

**Imaginarios de lo posible: una reflexión desde la experiencia en la Universidad Tecnológica de Gutiérrez Zamora, México**  
*Imaginaries of the possible: a reflection from the experience at the Technological University of Gutiérrez Zamora, México*

Recibido el 15 de mayo de 2019, aceptado el 15 de noviembre de 2019

Erick Hernández Ferrer\*

**Resumen**

Lo que aquí se presenta gira en torno al análisis de los imaginarios que los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Gutiérrez Zamora, Veracruz (México), han construido y circulado durante su tránsito dentro de la educación del nivel superior; lo que resulta altamente relevante para el campo del análisis de las políticas educativas, pues dado que hasta antes de la llegada de la institución, las posibilidades para los jóvenes de la zona eran prácticamente nulas en tanto que había sido históricamente relegada de este tipo y nivel educativo. Es por ello que se utilizó un enfoque etnográfico para reconocer estas construcciones, lo cual tuvo como resultado la comprensión de la escuela como espacio social donde se constituyen sujetos con otros horizontes enfocados a revertir las relaciones de poder a las que se han visto sometidos.

**Palabras Clave:** Educación superior, política educativa, socialización, etnografía, cambio social.

**Abstract**

---

\* Licenciado en Antropología Social, con Maestría en Educación Intercultural y Doctor en Investigación Educativa, por la Universidad Veracruzana. Docente investigador de la Universidad Pedagógica Veracruzana, México. ehferrer@gmail.com

What is presented here revolves around the analysis of the imaginaries that the students of the Technological University of Gutiérrez Zamora, Veracruz (Mexico) have built and circulated during their transition into higher education. This is highly relevant given that even before the arrival of the institution, the possibilities for young people in the area were practically nil while it had been historically relegated to this type and level of education. That is why an ethnographic approach was used to recognize these constructions, which resulted in the understanding of the school as a social space where subjects with other horizons are focused on reversing power relations to which they have been subjected.

**Keywords:** Higher education, educational policy, socialization, ethnography, social change.

## Introducción

Conceptualmente, el término educación —la más de las veces— se ha restringido a un asunto meramente escolar, dejando con esto muchos otros espacios de formación o constitución de sujetos como pueden ser las organizaciones sociales y religiosas y, por supuesto, el propio entorno social; lo mismo sucede con los análisis realizados a los fenómenos que pasan dentro de las instituciones escolares, pues casi todos los estudios se centran o en los aprendizajes o bien en las estrategias de enseñanza (en el caso específico de la educación superior de tipo disciplinar), dejando con ello otros asuntos de igual importancia como el que aquí se presenta, a saber: el análisis de las implicaciones que tiene el pertenecer a la educación superior en términos de las posibilidades que representan para los estudiantes de poder construir otros horizontes de ser o existencia; lo cual aquí se realizará desde los imaginarios contruidos en torno a dicho hecho.

La anterior reflexión ha emergido de un estudio etnográfico más amplio (cuyo trabajo de campo ha tenido una duración de un año), el cual tuvo como finalidad conocer los elementos que configuran lo que se ha denominado desde la antropología de la educación como cultura escolar<sup>1</sup>; estudio realizado teniendo como referente empírico a la Universidad Tecnológica de Gutiérrez Zamora (en adelante: UTGZ)<sup>2</sup>. Dentro del cual se encontró que, desde su vivencia específica, el estar *allí* —en la UTGZ—, como estudiantes del nivel superior, significó un *cambio de vida* (elemento que forma parte de su cultura escolar), esto en términos de la construcción de un nuevo horizonte de posibilidades de ser sujeto.

Siendo así que, ante una política ampliamente criticada por los analistas prácticamente desde sus orígenes —en aquel *Programa Nacional para la Modernización de*

---

<sup>1</sup> María Bertely, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* (México: Fondo de Cultura Económica, 2010), 11.

<sup>2</sup> La UTGZ es una institución de Educación Superior de tipo tecnológica, ubicada al noreste del Estado de Veracruz, México.

*la Educación 1990-1994*— por atender, supuestamente, solo las demandas del mercado, su baja matrícula y poco porcentaje de titulados, así como la de no concretar una construcción del conocimiento específico y, por supuesto, el gasto que las Universidades Tecnológicas (UT's) representan para los gobiernos estatales y federales, profundizar aquí en dicho hallazgo resulta altamente esclarecedor (al menos desde el contexto de la UTGZ) para comprender desde otro ángulo —la acción del sujeto— el desarrollo de la política educativa.

Este otro ángulo de análisis —como se verá más adelante<sup>7</sup>— pone su énfasis no solo en las elaboraciones simbólico-imaginarias que los sujetos-actores educativos construyen, sino que va más allá: hacia la acción del sujeto (el imaginario funge como soporte de la acción); pues desde mi particular punto de vista, la función social que las escuelas tienen dentro los contextos donde se encuentran ha sido un asunto que parece olvidado o al menos —como lo plantea Ruiz-Larraguivel<sup>3</sup>— no se ha profundizado, especialmente para el ámbito del análisis de política educativa, donde desde los distintos enfoques y posturas a las instituciones escolares se les significa como inamovibles, estructuradas solo por las políticas, reduciendo conceptualmente al sujeto (individual y grupal) y su acción a *entes* meramente pragmáticos<sup>4</sup>, como si las políticas fueran las únicas proveedoras de sentido, dejando de lado aspectos como los deseos y aspiraciones personales, así como sus estrategias para alcanzarlos.

Ante esta situación es que aquí abogamos por un análisis —en términos de A. Bensa<sup>5</sup>— de *escala humana*. Para ello se propone un enfoque basado en la antropología simbólica en articulación con la antropología crítica de la acción, lo cual permitirá una comprensión profunda de sus acciones, conceptualizando a los sujetos como no-totalmente racionales, sino como sujetos activos que persiguen fines concretos (...) que experimentan medios distintos para alcanzarlos, que buscan el reconocimiento social, que dudan y reflexionan críticamente sobre sus errores y aciertos<sup>6</sup>.

Ahora bien, con esto no se trata de colocar a las UT's como la panacea de la educación superior, sino solo poner en la justa medida el trabajo desarrollado por los sujetos que habitan a la UTGZ (lo cual es importante mostrarlo). Pues ante el contexto de Gutiérrez Zamora y sus alrededores, históricamente olvidado por la Educación Superior, desde esta opción pareciera que están en posibilidades de revertir las relaciones de poder a las que se han visto sometidos y, con esto, el cumplimiento de uno de sus fines, a saber: impulsar una educación de calidad que permita la

---

<sup>3</sup> Estela Ruiz-Larraguivel, “La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectiva”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior* Vol.: 2 n°3 (2011).

<sup>4</sup> Silvia Fuentes Amaya, “Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa”, en *Identidades y políticas educativas*, editado por Silvia Fuentes Amaya y Ofelia P. Cruz Pineda (México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010), 15.

<sup>5</sup> Alba Bensa, *Después de Lévi-Strauss. Por una antropología de escala humana* (México: Fondo de Cultura Económica, 2015), 15.

