

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Aportes para la investigación educativa en primera persona: el caso de la etnografía educativa

Contributions to educational research in the first person: the case of educational ethnography

María del Rayo Isabel Pérez-Juárez¹

¹ Universidad Veracruzana, México (rayperez@uv.mx)

Cómo citar este artículo:

Pérez-Juárez, M. I. (2021). Aportes para la investigación educativa en primera persona: el caso de la etnografía educativa. *Educación y Ciencia*, 10(55), 121-134.

Recibido el 15 de diciembre de 2020; aceptado el 18 de mayo de 2021; publicado el 30 de junio de 2021

Resumen

El artículo destaca los aportes de la etnografía en la investigación educativa al mostrar su pertinencia para el diseño de políticas institucionales en tanto que se basa en la expertise imbricada con las vivencias de los docentes, protagonistas del acto educativo. Ello permite visibilizar su agencia resaltando el trabajo de subjetivación que realizan y que se traslada a sus prácticas cotidianas. El referente empírico es la investigación doctoral titulada “Modelos pedagógicos comprensivos: la construcción de ciudadanía a través de la formación integral” que se desarrolló en la Universidad Veracruzana (UV), México. Se trata de una etnografía educativa que indaga en las representaciones que los docentes hacen sobre sus prácticas para analizar si configuran modelos pedagógicos y caracterizarlos, explicarlos y posicionarlos en el marco del objetivo del modelo educativo institucional, a saber la formación integral como medio de la construcción de ciudadanía. El panorama interpretativo que ofrece la etnografía educativa posibilita analizar la acción como un acto motivado de intervención sobre la vida social que así recrea y actualiza procesos como las políticas educativas o los modelos educativos y pedagógicos.

Palabras clave: Etnografía educativa, investigación educativa, interpretación, política educativa

Abstract.

The article highlights the contributions of ethnography in educational research showing its relevance for the design of institutional policies insofar as it is based on the expertise embedded in the experiences of teachers who are protagonists of the educational act. This allows their agency to be made visible by highlighting the work of subjectivation they carry out and which is transferred to their daily practices. The empirical reference is the doctoral research entitled "Comprehensive pedagogical models: the construction of citizenship through comprehensive training" that was developed at the Universidad Veracruzana (UV), Mexico. It is an educational ethnography that investigates the representations that teachers make about their practices to analyze whether they configure pedagogical models and characterize, explain, and position them within the framework of the objective of the institutional educational model, namely comprehensive training as a means of construction of citizenship. The interpretive panorama offered by educational ethnography makes it possible to analyze action as a motivated act of intervention on social life that thus recreates, and updates processes such as educational policies or educational and pedagogical models.

Key words: Educational ethnography, educational research, interpretation, educational policy

INTRODUCCIÓN

Ante la necesidad de comprender los fenómenos educativos a partir de diversas perspectivas y con creciente complejidad, se posicionaron estilos de investigación alternativa que ofrecen elementos para interpretar desde la subjetivación de los interlocutores los fenómenos educativos a través de la exploración en la atribución de significados que motivan la acción de quienes forman parte de ellos. Según Piña (1997), el enfoque etnográfico en educación en México ha presentado dos variantes: la antropológica y la etnográfica que coinciden en enfatizar la vida que despliegan los actores en su ambiente escolar, las características concretas que se identifican a través del estudio minucioso de la cotidianidad y las cuestiones relativas a la interpretación que hacen de la misma para tomar decisiones.

De este modo, el estudio de lo particular y efímero, el análisis cualitativo y la recuperación del sujeto para la comprensión de una situación social específica, han consolidado el uso de la etnografía en el campo de la investigación educativa.

Siguiendo a Bertely y Corenstein (1994) la etnografía educativa es una heurística que posibilita el análisis e interpretación de procesos de la vida cotidiana que son compartidos por los integrantes de un grupo sociocultural, lo que incluye un sistema de creencias, hábitos y prácticas; esto puede trasladarse a las dinámicas educativas. Así, la etnografía se basa en los testimonios y vivencias de los grupos que dan cuenta de sus experiencias desde una perspectiva subjetivada, de ahí que se entienda que los significados que construyen, son sociales al ubicarse y acontecer dentro de determinado sistema cultural, político y social más amplio que el analizado. Entonces, la etnografía en la investigación educativa permite describir, identificar, documentar y analizar aquellos procesos específicos que van configurando cierto escenario escolar y educativo en su particularidad por lo que ofrece un panorama de la subjetivación de los interlocutores. Las autoras ubican tres dimensiones básicas en la producción etnográfica en educación en México: la curricular, la política y la institucional. En la dimensión institucional, se encuentran trabajos relativos a sinergias e inercias institucionales que hacen parte del quehacer docente en su expresión íntima, como es el impacto de las políticas

educativas en el ánimo, los intereses y las prácticas de los docentes. En ese sentido, resulta muy propicio indagar y analizar los medios por los que el trabajo docente refleja y negocia con el resto de actores involucrados en el escenario educativo institucional en que se desarrollan en tanto tiene implicaciones para la construcción de identidades, la configuración de campos disciplinares y el desempeño académico, por ejemplo.

