el centro era un cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje, en donde se colocaba al propio profesor, al estudiante en el centro y al profesor como una guía, como un facilitador. Y te puedo decir que hasta la fecha no se ha entendido” (Entrevista 35, 2016).

5. Conclusión

En el análisis aquí presentado se observa que si bien los planteamientos de la Formación Integral que el Modelo Educativo propone se han incorporado, esto ha sido de una manera superficial, solamente en la dimensión oficial (por ejemplo: en su enunciación en los planes y programas de estudio) pero con poca manifestación en las prácticas concretas y deliberadas para lograrlo en los procesos de formación de los estudiantes. Lo descrito, en parte, deviene de una postura de resistencia no necesariamente al modelo en sí, sino que como se ha mostrado en la deconstrucción de las posturas analizadas, resulta ser un asunto que va más allá de una oposición frontal de los cuerpos disciplinares respecto a las políticas –en este caso expresada la demanda mediante un modelo educativo. Es decir, se trata de un asunto de índole simbólico-imaginario donde se articulan elementos de la cultura disciplinar, sus formas específicas y tradicionales en la formación de los futuros profesionales misma que Remedi (2004) plantea como historia institucional, expresada ésta por la forma en que los cuerpos disciplinares han convivido con la autoridad y su grado de autonomía, entre los más importantes.

Si bien este estudio se trata del caso particular de una IES mexicana (UV), los resultados no se deben desdeñar en ningún sentido, pues es verdad que este tipo de formación (integral) bajo un currículo flexible ha sido una imperiosa tarea tejida desde las políticas educativas en el resto de Latinoamérica. Por tanto, la postura aquí

presentada exhibe la existencia de un gran hermetismo asociado, principalmente, a un afán de conservar el dominio en la formación disciplinar de los estudiantes (aunque también se llegan a articular acciones para proteger intereses laborales, personales y gremiales) y en la que ha existido un acomodo de las asignaturas disciplinares en la estructura curricular basada en cuatro áreas generales de formación sin una aparente problematización real de las implicaciones. De tal suerte que pudiera tratarse de una acción generalizada debido a la elaboración simbólico-imaginaria, puestas más en esas formas tradicionales y apegos a la *territorialidad* disciplinar (Giménez, 2005; Grediaga, 2000).

De ser así, ese sería el núcleo duro que impedirá la total realización de cualquier reforma o política que implique nuevas formas de construcción y apropiación del conocimiento, alcanzando éstas su límite. Por lo que en términos de impacto, en este caso, se observa que solo existe en el nivel de la estructura (planes y programas de estudio, por ejemplo), pero no así en su contenido real. De tal manera que, romper la barrera de la dimensión de la estructura, no solo es un pendiente, sino todo un reto en la planificación y puesta en operación de futuras reformas universitarias. Pues, como en este caso, solo bastan unos pocos elementos de soporte a las argumentaciones, que si bien operan en el imaginario, como se mostró con la desconstrucción de cada una de ellas, tiene efectos reales en el plano de lo simbólico.

Referencias bibliográficas

- AOKI, T. (2005). Curriculum in a New Key. In William Pinar and Rita Irwin (Eds.). New Jersey: Lawrence
- BECHER, T. (1992). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Universidad futura*, 4(10), 56-79.
- BUENFIL BURGOS, R. N. (2004). *Argumentación y poder: la mística de la Revolución Mexicana rectificada*. México, D.F., México: Plaza y Valdés/PAPDI.
- BOURDIEU, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI.
- CLARK, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Editorial Patria
- DÍAZ, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de:

- DÍAZ, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, XXXVI (143), 142-162.
- GIMÉNEZ, G (2005). *Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural*. Trayectorias [en línea], VII (Enero-Abril) : [Fecha de consulta: 25 de febrero de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60722197004> ISSN 2007-1205
- GREDIAGA, Rocío (1998). Carrera académica: ¿indicadores o procesos? *Sociológica*, 13 (36), 187-220 . Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026472008>
- GREDIAGA, R. (2000). *Profesión académica: disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México: ANUIES.
- GREDIAGA, R. (2001). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001107>
- GENDRON Y, BAKER R. (2002). Beyond disciplinary boundaries: the translation of Foucaultian perspectives in accounting research. En *Critical Perspectives on Accounting Conference*, New York. Available on-line: <http://bus.baruch.cuny.edu/critical/> (access date: 11 March 2002).
- GIROUX, H. (1990). Perspectives and Imperatives Curriculum Theory, Textual Authority, and the Role of Teachers as Public Intellectuals. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(4), 361-383
- HERNÁNDEZ, E. (2015). *El efecto ideológico del MEIF-UV para la estructuración del orden simbólico institucional*. (Tesis doctoral, no publicada) Universidad Veracruzana, Xalapa, Enriquez, Veracruz-Llave.
- HOWLETT, M., RAMESH, M., PERL, A. (2013). *Política Pública: seus ciclos e subsistemas – uma abordagem integradora*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- JOHNSON, T. J. (1972), *Professions and Power*. London: Macmillan Press.
- KAMBERELIS, G. Y DIMITRIADIS, G. (2011), Focus Groups: Contingent Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. (Eds). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 545-562). United States of America: SAGE Publications, Inc.