<sup>6</sup> Juan Pedro Viqueira, “Después de Lévi-Strauss”, *Revista Nexos* (2016), <https://www.nexos.com.mx/?p=27227> (fecha de consulta: 17 de enero de 2018).

formación de profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional, para contribuir a la edificación de una sociedad más justa<sup>7</sup>.

### **Breve recorrido por la política de creación de las universidades tecnológicas**

En México la educación tecnológica, antes llamada técnica<sup>8</sup>, ha estado presente básicamente desde el siglo XIX como política de estado (incluso sus antecedentes se pueden rastrear desde la época de la Colonia). En los años posteriores a la Revolución adquiere un lugar significativo dentro del sistema educativo derivado de la necesidad de incorporarse a un modelo de desarrollo económico, donde la emergencia de un capitalismo industrial implicó la adopción de la llamada revolución tecnológica como elemento central; esto, como en la mayoría de los gobiernos, orilló a la fundación de escuelas superiores dedicadas a la formación de ingenieros y técnicos con los conocimientos requeridos para dicho modo de producción capitalista, creando así el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y las escuelas de ingeniería dentro de las universidades<sup>9</sup>, principalmente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)<sup>10</sup>.

La política con la que surgen las Universidades Tecnológicas (UT's) es relativamente nueva, siguiendo los derroteros del *Programa Nacional para la Modernización de la Educación 1990-1994*; desde ahí se plantea, entre otras cosas, brindar un mayor apoyo a las instituciones de educación superior tecnológicas a fin de que consoliden e incrementen la calidad de sus servicios y atiendan un mayor porcentaje de la demanda educativa, así como la creación de nuevas instituciones con el apoyo de los gobiernos estatales, con la finalidad de sustentar la modernización del país<sup>11</sup>.

A partir de ello es que la creación de las UT's se da en razón al estudio denominado: *Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México*, dirigido por el Dr. Philip H. Coombs (publicado en el año 1991), pues desde ahí se recomienda que el gobierno federal y los gobiernos estatales consideren la posibilidad de incrementar la diversidad en el sistema de educación superior creando una

---

<sup>7</sup> Secretaría de Educación Pública, *Subsecretaría de Educación Superior* (México: Secretaría de Educación Pública, s/f), <https://www.ses.sep.gob.mx/hacemos.html> (fecha de consulta: 13 de septiembre de 2017).

<sup>8</sup> Eduardo Weiss y Enrique Bernal, "Un diálogo con la historia de la educación técnica en México" *Perfiles Educativos* Vol.: 35 n° 139 (2013): 151.

<sup>9</sup> Es importante señalar que estas son las dos instituciones históricamente más importantes en México, y que hasta antes de la llegada de las UT's centralizaban la formación de ingenieros.

<sup>10</sup> Pedro Flores Crespo y Dulce C. Mendoza, "Educación Superior Tecnológica: el caso mexicano", en *Incluir a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina*, editado por Claudio Jacinto (México, UNESCO, 2013), 245; Estela Ruiz-Larraguivel, "Sustentos de una política de Reforma en la Educación Superior: el caso de las Universidades Tecnológicas", *Revista de la Educación Superior* Vol.: 2 n°3 (2007): 111.

<sup>11</sup> Secretaría de Gobernación, *Programa Nacional para la Modernización de la Educación 1990-1994* (México: Diario Oficial de la Nación, s/f), [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990) (fecha de consulta: 17 de enero de 2018).

variedad de programas bien planeados, de corta duración y alta calidad que podrían conducir en forma directa hacia empleos atractivos<sup>12</sup>.

De esta manera, en el año de 1991, se crean las tres primeras UT's<sup>13</sup>, tal y como las conocemos ahora. Esto con la finalidad de diversificar y descentralizar la Educación Superior, privilegiando para su instauración a zonas que históricamente habían sido marginadas de este tipo de educación, cobrando así mayor expansión a partir de la absorción de cupos provenientes de otros estados<sup>14</sup> y brindando con ello una formación acorde a las realidades contextuales a los planteles y en las que se buscó una vinculación más directa con los sectores productivos<sup>15</sup>.

Así, se crea dentro de la Subsecretaría de Educación Superior la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, cuya misión es dirigir y coordinar la prestación del servicio de educación superior en las universidades tecnológicas y politécnicas, mediante el desarrollo y difusión de la normatividad técnico pedagógica en la materia, además de lo relativo a la gestión institucional, con el fin de preparar profesionales de nivel superior y promover su incorporación a la actividad productiva nacional<sup>16</sup>.

Con ello, sin duda, el *proyecto técnico* de México, como lo llamó Latapi<sup>17</sup>, no solo se diversifica, sino que también se descentraliza de las instituciones tradicionales; pues, antes de ellas —al inicio— existía un sistema de instituciones dual: el universitario (centralizado por la UNAM y las universidades públicas estatales) y el politécnico (por el Instituto Politécnico Nacional —IPN—), que desde su fundación (1936) aglutinó una serie de escuelas previamente conformadas para la formación de ingenieros y oficios técnicos en México<sup>18</sup>; posteriormente a estas opciones, se fundaron los Institutos Tecnológicos (IT's)<sup>19</sup>, siendo estos la opción más antigua de

---

<sup>12</sup> Coordinación General de Universidades Tecnológicas, *15 años 1991-2006. Universidades Tecnológicas. Impulsando el desarrollo de México* (Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2006): 16.

<sup>13</sup> Así entonces, las tres primeras UT's fundadas fueron: UT de Cd. Nezahualcóyotl, con la intención de atender la demanda de la red de industrias de diferentes ramos y magnitudes; la UT de Tula-Tepeji, en el Estado de Hidalgo, teniendo como punto de atención el corredor industrial de esos municipios; y la UT de Aguascalientes, esto a petición del ejecutivo estatal de esa época. En la actualidad —septiembre, 2018— existen 114 en los 31 estados mexicanos (Coordinación General de Universidades Tecnológicas).

<sup>14</sup> Eduardo Weiss y Enrique Bernal, "Un diálogo con la historia", 151.

<sup>15</sup> Coordinación General de Universidades Tecnológicas, *15 años 1991-2006*, 25.

<sup>16</sup> Secretaría de Educación Pública, *Subsecretaría de Educación Superior*.

<sup>17</sup> Pedro Flores Crespo y Dulce C. Mendoza, "Educación Superior Tecnológica", 239.

<sup>18</sup> Para más información respecto de la incorporación de escuelas al IPN ver: Eduardo Weiss y Enrique Bernal, "Un diálogo con la historia"; Estela Ruiz-Larraguivel, "La educación superior tecnológica en México".

<sup>19</sup> Los cuales desde el 2014 constituyen lo que se ha denominado por Decreto Presidencial como Tecnológico Nacional de México, agrupando 266 instituciones: 126 federales y 134 descentralizados.

educación superior tecnológica en México, ya que fueron creados en 1948<sup>20</sup> (siendo los IT's el antecedente directo de la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, aunque la UNAM y el IPN siguen siendo las instituciones con mayor prestigio a nivel nacional).