En la dimensión curricular, existen trabajos que interpretan la construcción del conocimiento escolar enfatizando la influencia real del currículum formal que se concentra en los planes y programas de estudio y el currículum oculto, que da cuenta de las transformaciones y arreglos concretos que se desarrollan en el quehacer docente cotidiano. El estudio de estos desplazamientos entre lo discursivo y lo fáctico, pone de relieve las implicaciones que los modelos curriculares tienen en la aprehensión y el aprendizaje de los estudiantes al tiempo que permiten sistematizar procesos de enseñanza con intenciones muy concretas y focalizadas. Este aporte del estudio de la dimensión curricular da cuenta de las lógicas y racionalidades educativas que atraviesan los planes de estudio y sus modos de mediación y evaluación.

Por lo que hace a la dimensión política son valiosos los esfuerzos por conocer y comprender el cómo los proyectos educativos conciben y se relacionan con la diversidad y la desigualdad sociocultural. Aquí, la atención a grupos considerados tradicionalmente como marginados y desfavorecidos impacta en el abordaje sobre la condición de las escuelas, de los planes y programas de estudio, el acceso, cobertura y atención de la diferencia y la diversidad en lo económico, lingüístico y en fin, todas las dimensiones que conforman a los sujetos sociales así como las comunidades de aprendizaje, las interacciones pedagógicas más o menos inclusivas y democráticas tanto como las adaptaciones escolares que con ello reconstruyen el carácter de los proyectos educativos y escolares.

Características de la etnografía educativa

De acuerdo a Hernández y Soto (2020), Díaz de Rada(2011) así como Dietz y Álvarez (2014), el método etnográfico hunde sus raíces en la antropología cultural y la sociología cualitativa y centra su interés en la descripción e interpretación que los grupos culturales hacen de las características, funciones y vivencias de su mundo de vida compartido y al hacerlo de manera relacional y profunda, proveen de información capaz de convertirse en conocimiento científico con el trabajo interpretativo que realiza. La etnografía educativa presenta como sus características distintivas su naturaleza integral y contextual, su carácter reflexivo y el aprovechamiento del trabajo colaborativo reflejado en la construcción de datos emic y etic, enfoques de la investigación cualitativa creados por Kenneth Lee Pike a mitad del siglo XX, donde emic refiere al punto de vista de los sujetos de un determinado grupo sociocultural con base en su experiencia y vivencia, de modo que la interpretación que ofrece es en términos de significación, mientras que etic refiere al punto de vista del investigador o del observador externo al grupo y la interpretación que ofrece es en términos descriptivos observables. Tal como menciona Dietz (2011), se trata de una co-labor en el proceso etnográfico, lo que necesariamente implica co-interpretar y co-teorizar con los actores partícipes. A esto se ha llamado doble reflexividad por cuanto recupera también un par de reflexividades diferentes: la autorreferencial y la de los procesos de subjetivación de los interlocutores.

Ahora bien, según la corriente teórica antropológica a la que se adhiere, la etnografía profundiza en el nivel de abstracción del fenómeno estudiado y produce conocimiento sobre la condición humana a través de herramientas metodológicas que posibilitan el acercamiento a los procesos intersubjetivos de situaciones y acontecimientos que constituyen en el contexto investigado que según Govea (2011), se centran en el análisis de la escuela como un instrumento de transmisión cultural y la exploración del conflicto cultural en los procesos

de enseñanza- aprendizaje. A través de los datos emic y etic, la etnografía educativa logra reconocer los efectos que tienen las estructuras organizativas institucionales sobre los grupos y sujetos, así como permite identificar los cambios que se producen en ellas por la acción de quienes las configuran.