- KLEGON, D. A. (1978). The Sociology of Professions: An Emerging Perspective, *Sociology of Work and Occupations* (pp. 259–83).
- LACLAU, E. Y MOUFFE, C. (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista: hacia una Radicalización de la Democracia*. Madrid, España: Siglo XXI.
- OCAMPO, E., CRUZ, G. E., YERENA, C. E., JIMÉNEZ, S., RODRÍGUEZ, N., PALACIOS, L. C., TREVIÑO, E. Y HERNÁNDEZ, E. (2015). *Informe de resultados del Área de Formación Básica General del Modelo Educativo Integral y Flexible. Reporte técnico*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/meif/files/2017/02/T.Reporte-Tecnico-AFBG.pdf>
- OCAMPO, E., YERENA, C., JIMÉNEZ, S., RODRÍGUEZ, N., PALACIOS, L. C., TREVIÑO, E., HERNÁNDEZ, E. Y CRUZ, G. E. (2016). *Informe de los resultados de los componentes: Formación integral, Transversalidad y Flexibilidad del Modelo Educativo Integral y Flexible. Reporte Técnico*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana. Recuperado de: https://www.uv.mx/meif/files/2017/02/T.Informe_FI.pdf
- OCAMPO, E., HERNÁNDEZ, E., JIMÉNEZ, S., PALACIOS, L. C., RODRÍGUEZ, N., TREVIÑO, E., YERENA, C. (2017). *Evaluación del MEIF 2015-2017: Resultados de las Áreas de Formación Disciplinar, Terminal, Elección Libre y de la Tutoría Académica en el Modelo Educativo Integral y Flexible. Reporte Técnico*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://www.uv.mx/meif/files/2017/08/Tercer-Reporte-MEIF.pdf>
- PARSONS, T. (1954) The Professions and Social Structure. En Parsons, T *Essays in Sociological Theory*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- PAVALKO, R. M. (1971) *Sociology of Occupations and Professions*. Illinois: Peacock.
- PINAR, W. Y BOWERS, C. A. (1992). Politics and Curriculum: origins, controversies, and significance of critica perspectives. *Review of Reserach Education*, 18, 163-190.
- REMEDI, 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.
- RUIZ, C. (2008). El Enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa: Una

Mirada desde el Paradigma de la Complejidad. *Revista de filosofía y sociopolítica de la educación*. 4, 13-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2785456>

SAENZ-RICO DE SANTIAGO, B. (2008). Ejemplificación del diseño curricular por competencias en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Grupo Editorial Universitario

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2000). *Acuerdo numero 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*.

Recuperado de:

http://www.ree.sep.gob.mx/work/models/iep/Resource/archivos_pdf/acuerdo_279_tramites_procedimientos_reconocimiento_validez_oficial_estudios_superiores.pdf

TÉLLEZ, S. (2013). *Comisión para la elaboración del Informe del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) 2009-2013*. México: Universidad Veracruzana.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA (1999). Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta. Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2006) Segunda Generación de Reformas del Modelo Educativo Integral y Flexible. *Gaceta de la Universidad Veracruzana*, n. 99. México: Universidad Veracruzana

UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2018). Contaduría, contenido del programa. Plan 2011, licenciatura. Recuperado de: <https://www.uv.mx/docencia/programa/Contenido.aspx?Programa=CONT-11-E-CR>

VARGAS, H., WATTY, M., RUBIETTE, K., ROCHA, S., SAMPIERI, M. (2012) *Análisis diagnóstico del Modelo Educativo Institucional (MEI)*. México: UV

VELASCO, H. Y DÍAZ DE RADA, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, España, Editorial Trotta.

Entrevistas citadas:

ENTREVISTA 1 (2015, septiembre 30). Entrevista realizada por E. Ocampo y S. Jiménez [grabada en dispositivo móvil]. Proyecto de Evaluación del MEIF 2015-2017. Xalapa, Veracruz.

ENTREVISTA 20 (2015, octubre 21). Entrevista realizada por L. Palacios y G. Mendoza [grabada en dispositivo móvil]. Proyecto de Evaluación del MEIF 2015-2017. Xalapa, Veracruz.

ENTREVISTA 25 (2015, octubre 10). Entrevista realizada por S. Jiménez, G. Cruz [grabada en dispositivo móvil]. Proyecto de Evaluación del MEIF 2015-2017. Xalapa, Veracruz.

ENTREVISTA 27 (2015, septiembre 23). Entrevista realizada por S. Jiménez y E. Ocampo [grabada en dispositivo móvil]. Proyecto de Evaluación del MEIF 2015-2017. Xalapa, Veracruz.

ENTREVISTA 28 (2015, octubre 22). Entrevista realizada por N. Rodríguez [grabada en dispositivo móvil] Proyecto de Evaluación del MEIF 2015-2017. Veracruz, Veracruz.

ENTREVISTA 35 (2016, febrero 5) Entrevista realizada por E. Treviño [Grabadora digital Olympus del MEIF 2015-2017. Orizaba, Veracruz.