Si bien ambos tipos de instituciones ofrecen lo que se conoce como educación superior tecnológica y comparten el modelo politécnico francés, lo que las hace diferentes es que los IT's ofrecen principalmente el nivel 5A de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-UNESCO), que equivale al nivel de licenciatura, mientras que las UT's se fundaron con la intención de otorgar el nivel 5B de la CINE-UNESCO, que, como opción académica, representa al Técnico Superior Universitario, centrado en el desarrollo de destrezas específicas de una profesión, con miras a ingresar en el mercado del trabajo. Aunque, ya desde el 2009, existe la posibilidad de que los egresados continúen sus estudios para lograr el nivel 5A.

Por ello se indica que su misión es coadyuvar en el combate a la desigualdad social reflejada en la alta tasa de desempleo y la injusta distribución del ingreso y el patrimonio; para este fin es preciso que se aboquen a acciones que contribuyan a mejorar sustantivamente los niveles de vida, preservar los recursos naturales tanto renovables como no renovables y el cuidado del ambiente por medio de una educación de calidad y trascendente<sup>21</sup>.

Es por lo anterior que su objetivo es ofrecer a los jóvenes que han concluido el bachillerato estudios con carácter polivalentes y justificados por su pertinencia, rápidos e intensos, que les permitan integrarse en un corto plazo al mundo laboral o seguir cursando los niveles educativos posteriores. Lo anterior se traduce en que su modelo educativo contempla una formación profesional basada en un componente del 70% en prácticas y una base teórica del 30%, y cuyos atributos señalados son el de pertinencia, flexibilidad, polivalencia, continuidad e intensidad como principios de dicha formación, a partir de los cuales se ha buscado dar respuestas a las necesidades de los aparatos productivos regionales mediante la adecuación de los planes y programas a las necesidades del entorno, pues tal y como se dicta en la política educativa que la sustenta, el 80% del currículo emana de una indicación nacional y el 20% restante se elabora en función a esas necesidades regionales<sup>22</sup>.

### **La UTGZ y el contexto donde desarrolla su acción**

---

<sup>20</sup> Para más información respecto de la trayectoria de los Institutos Tecnológicos en México ver: Pedro Flores Crespo y Dulce C. Mendoza, "Educación Superior Tecnológica"; así como la información proporcionada por el Tecnológico Nacional de México: <http://www.tecnm.mx/informacion/sistema-nacional-de-educacion-superior-tecnologica>. (fecha de consulta: 18 de febrero de 2019).

<sup>21</sup> Coordinación General de Universidades Tecnológicas, *15 años 1991-2006*.

<sup>22</sup> *Ibíd.*

El 3 de noviembre del 2006<sup>23</sup> la UTGZ se funda jurídicamente, con la finalidad de atender la demanda estudiantil principalmente proveniente de los municipios de Gutiérrez Zamora, Martínez de la Torre, Tecolutla, Czones, Papantla y Poza Rica (aunque actualmente es posible encontrar estudiantes incluso de otros estados). Inicialmente ofertando las carreras para técnico superior universitario (o TSU) en Agrobiotecnología y TSU en Mantenimiento Industrial<sup>24</sup>. Fue la tercera Universidad Tecnológica en crearse dentro del Estado de Veracruz para la atención del nivel superior. Previo a ella, en el año 2003, se crea la Universidad Tecnológica del Sureste —UTSV—, ubicada en el municipio de Nanchital; y, en el 2005, la del Centro de Veracruz —UTCV—, ubicada en el municipio de Cuitláhuac).

La UTGZ se encuentra enclavada en la denominada Región Totonaca, también conocida como del Totonacapan, la cual abarca quince municipios en el centro-norte del Estado de Veracruz, entre ellos, por supuesto, el de Gutiérrez Zamora. Es importante señalar que este municipio (GZ) no es considerado por el Gobierno del Estado como zona metropolitana; en la región sólo cinco alcanzan ese reconocimiento: Poza Rica, Papantla, Coatzintla, Czones y Tihuatlán<sup>25</sup>; por lo que GZ adquiere —junto con Papantla— el carácter de ciudad intermedia.

En el último Censo de Población y Vivienda realizado en México por el INEGI, en el 2010, se indica que el municipio de GZ cuenta con 24,353 habitantes. De ese total, 46.96% son varones y 53.04% mujeres. En cuanto al aspecto económico y de servicios, 51% de la población de GZ se ocupa en el sector terciario, es decir: se dedican al comercio en baja escala (tiendas de conveniencia y de artículos de primera necesidad), así como en servicios turísticos y de hotelería. Actividades importantes son la ganadería, la mediana industria y de manera destacada la extracción de petróleo, actividad que al decaer durante los últimos años ha modificado dinámicas en su interior, lo cual ha generado una alta tasa de migración<sup>26</sup>.

Respecto al ámbito educativo, para el año 2010, según el reporte *Estudios Regionales para la Planeación. Región Totonaca*, realizado por el Gobierno del Estado de Veracruz, fueron atendidos casi 211 mil alumnos en los diferentes niveles. Ya en específico, la matrícula para el nivel superior (licenciatura y tecnológica, así como el técnico superior universitario o TSU) fue 7.2% del total, casi todos ellos ubicados en la Universidad Veracruzana; es importante señalar que, para ese año, 2010, la UTGZ atendió en el ciclo 2010-2011 al 0.2% de la matrícula. Además, se anota que es la única institución en esa región encargada de la formación en el nivel de TSU (aunque ahora, y desde el año 2017, ofrece la posibilidad de continuación de los estudios para alcanzar el grado de licenciatura o ingeniería, según sea el caso).

---

<sup>23</sup> Aunque su creación se autorizó en octubre de 2006 (Secretaría de Educación Pública 2006).

<sup>24</sup> Secretaría de Educación de Veracruz, *6 años de resultados. Sistema Estatal de Educación Superior Tecnológica* (Xalapa: Secretaría de Educación Pública, 2010), 34.

<sup>25</sup> Gobierno del Estado de Veracruz, *Estudios Regionales para la Planeación. Región Totonaca* (Xalapa: SEFIPLAN, 2011): 17.

<sup>26</sup> *Ibíd.*

Es importante anotar que, en los últimos años, se ha incrementado la oferta educativa en la educación media superior bachillerato (como en el Telebachillerato Carlos Fuentes, Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios NUM. 191, Dr. Alejandro Cerisola, Enrique C. Rebsamen), lo cual puede estar motivado, dado los números arriba citados, por la misma presencia de la UTGZ.

En cuanto a la matrícula reportada y según los datos del Prontuario de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), se indica que, mientras en el periodo 2007-2008, la UTGZ contaba con un total de 252 estudiantes, para el 2017-2018 éstos habían aumentado a 1,682, teniendo su mayor número de matriculados en el periodo 2015-2016, con un total de 2,583 estudiantes en la modalidad académica de TSU; ya para obtener el nivel educativo de licenciatura —es decir, aquellos que decidieron la continuidad de sus estudios— los datos reportados son menores. Aun así muestran un aumento en el trascurso de los años, pues existían 95 estudiantes matriculados para el periodo 2012-2013; y 671, para el periodo 2017-2018.