Como apuntan Vázquez(2017) y Borioli(2019), esta relación entre estructura y sujetos, se hace presente en la socialización de estudiantes y docentes desde su experiencia subjetiva lo que tiene impacto en las formas de desarrollar aprendizajes por la influencia en la elección de prácticas y estrategias que se emplean para enseñar pero que están cargados de significados capaces de desplegarse en actitudes, opiniones y creencias imbuidas en el tránsito por las trayectorias formativas tanto de docentes como estudiantes, lo que hace explícita la influencia de las condiciones estructurales en la constitución de comportamientos y actitudes de los actores educativos. (Dietz y Mateos, 2020)

La interpretación en la etnografía educativa se entiende como la posibilidad de desvelar los significados anidados en las acciones que comparte un grupo, mismas que por ello tienen una impronta cultural que las hace familiares y que están normalizadas para quienes viven en tal grupo, porque se trata de lo familiar, de lo conocido, que simultáneamente, constituye el desafío para el investigador: posicionarse para lograr una observación y reconocimiento de sus recursos así como los prejuicios con los que busca analizar y comprender el significado de las acciones de aquellos con quienes investiga. Cabe hacer notar que las expresiones sociales no se despliegan prístinamente por sí mismas, sino que son interpretadas y es ésta interpretación del sentido (o interpretación de la interpretación), la que implica una elaboración mental compleja con carácter social. Así, lo real para un grupo social es lo que manifiesta como tal en la experiencia de cada uno de sus integrantes, quienes lo dejan aparecer en lo que realizan en su vida cotidiana al tiempo que lo subjetivan y van configurando así un mundo de sentido. Siguiendo a Corona y Kaltmeier (2012), este mundo o realidad es intersubjetiva y vincula influencias y labores comunes además de que dota de un marco de comprensión con quienes se comparte.

Por este carácter intersubjetivo, la validez y rigurosidad de la etnografía educativa se construye a través de la exhaustividad y el análisis detallado y profundo del consenso y la negociación tal como señala Goetz y Le Compte (1988), la validez interna^[124] de este tipo de investigaciones parte de que las conclusiones que produce deben apoyarse en la exactitud con la cual una descripción de eventos particulares representa a los datos, mientras que la validez externa atiende a la generalización o el grado en el cual los hallazgos de una realidad particular pueden transferirse a otros escenarios y contextos para conocerlos y analizarlos.

Resulta útil detenerse en los afanes de la etnografía educativa para hacer notar que ha consolidado un campo de intervención en los márgenes de la disciplina antropológica y otras ciencias sociales y educativas. De este modo, contribuye a poner el énfasis en conceptos tradicionales de la antropología como cultura, etnicidad y diversidad en el ámbito de otras disciplinas sin especializarlas lo que permite un análisis académico complejo y estrategias metodológicas participativas para acompañar procesos de transformación social o educativa, en tanto que posibilita una aproximación a los fenómenos que se busca comprender centrada en los sujetos que configuran las instituciones y animan las políticas de un contexto concreto. De acuerdo a varios autores (Fuentes Amaya & Cruz Pineda, 2010; Rockwell, E. & González Apodaca, E.,2016) las políticas e instituciones son sistemas de significación que interpelan a quienes los habitan y posibilitan la orientación de identidades, actitudes y prácticas que se confrontan, negocian, adaptan y arreglan.

Esta agencia de los sujetos que tradicionalmente queda invisibilizada por el poder estructural de las políticas y de la dinámica institucional, se pone a la luz y muestra cómo es que los sujetos las habitan y ubican espacios para desarrollar sus proyectos y deseos personales a veces en tensión con los marcos normativos

institucionalizados pero que en cualquier caso devienen en negociaciones y reformulaciones que recrean adecuaciones e innovaciones. La metodología etnográfica logra contextualizar y analizar los discursos además de las relaciones que se tornan aquí como “conscientes y políticamente significantes en las intervenciones y entre los arreglos institucionales, para resolver los problemas socialmente construidos”. (Pineda, 2006: 285).