Según su ideario, la UTGZ basa sus servicios en los valores definidos en su filosofía institucional, los cuales son: lealtad, trabajo en equipo, responsabilidad, respeto a las ideologías, a los individuos, instituciones y medio ambiente, así como el compromiso para alcanzar las metas institucionales<sup>27</sup>.

Asimismo, en su misión se plantea: formar Técnicos Superiores Universitarios e Ingenieros reconocidos por su calidad, lealtad, responsabilidad, respeto, compromiso, trabajo en equipo; con una visión emprendedora, contribuyendo al crecimiento económico, desarrollo sustentable y bien estar de la sociedad. Y su visión: ser una institución reconocida internacionalmente por la calidad de sus servicios, la vinculación con los diferentes sectores, la formación integral del alumno y el crecimiento consolidado de la Institución, con el propósito de desarrollar la economía regional y la preservación del medio ambiente, mejorando así la calidad de vida<sup>28</sup>.

Define su política de calidad en cuanto a ser una institución de estudios superiores, bilingüe, internacional y sustentable distinguida por el compromiso, que promueve la participación activa de sus empleados y estudiantes en la calidad, seguridad, salud ocupacional y el desarrollo sustentable, utilizando la administración de riesgos, así como el cumplimiento de la legislación ambiental, para la formación de profesionistas con un enfoque en competencias sustentadas en los valores institucionales, con una visión emprendedora y de mejora continua<sup>29</sup>.

Al momento de la realización del estudio (2017-2018), la UTGZ ofrecía un total de 11 carreras para la obtención del título como TSU con la opción de continuar

---

<sup>27</sup> Universidad Tecnológica de Gutiérrez, “Conócenos”, Gutiérrez Zamora, s/f, <http://utgz.edu.mx/conocenos/> (fecha de consulta: 11 de septiembre de 2017).

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> Universidad Tecnológica de Gutiérrez Zamora, “Página principal, Gutiérrez Zamora, s/f, <http://www.utgz.edu.mx/index.php> (fecha de consulta: 23 de noviembre de 2017).



estudios para obtener el grado de licenciatura o ingeniería<sup>30</sup>. Y se encontraban matriculados un total de 2,353 estudiantes en todas sus modalidades, matutino, vespertino y sabatino (o despresurizado, como ellos le llaman) Según datos de la propia SEV, la absorción de la institución es del 190.73%, lo que significa que recibe estudiantes egresados del nivel medio superior de otros municipios e incluso de otros estados (es posible encontrar estudiantes de los estados de Hidalgo, D.F., Coahuila, por mencionar algunos casos) y cuenta con una extensión académica en el municipio de Altotonga, en el estado de Veracruz (se debe señalar que dicha extensión no ha sido incorporada en este ejercicio analítico).

### **Enfoque teórico-conceptual: centrando la mirada en el sujeto**

En muchos trabajos relacionados con el análisis de política educativa (PE) parecen olvidarse que las instituciones escolares se encuentran *habitadas* por individuos diversos —*de carne y hueso*—, no sólo por aspectos sociales y culturales, sino también por sus trayectorias biográfico-académicas, las cuales resultan heterogéneas<sup>31</sup>. O, en el mejor de los casos, a éstos se les reduce conceptualmente a *entes* meramente pragmáticos que están ahí como efecto de la estructura: sólo para llenar espacios vacíos (ya sean, por ejemplo, como docentes, estudiantes o directivos).

Ante esta situación se hace necesario el desarrollo de estudios que se focalicen en el *nivel micro*<sup>32</sup> del análisis de política educativa, con los cuales la acción del sujeto funja como objeto de estudio, esto no de forma aislada o autónoma de la estructura (en este caso representada por la política que enmarca el campo aquí en cuestión: Educación Superior Tecnológica —EST—), sino bajo una conceptualización que implique una franca relación entre ellas, pues solo así —dentro de ese marco— es que cobrará sentido o concreción la acción.

Colocar al sujeto (sea este individual o grupal) y su acción en el centro obliga a visualizar, analíticamente lo que se esconde tras el resplandor del poder estructural de las políticas, a saber: la incertidumbre, riesgo, invención y apuesta<sup>33</sup> que la acción

---

<sup>30</sup> Así, las carreras para la obtención del grado como TSU son: Turismo Área Hotelería, Mantenimiento Área Industrial, Mantenimiento Área Petróleo, Agrobiotecnología Área Vegetal, TIC's Área Multimedia y Comercio Electrónico, TIC's Área Sistemas Informáticos, Contaduría, Química Área Industrial, Operaciones Comerciales Internacionales Área Clasificación Arancelaria y Despacho Aduanero, Administración Área Formulación y Evaluación de Proyectos, Energías Renovables Área Calidad y Ahorro de Energía (todos ellos en la modalidad escolarizada y sabatina). Las opciones en obtener el título de licenciado o ingeniero son: Licenciatura en Gestión y Desarrollo Turístico, Ingeniería en Mantenimiento Industrial, en Mantenimiento Área Petróleo, Procesos Químicos, Agrobiotecnología y en Ingeniería Financiera y Fiscal.

<sup>31</sup> Rosalba G. Ramírez, *Cambiar, interrumpir o cambiar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica* (Ciudad de México: ANUIES, 2013).

<sup>32</sup> Pedro Flores-Crespo, "Análisis de Política Educativa. Un nuevo impulso", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (2011): 687.

<sup>33</sup> Alba Bensa, Después de Lévi-Strauss, 51.

conlleva; para ello se requiere superar no sólo el punto de vista normativo, sino también la falacia racionalista<sup>34</sup> y funcionalista instaladas en las perspectivas analíticas tradicionales, para dar paso a la realización de análisis a *escala humana*, con toda la complejidad que esto representa.

Ahora bien, como parte de un amplio desarrollo teórico que tiene como cometido alumbrar el espacio de opacidad que existe entre el diseño y la implementación de una política educativa, esto desde la óptica de los participantes<sup>35</sup>, en este estudio se ha propuesto elaborar un enfoque configurado a partir de los desarrollos teóricos de la antropología crítica de la acción<sup>36</sup> y de la antropología simbólica<sup>37</sup>, de los cuales —como más adelante se expondrá— se desprende un acercamiento de tipo etnográfico, pues lo que nos interesa es poner en relieve las elaboraciones simbólico-imaginarias que los sujetos —entendidos ya como actores-educativos— construyen en torno a una cierta disposición gubernamental o política educativa en un contexto particular: la UTGZ.

Así, la adopción de este enfoque tiene implicaciones teórico-conceptuales respecto al sujeto y las políticas; pues, por un lado, se señala que el sujeto, en su constitución, se encuentra atravesado por un doble juego entre la conciencia y el inconsciente, entre la razón y el deseo<sup>38</sup>; y, por otro lado, que a las políticas se les ha de conceptualizar como sistemas de significación que entrañan un determinado *modelo de identificación*<sup>39</sup> para los sujetos, por lo que, necesariamente, involucran procesos de interpelación con los que se orientan las identidades al interior de los establecimientos escolares (la fijación apriorística de las posiciones de los sujetos dentro de la estructura educativa) para el funcionamiento *ideal* de la institución, pero también en relación con la sociedad en general<sup>40</sup>.

Centrándonos en el sujeto, implica concebirlos —siguiendo las palabras que James Frazer dirigió a Malinowski respecto a las descripciones realizadas de los nativos que estudiaba— como una criatura de emociones, por lo menos como de razón<sup>41</sup>; es decir, como sujetos que no sólo reaccionan mecánicamente a indicaciones o estímulos externos, sino que también reflexionan sobre su acción, la cual —dicho sea

---

<sup>34</sup> Giandomenico Majone, *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2014): 35.

<sup>35</sup> Silvia Fuentes Amaya, “Estudio introductorio”, 13.

<sup>36</sup> Alba Bensa, *Después de Lévi-Strauss*.

<sup>37</sup> Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas* (México: Gesisa, 2003), 25.

<sup>38</sup> Silvia Fuentes Amaya, “Estudio introductorio”, 14.

<sup>39</sup> Un modelo de identificación representa una posibilidad de sutura identitaria, que en el ámbito que nos ocupa se equivaldría al de la política educativa de una institución educativa, en donde —a través de sus lineamientos— se proyecta una imagen —un imaginario u horizonte de plenitud— a quien decida formar parte de ella Silvia Fuentes Amaya, “Estudio introductorio”.

<sup>40</sup> *Ibíd.*

<sup>41</sup> Witold Jacorzynski, *El crepúsculo de los ídolos en la Antropología Social: más allá de Malinowski y los posmodernistas* (Ciudad de México: CIESAS, 2004): 65.

de paso— se encuentra imbuida por sus deseos y aspiraciones de distinta índole (profesional, personal, académica, y demás).

En este sentido, existe una imposibilidad de *completud identitaria*, haciendo que éstas —las identidades— sean siempre precarias y definidas a partir de múltiples polos de identificación, siendo uno de ellos —para este caso específico— las propias políticas educativas y elementos institucionales que de ellas se desprenden (como pueden ser, por ejemplo: reglamentos, idearios, códigos de conducta y demás documentos).

Lo anterior se sustenta en la lectura que Žižek realiza de Lacan respecto al carácter vacío del sujeto, siempre en falta (*barré*), pues señala que, en él, existe una permanente imposibilidad que le impide constituirse como pleno, pero, a la vez, posibilita que siempre esté en búsqueda de nuevas *fórmulas identitarias* para incorporarlas mediante un proceso de subjetivación que es intersubjetivo<sup>42</sup>.

Por lo tanto conceptualmente se plantea que, con las políticas —en tanto modelos de identificación—, se anuncia o se proyecta un determinado horizonte de plenitud para que incluyan (o interioricen) en su *fórmula identitaria* los elementos proyectados para el llenado de una falta, con lo cual los sujetos crean una imagen futura de sí mismos completa; con esto se quiere decir que 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 ellas.

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

Lo anterior, entre otras cosas, nos señala que los sujetos tienen una amplia capacidad para la resignificación y reorientación de las acciones que, desde la demanda gubernamental e institucional, se desprenden<sup>43</sup>; por lo tanto, se plantea que una forma de evaluar el impacto de una política educativa es el analizarla como un modelo de identificación y lograr determinar su efecto por la apropiación del sujeto.

Entonces, sí lo que queremos es saber los efectos, dificultades y oportunidades de la política educativa, sus explicaciones y recomendaciones, esto tendría que buscarse en cada uno de los grupos que la configuran como estructura educativa (los sujetos que las habitan), cómo han venido relacionándose con los significados asignados a las identidades propuestas (su apropiación y, *por ende*, su resignificación<sup>44</sup>).

---

<sup>42</sup> Slavoj Žižek, *El sublime objeto de la ideología* (México: Siglo XXI, 1992): 76.

<sup>43</sup> Silvia Fuentes Amaya, “Estudio introductorio”, 23.

<sup>44</sup> Esto quiere decir, *grosso modo*, que a una palabra o concepto se le otorga un sentido nuevo y más o menos distinto al original.

Siendo así, y con la intención de contribuir en este terreno, en el presente trabajo se realizará el análisis de los procesos identificatorios suscitados, en este caso, por los estudiantes de la UTGZ; por lo que la *mirada indagativa* se coloca en las elaboraciones simbólico-imaginarias que han construido como actores educativos respecto a la disposición gubernamental que la sustenta; pues existen elementos —más adelante se presentarán— que indican cierto éxito en términos de lo que se plantea como su finalidad de existencia, a saber: formar técnicos superiores universitarios e ingenieros reconocidos por su calidad, lealtad, responsabilidad, respeto, compromiso, trabajo en equipo, con una visión emprendedora, contribuyendo al crecimiento económico, desarrollo sustentable y bien estar de la sociedad<sup>45</sup>.

### La etnografía como enfoque metodológico

Este acercamiento a lo que muchos denominan como *cajas negra* de los sistemas educativos<sup>46</sup> —el interior de las escuelas— con el que se pretende resaltar la acción del sujeto, muchas veces olvidada tras el *poder estructural* de las políticas o por la propia dinámica de la vida cotidiana, se encontró guiado por un enfoque etnográfico en tanto que permite dar cuenta de algunos aspectos de las vidas de las personas sin perder de vista cómo éstas entienden tales aspectos de su mundo; en este caso la vivencia o experiencia vivida por los estudiantes de la UTGZ de una política educativa y sus implicaciones en la construcción de un nuevo *imaginario de ser*.

Siendo así, y entendiendo a la etnografía como aquella investigación que conlleva trabajo de campo prolongado en una localidad, implica compromiso con el conocimiento y los sentidos locales, y produce descripciones teóricamente informadas de los procesos socio-culturales y de sus connotaciones de poder<sup>47</sup>. En el desarrollo de la investigación se planteó un periodo de un año para el trabajo de campo durante el cual, para la obtención de insumos analíticos, se recurrió a distintos referentes empíricos a partir de distintas técnicas de investigación; entre las que se destacan las siguientes, a saber:

- Revisión Documental de las políticas, documentos institucionales y académicos relacionados con el fenómeno de estudio;
- Realización de Entrevistas dirigidas a estudiantes (11) y docentes (7) de la institución aquí en cuestión, así como a los habitantes de la ciudad de Gutiérrez Zamora, Veracruz;
- Historia de Vida (1) realizada a un directivo de la institución;
- Grupo de Discusión con personal directivo (coordinadores de carrera);

---

<sup>45</sup> Universidad Tecnológica de Gutiérrez, “Conócenos”.

<sup>46</sup> Rosalba G. Ramírez, *Cambiar, interrumpir o cambiar*, 32.

<sup>47</sup> Elsie Rockwell y Erika González, “Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009”, *Revista Cuadernos del Sur* (2016): 16.

- Registros de Campo y Observación realizados durante las estancias del trabajo de campo.

En cuanto al proceso de construcción y análisis de los datos, este se realizó retomando la perspectiva respecto al proceso etnográfico en educación, en donde se plantea que la construcción de los datos se realice a partir de una triangulación permanente entre tres tipos de categorías, a saber: del intérprete, teóricas y sociales<sup>48</sup>; para ello, como categoría teórica, fungió el concepto de *imaginario*, el cual se recuperó desde el psicoanálisis lacaniano.