El uso de etnografía educativa en la investigación “Modelos pedagógicos comprensivos: la construcción de ciudadanía a través de la formación integral”

Mencionados algunos de los aportes de la etnografía educativa en el conocimiento, diseño y evaluación de políticas educativas, se presenta la experiencia en la investigación doctoral denominada “Modelos pedagógicos comprensivos: la construcción de ciudadanía a través de la formación integral” que busca evidenciar la construcción del sentido que los docentes hacen de la vivencia de sus prácticas desarrolladas en programas educativos de nivel superior, licenciaturas que tienen como objetivo formar perfiles profesionales competentes para dar respuesta y atención a necesidades sociales sentidas que contribuyan a la consolidación de sociedades justas y equitativas a través del diseño de planes de estudio, una mediación pedagógica que privilegia la integralidad de los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos en la formación de desempeños profesionales éticos y responsables, así como la vinculación con la comunidad extendiendo el conocimiento producido. Como indica su nombre, la investigación contribuye al proceso de exposición de patrones socioculturales implícitos en hábitos y discursos cotidianos que aquí están representados por los modelos pedagógicos, entendidos como una construcción teórico-formal que fundamenta, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta que logra permanencia a lo largo del tiempo, se institucionaliza, se incorpora a la práctica y a la conciencia de los docentes y orientan una diversidad de acciones educativas dispuestas para lograr una intencionalidad determinada. (Davini, 1995).

La intención de la investigación es caracterizar los modelos que se desarrollan en la UV para posteriormente analizar los valores, creencias, actitudes y prácticas que los atraviesan con lo cual sea posible disponer de elementos para poner en cuestión tanto la vigencia como su pertinencia. Este ejercicio de enfocar la forma en que están constituidos los modelos pedagógicos para reconocer su existencia, implica identificar las dimensiones socioculturales en los que tienen incidencia, como lo es la construcción de ciudadanía, que para esta investigación es un ejercicio social de la democracia que imbrica la dimensión individual y específica con la dimensión pública y colectiva, lo que requiere participación y agencia auténtica en las prácticas, instituciones y procesos sociales que configuran el Estado como de la sociedad civil, además de ser un proceso de regulación moral y de producción cultural desde la estructuración de subjetividades.

El contexto de la investigación es la Universidad Veracruzana (UV), institución pública de educación superior que es compleja debido a los numerosos y variados actores que la componen (6235 académicos) la cantidad de programas educativos que ofrece (315) y su distribución por toda la geografía del estado de Veracruz (5 regiones) por lo que sus desafíos y requerimientos se transforman con rapidez y demandan de soluciones innovadoras y pertinentes en sus formas de organización académica y educativa. Los interlocutores son docentes participantes en estrategias institucionales cuya función es acompañar la profesionalización de los académicos en las dimensiones pedagógica y disciplinar para garantizar el cumplimiento de las intenciones del modelo educativo institucional denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), en tanto que se trata de docentes que han apropiado el conocimiento de sus patrones pedagógicos y que tienen formación en el discurso institucional sobre la formación integral y en general, sobre el modelo educativo.

El MEIF está basado en el paradigma del aprendizaje, donde el estudiante es el centro de toda acción por lo que propone una práctica educativa docente que flexibilice y logre transversalizar saberes en experiencias de aprendizaje significativas; si bien estas declaraciones aparecen en el documento fundacional del modelo, no existen referentes explícitos al modelo pedagógico que las materializa, de ahí el interés de la investigación por caracterizarlo e indagar en la diversidad que se ha desplegado, ya que en contraparte, sí se cuenta con una metodología basada en un modelo curricular para el diseño de los planes y programas de estudio que promueven la formación integral.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación está enmarcada en el paradigma constructivista que concibe multiplicidad de realidades basadas en construcciones sociales y experienciales con naturaleza local y específica y desde el papel de los individuos y grupos que las sostienen; en cuanto al modelo de la investigación, esta es cualitativa con perspectiva educativa y enfoque antropológico que sustentan el diseño de la investigación flexible. Para construir la evidencia empírica, se realizó trabajo de campo en donde se desarrollaron grupos focales, observación participante y entrevistas semiestructuradas durante un periodo de 8 meses de interacciones, donde se indagó la configuración de los modelos pedagógicos presentes en la UV. Los instrumentos utilizados en los grupos focales van de las cartas asociativas, la realización de árboles de problemas y soluciones sostenidas en el trabajo colaborativo, los guiones de entrevista, además de guías de observación y el diario de campo. Los grupos focales se realizaron en cada una de las regiones de la UV que son Xalapa, Veracruz, Córdoba-Orizaba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán, donde el número de participantes osciló entre los 5 y 10 académicos, por lo que se constituyó un grupo heterogéneo de interlocutores con diferentes formaciones profesionales que provienen de diversos programas educativos cuyo promedio de edad es de 48 años (siendo el más joven de 28 años y el mayor de 68) y con un tiempo de dedicación a la docencia de 21.5 años, siendo la experiencia más reciente de tres años de práctica y la más longeva de 40. Se trata de un grupo con amplia trayectoria formativa que han transitado por diversos enfoques y reformas educativas y pedagógicas y tienen marcos de referencia amplios que les posibilita expresar las condiciones en que se realizan sus prácticas tanto como los requerimientos que las configuran.