El concepto de imaginario, como categoría teórica, debe ser entendido como el registro donde aparecen los mitos de plenitud, que son iniciativas que intentan ocultar fracturas en las formaciones discursivas o recomponer sistemas dislocados mediante la rearticulación de los elementos que los componen, operando nunca en el presente, sino como ilusión del pasado o visión de futuro; de cualquier forma, solo presentan una ilusión de clausura del sistema discursivo<sup>49</sup>.

En un segundo momento, producto de un primer ejercicio de sistematización en distintas *matrices* y prolongadas lecturas de la información (principalmente de las entrevistas dirigidas a los actores), se logró ubicar las denominadas *categorías sociales* definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores<sup>50</sup>.

Como producto o resultado de una nueva y profunda tarea de lectura, emergieron los datos para la construcción de las *categorías del intérprete*. De este proceso se obtuvieron un total de doce categorías analíticas<sup>51</sup>, dentro de las cuales se destaca para lo que aquí se presenta la denominada: *cambio de vida*, entendida como modificación o mejora de alguna situación previa —aunque sea imaginaria— por el hecho de estar allí (en la UTGZ), casi siempre ligado a términos económicos, por las actividades que desempeñarían toda vez que logran ingresar a la educación superior; pues se indica que, de otra manera, estarían o en el campo (como sus padres), atendiendo una tienda o bien en una maquila (casi siempre en otro estado o en el extranjero).

De esta forma el proceso analítico en sí consistió en dar cuenta no sólo de esa construcción imaginaria, sino del papel que tienen en el desarrollo de las acciones de los sujetos-actores educativos *estudiantes*, esto con la intención de alcanzarlos; por lo que se narrará desde su emergencia hasta las implicaciones que tienen con las personas cercanas.

---

<sup>48</sup> María Bertely, *Conociendo nuestras escuelas*, 33.

<sup>49</sup> Rosa Nidia Buenfil Burgos, *Argumentación y poder: la mística de la Revolución Mexicana rectificada* (Ciudad de México: Plaza y Valdés/PAPDI, 2004): 65.

<sup>50</sup> María Bertely, *Conociendo nuestras escuelas*, 43.

<sup>51</sup> Otras categorías que han servido para el trabajo interpretativo han sido, a saber: cambio de perfil profesional; acompañamiento institucional; cambio de vida; imaginario de la educación superior; crecimiento personal y profesional; interpelación institucional; reciprocidad; ambiente escolar; razones de ingreso; reducción conceptual de la formación; conceptualización docente.

Ahora bien, y aunado a lo anterior, para los efectos específicos de este trabajo el proceso interpretativo se inició con un *cruce* de la información de cada una de las matrices en función de la categoría analítica ya citada (cambio de vida), poniendo especial atención al actor educativo: estudiante; lo que implicó una fusión de horizontes, por lo que dicho trabajo se planteó desde postura más de tipo *emic*<sup>52</sup> para la lectura del fenómeno, entablando relaciones con la información para la comprensión de lo estudiado.

En cuanto al aspecto más técnico, el sustento del análisis fue el análisis del discurso, procediendo mediante una codificación axial, buscando con ello la relación entre la categoría de *cambio de vida* con el resto de la información; es decir, dicha categoría, en este caso particular, fungió como nodal para la articulación de la información para la construcción argumentativa de los hallazgos.

### **Hallazgos: el *cambio de vida* y sus implicaciones**

Como resultado del trabajo analítico antes señalado, se encontró que los estudiantes, en su gran mayoría, han construido un imaginario con el que representan que el estar allí les ha implicado un *cambio de vida*, el cual encuentra su soporte en el ideal de un crecimiento personal y profesional, al saber que, de alguna manera, al salir podrán trabajar para una empresa, lo que representa formalidad y cierta estabilidad laboral, que de alguna manera retorna a su familia como ayuda para mejorar sus condiciones de existencia; lo importante aquí es que ese *imaginario de lo posible* se expresa en distintas dimensiones en el plano de lo simbólico, es decir: en las prácticas cotidianas, como a continuación se expone.

Primero que nada se señala que el imaginario emerge a partir de la combinación de una serie de elementos discursivos-institucionales que los estudiantes se apropian; por ejemplo, como parte de las distintas estrategias de promoción que la UTGZ implementa para la captación de población, siempre señalan la posibilidad de poder realizar estadías<sup>53</sup> en empresas de renombre dentro del sector, sean éstas a nivel regional, estatal, nacional y hasta internacional, con ello buscan interpelarlo para que

---

<sup>52</sup> Desde la tradición antropológica, sin ahondar mucho, el investigador asume una posición *etic* cuando la descripción se hace desde la postura del propio investigador y una posición *emic* cuando se interpreta desde la posición del observado.

<sup>53</sup> La Estadía Profesional, es el periodo donde el alumno (a) permanecerá en una empresa u organización pública o de la iniciativa privada, esto por un periodo de 4 meses, bajo la tutela de un asesor académico, quien lo apoyará con los avances de su proyecto, reportes mensuales y finales, así como un asesor Industrial que será asignado por la empresa para dar seguimiento al Proyecto del área relacionada con la carrera cursada, las estadías permiten al alumno (a) aplicar los conocimientos, destrezas y habilidades adquiridas en sus cuatrimestres previos y complementar su formación dentro de una empresa del sector productivo (Universidad Tecnológica de Guitiérrez Zamora).

forme parte de la institución, lo cual —como es de esperarse— a muchos de ellos “les llama la atención y prueban”<sup>54</sup>, ingresando en la institución.

Aquí es muy importante hacer mención que los estudiantes que ingresan a la UTGZ, en su mayoría, representan la primera generación en realizar estudios de educación superior dentro de sus familias, que —como se mencionará más adelante— han tenido que cambiar de perfil profesional y que, de hecho, de no estar esta institución ahí, sus posibilidades de realizar dichos estudios serían nulas.

Volviendo al asunto institucional, la convivencia cotidiana dentro de la institución va reforzando el imaginario construido, ya que —como explican— “es muy común que los estudiantes más avanzados comenten sus experiencias a los alumnos de recién ingreso”<sup>55</sup>, pero también el reforzamiento viene de parte de los docentes, en donde muchos de ellos fueron estudiantes de la UTGZ y que se “quedaron ahí por las habilidades y aptitudes mostradas”<sup>56</sup>, y que, además, en sus historias de vida han pasado por una situación similar a la de sus estudiantes, lo que los lleva a entenderlos de mejor manera.

Esta idea —la de un mejor futuro a partir de la realización de los estudios superiores— se va circulando como práctica casi inconsciente, pero que tiene efectos concretos, pues “los motiva a continuar sus estudios”<sup>57</sup>. Con esto se señala también que dentro de la UTGZ existe fuertemente arraigada la idea de comunidad, al grado que su lema ha sido: *más que una universidad, somos una familia*, lo cual ha sido claramente visible durante las estancias de campo, pues es muy común encontrarse en los pasillos grupos de estudiantes compartiendo gratamente el espacio social.

Ahora bien, los estudiantes, guiados por esta construcción imaginaria (que como se ha hecho mención arriba, es generalizada en todos ellos), en un primer momento *aceptan* modificar sus planes de vida en términos estudiantiles-profesionales, ingresan a una institución escolar a “la que no tenían pensado hacerlo para estudiar una carrera que de igual forma no se habían preparado”<sup>58</sup>; para ello, entre las razones en las que sustentan dicha decisión, se encuentran aspectos tanto económicos (encuentran accesibles los gastos de las inscripciones y los pagos por los cuatrimestres que integran cada carrera), como de cercanía geográfica con la zona en la que radican (la mayoría de los estudiantes son de la zona de su influencia).

Siendo así, en la institución se encuentran estudiantes que pretendían estudiar pedagogía, medicina o alguna ingeniería, pero que ante la falta de oportunidades ingresan a la UTGZ; por lo que, en su gran mayoría, lo que persiguen es sólo seguir sus estudios en el nivel superior, casi sin importarles la carrera profesional, pues con

---

<sup>54</sup> Entrevista realizada por Erick Hernández Ferrer a Estudiante 01, el 20 de septiembre de 2017, Gutiérrez Zamora, México.

\*Todas las entrevistas utilizadas en este documento fueron realizadas por el autor del mismo.

<sup>55</sup> Estudiante 03, 20 de septiembre de 2017, Gutiérrez Zamora, México.

<sup>56</sup> Estudiante 08, 20 de septiembre de 2017, Gutiérrez Zamora, México.

<sup>57</sup> Docente 01, 10 de octubre de 2017, Gutiérrez Zamora, México.

<sup>58</sup> Estudiante 03, 20 de septiembre de 2017, Gutiérrez Zamora, México.

esto evitan irse a los Estados Unidos o bien, a otros estados para a trabajar (señalan, por ejemplo: en maquiladoras), o simplemente “quedarse en casa en labores del hogar”<sup>59</sup>, trabajar en la tienda familiar o, en otros casos, esperar una convocatoria de admisión en otra universidad (lo que representaría un mayor gasto para la familia).

Lo anterior no le es indiferente a la institución, ya que la misma acciona una serie de estrategias para lograr que efectivamente culminen sus carreras. Por ejemplo, desde el Departamento Psicopedagógico, se desarrollan lo que denominan como tutorías y seguimientos puntuales a las actividades de los estudiantes. De igual forma, desde la institución, se ofrecen talleres extracurriculares (entre los importantes están: inglés, francés, robótica) con los que intentan fortalecer la formación académica y, desde el Departamento de Vinculación, se les ofrece convenios con empresas reconocidas para que puedan realizar sus prácticas (en muchos casos, se quedan a laborar).

Entonces, hasta el momento, se debe señalar que existe un imaginario que los estudiantes construyen sobre su futuro, el cual emerge no de forma casual, sino que la propia institución lo ha creado y sostenido con acciones a favor de su logro efectivo en los estudiantes; los ha interpelado. Y bien, el sostén lo encuentran en acciones cotidianas, ya sea desde la propia institución o en el contacto con otros estudiantes (más avanzados), o con los docentes (con quienes comparten aspectos de sus historias de vida).

Así, en el plano más de la cotidianidad, los estudiantes —al compartir dicho imaginario— se auto-organizan como parte de un apoyo mutuo en la realización de las actividades; se prestan materiales (que indican que en muchos casos es difícil encontrar en la región), estudiantes con mayor avance platican sus experiencias a los estudiantes de recién ingreso como una estrategia de motivación. En términos de identidad, ésta se ve reforzada con las actividades que desarrollan, por ejemplo, con las actividades prácticas de siembra y cosecha, la guía de recorridos a visitantes, arreglo de maquinaria dentro de las instalaciones y los diferentes talleres extra-clase, del que destaca robótica.

Aunado a lo anterior, este *cambio de vida* también involucra a los padres de familia, los estudiantes (pues como se mencionó, la mayoría de los estudiantes hacen parte de la primera generación en la familia en realizar estudios de nivel superior) emprenden una serie de estrategias para mantenerlos informados, ya que, al ser carreras profesionales no tradicionales (por ejemplo: ingeniería en petróleo o gestión integral del riesgo de desastre), aunado al desconocimiento e incertidumbre de la educación superior, los estudiantes señalan que los padres requieren se les de mayor certeza de sus estudios y su importancia (saber qué están haciendo y para qué lo hacen). Los estudiantes cuentan que, en sus visitas a sus casas, o bien cuando se comunican con sus familias, siempre les cuentan lo que hacen. Otros, por ejemplo, “realizan tareas de mejora en sus casas o en el campo, como una forma de llevar a la

---

<sup>59</sup> Estudiante 07, 21 de septiembre de 2017, Gutiérrez Zamora, México.



práctica lo que van aprendiendo”<sup>60</sup>; con esto, dicen los propios estudiantes, sus padres quedan un tanto más tranquilos y van comprendiendo que lo que estudian sirve de algo y es importante.

Con lo que hasta aquí se ha presentado es posible señalar que ese imaginario construido por los estudiantes de la UTGZ emerge desde la política educativa, pasando por la interpelación de la institución, pero que se soporta por sus propias acciones cotidianas; aquí se conjugan una serie de acciones en las que además repercute el que en la mayoría de los casos ese imaginario de cambio de vida se cumple, ya que logran encontrar un trabajo en alguna empresa o en la misma UTGZ.

Acciones como el acompañamiento institucional, el apoyo y ayuda mutua entre los actores, el acompañamiento de los padres, son centrales para dicho logro; estas acciones han sido desarrolladas al margen o, si se quiere, al interior, de los propios planteamientos de las políticas educativas en las que se sustenta la institución. Así, si bien esta institución comparte características con relación a las otras UT's en México, tales como que esté conformada por estudiantes que son primera generación en la educación superior, que han tenido que cambiar su perfil profesional, que la institución ha sido su segunda o tercera opción, que la han elegido por su cercanía geográfica y por los costos de los estudios, entre los más significativos; lo que la logra diferenciar es, precisamente, la construcción de ese imaginario y logro de cambio de vida a partir de los aspectos arriba señalados, información que se obtuvo a partir del análisis realizado de la información obtenida durante el trabajo de campo.

Con lo anterior es posible constatar el papel que tiene la acción del sujeto (en este caso, los estudiantes) para el desarrollo de una cierta disposición gubernamental; para el caso de la UTGZ, que representa una institución exitosa, esto no es solo por la política y aceptación tal cual de sus disposiciones, sino también por lo desarrollado a su alrededor, es decir: por esa voluntad de cambio mostrada por los sujetos que la habitan y el sentido de comunidad que han organizado y los ha llevado a desarrollar acciones cotidianas a favor de su logro.

En este sentido, la política no lo es todo, solo el *principio ordenador* desde el cual se construye el imaginario denominado *cambio de vida*, desde el cual se activa la acción del sujeto estudiante de la UTGZ. Aquí, sin duda, dicha acción se sostiene y transmite por la voluntad real de un cambio, esto al darse cuenta que de alguna manera —mediante el ejemplo de sus compañeros estudiantes— se cumple ese imaginario y que, además, trasciende a la institución al involucrar a sus padres y sociedad en general.

## Reflexión final

El trabajo etnográfico y la reflexión antropológica ha permitido dar cuenta de cómo esta apropiación de la política por parte de los actores de la UTGZ ha

---

<sup>60</sup> Docente 02, 10 de octubre de 2017, Gutiérrez Zamora, México.

implicado un *cambio de vida* para los estudiantes, lo cual ha sido realmente importante por el contexto en el que sucede, un contexto social históricamente olvidado para la educación superior; con ello, se señala a la escuela como un punto nodal o *de capitón* —en términos de Lacan<sup>61</sup>— para el encadenamiento de una serie de acciones por parte de los sujetos que, al final, se ha sostenido por la pura voluntad de ser alguien diferente, revirtiendo relaciones de poder, pues, de no estar ahí la UTGZ, les resultaría, no imposible, pero sí más complicado.

En este sentido, sí bien existen indicios de que este cambio de vida guiado por un imaginario construido por los estudiantes se sostiene toda vez que egresan (pues es desde ahí que se inicia su construcción), faltaría profundizar si eso implica o alcanza, tal vez, para lograr lo que muchos denominan movilidad social, lo cual ayudaría a colocar a las UT's en el mismo nivel de discusión que se encuentran las Instituciones de Educación Superior tradicionales o de mayor renombre (como en el caso del Estado de Veracruz, con la Universidad Veracruzana); esto, pues parecería que las UT's se encuentran en un nivel más bajo que las instituciones tradicionales, como la UNAM o el IPN.

Lo cierto es que, de no existir la institución, sería difícil o nula la posibilidad de las anteriores acciones y, con ello, los jóvenes tienen la oportunidad de seguir siendo estudiantes; mostrando así que las instituciones escolares, como la UTGZ, no se encuentran estructuras solo desde las políticas, sino que la acción del sujeto tiene un papel preponderante, por lo que la mirada antropológica desde un enfoque etnográfico resulta sumamente importante para dar a conocer dicha situación. Pero también una política exitosa en los términos, según la perspectiva arriba señalada, de constitución de sujetos-actores educativos, que trasciende al espacio escolar, configurados por con nuevos imaginarios.

Lo antes presentado señala la importancia de la emergencia de realizar un análisis de política educativa centrado en la acción del sujeto, donde la etnografía funga como el enfoque central de la investigación, pues esto ha posibilitado dar cuenta de ciertos elementos que indicarían —al menos en el caso aquí estudiado— un éxito de la política en que la Educación Superior Tecnológica se sustenta. Tal análisis también debe dar cuenta de las diferencias que existen entre las distintas UT's, pues no todas son iguales, como aquí, en donde el sentido de comunidad es la pieza clave de su éxito. Algo que —dicho sea de paso— desde los diversos enfoques y posturas analíticas no se ha señalado (lo cual resulta un tanto comprensible, pues sus fines son otros, están en un nivel más macro).

Bajo la visión aquí proyectada, una cuestión que emerge es en relación a la función social de la escuela que, en el caso de la UTGZ requiere conceptualizarse o significarse como un espacio de y para la socialización de individuos que, sí bien son diversos en su constitución, encuentran allí el lugar para construir y sostener sus deseos y aspiraciones personales, los cuales, en muchos casos, parecen encontrarse

---

<sup>61</sup> Slavoj Žižek, *El sublime objeto de la ideología*, 92.

con el sentido que desde las propias políticas indican y en muchos otros casos pueden ir más allá de ello.

## Fuentes primarias

### Entrevistas

Entrevista realizada por Erick Hernández Ferrer a Estudiante 01, el 20 de septiembre de 2017, Gutiérrez Zamora, México.

\_\_\_\_\_. Estudiante 03, 20 de septiembre de 2017, Gutiérrez Zamora, México.

\_\_\_\_\_. Estudiante 08, 20 de septiembre de 2017, Gutiérrez Zamora, México.

\_\_\_\_\_. Estudiante 07, 21 de septiembre de 2017, Gutiérrez Zamora, México.

\_\_\_\_\_. Docente 01, 10 de octubre de 2017, Gutiérrez Zamora, México.

\_\_\_\_\_. Docente 02, 10 de octubre de 2017, Gutiérrez Zamora, México.

## Bibliografía

Bensa, Alban. *Después de Lévi-Strauss. Por una antropología de escala humana*.

México: Fondo de Cultura Económica, 2015.

Bertely, María. *Conociendo nuestras escuelas*. Ciudad de México: Paidós, 2010.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia. *Argumentación y poder: la mística de la Revolución Mexicana rectificada*. Ciudad de México: Plaza y Valdés/PAPDI, 2004.

Coordinación General de Universidades Tecnológicas. *15 años 1991-2006. Universidades Tecnológicas. Impulsando el desarrollo de México*. México: Secretaría de Educación Pública, 2006.

Flores-Crespo, Pedro. "Análisis de Política Educativa. Un nuevo impulso". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (2011): 687-698.

\_\_\_\_\_ y Dulce C. Mendoza. "Educación Superior Tecnológica: el caso mexicano". En *Incluir a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina*, editado por Claudio Jacinto (UNESCO, 2013): 239-326.

Fuentes Amaya, Silvia. "Estudio Introductorio. Hacia una analítica de la política educativa". En *Identidades y Políticas Educativas*, editado por Silvia Fuentes Amaya y Ofelia P. Cruz Pineda. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010, 13-38.

Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Ciudad de México: Gesisa, 2003, 25.

Gobierno del Estado de Veracruz. *Estudios Regionales para la Planeación. Región Totonaca*. Xalapa: SEFIPLAN-Gobierno del Estado de Veracruz, 2011.

Jacorzynski, Witold. *El crepúsculo de los ídolos en la Antropología Social: más allá de Malinowski y los posmodernistas*. México: CIESAS, 2004.

Majone, Giandomenico. *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.

- Ramírez García, Rosalba G. *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación tecnológica*. México: ANUIES, 2013.
- Rockwell, Elsie y Erika González Apodaca. “Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009”. *Revista Cuadernos del Sur* (2016): 6-30.
- Ruiz-Larraguivel, Estela. “Sustentos de una política de Reforma en la Educación Superior: el caso de las Universidades Tecnológicas”. *Revista de la Educación Superior* Vol: 2 n° 3 (2007): 111-118.
- \_\_\_\_\_. “La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* Vol: 2 n° 3 (2011): 35-52.
- Secretaría de Educación de Veracruz. *6 años de resultados. Sistema Estatal de Educación Superior Tecnológica*. Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, 2010.
- Secretaría de Educación Pública. *Subsecretaría de Educación Superior*, <https://www.ses.sep.gob.mx/hacemos.html>
- Secretaría de Gobernación. *Programa Nacional para la Modernización de la Educación 1990-1994*. México DF: Presidencia de la República, 1990. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990)
- Viqueira, Juan P. “Después de Lévi-Strauss”, *Revista Nexos* (2016).
- Weiss, Eduardo y Enrique Bernal. “Un diálogo con la historia de la educación técnica en México”. *Revista Perfiles Educativos* Vol: 35 n° 139 (2013): 151-170.
- Žižek, Slavoj. *El sublime objeto de la ideología*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.