El trabajo de campo se realizó en los periodos intersemestrales de verano de 2019 e invierno de 2020, así como en el transcurso del semestre ordinario, siguiendo una agenda acordada con los interlocutores, haciendo un total de 36 docentes pertenecientes a los programas educativos de contaduría, administración, químico industrial, agronomía, trabajo social, pedagogía, lengua francesa, derecho, nutrición, matemáticas e ingeniería. Los grupos focales y las entrevistas fueron las interacciones donde se indagaron las categorías de la investigación, a saber, modelos pedagógicos, formación integral y ciudadanía, cuyo análisis culminó el mes de julio de 2020 y se transitó a la codificación de los indicadores derivados de las categorías, al análisis e interpretación a través del método integrado que propone la etnografía en dos niveles: vertical y horizontal. Por una parte, el análisis vertical o intratextual de cada una de las respuestas y datos obtenidos cuyo objetivo es la reducción o condensación de la información y por la otra parte, el análisis horizontal o intertextual de los temas comunes desarrollados en las diferentes respuestas y datos que apoyan la clasificación de la información donde se evidencian los puntos en común, los contrastes y las singularidades.

RESULTADOS

De acuerdo a la evidencia empírica, al no existir un discurso institucional sobre un modelo pedagógico, las orientaciones al respecto de los ejercicios de mediación de aprendizajes provienen de diversos orígenes e interpretaciones que no socializan lo suficiente como para determinar la asunción del mismo. El primer resultado que se obtuvo fue la escasez y pobreza de mecanismos institucionales de interacción y socialización de las experiencias y conocimientos comunes, lo que deriva en interacciones superficiales y fragmentadas en parte atribuibles a la celeridad de la dinámica ordinaria de trabajo y el desconocimiento de los compañeros aún en lo relativo al compartir y contrastar prácticas reiteradas, lo que se expresó en diferentes formas que se representan bien en estas citas:

(...) A mí lo que me parece muy bueno es que alguien recupere lo que sabemos, lo que necesitamos, lo que sentimos nosotros los académicos; muchas veces nos convocan para trabajar y expresarnos en torno a algún proyecto de la universidad, pero es sólo para que de algún modo legitimemos lo que ya alguien más hizo o dijo que debemos hacer y de nuevo, cómo nos sentimos nosotros, eso nadie lo considera, es más ni nos lo preguntan. La otra cuestión es que tenemos dudas sobre si lo que hacemos lo hacemos bien porque la institución como que no nos da elementos para evaluarnos integralmente. Pienso que como resultado, aquí los colegas de nuestra salud emocional y mental, no sabemos nada...y puedo decir que es un factor importante para ejercer la docencia, más con chicos que están volviéndose adultos, así que sí: me interesa ser pionero en que nos den la voz en todos los sentidos (Entrevista región Córdoba-Orizaba, Interlocutor D).

Qué tan necesario es crear espacios para socializar lo que hacemos en la academia, que sin eso estamos desconectados y un poco desarmados para afrontar lo que se nos va presentando día a día, pero desafortunadamente siempre que nos reúnen es para solventar urgencias, para recibir instrucciones o para escuchar monólogos. Nuestra voz sobre lo que hacemos, sobre nuestra práctica sólo la “recuperan” en investigaciones, cuando se precisa un diagnóstico...yo creo que nos deben ver más que como proveedores de información, como quienes podemos transformar la institución. (Grupo focal región Xalapa; Árbol de soluciones colaborativo).

En general, los interlocutores usan expresiones como falta de diálogo, incompatibilidades académicas), falta de convivencia y diferencias en las formas de ser enseñar para señalar un escenario poco propicio para la interacción profunda pero en la que los docentes logran mantener circuitos de intercambio de conocimiento personal y laboral, condición importante en la indagación sobre los modelos pedagógicos que como se adelantó, se conciben como el conjunto de teorías, métodos, técnicas y discursos que se reiteran e interiorizan para promover una intencionalidad de aprendizaje, la evidencia mostró que los interlocutores lo equiparan con el modelo educativo o lo acotan a una práctica en apariencia inconexa de otras dimensiones e incluso no lo denominan modelo sino forma de dar clases, planeación de la clase, interacción entre docente y estudiante en el aula o bien los principios que orientan el trabajo docente y prácticas para enseñar la profesión, como se aprecia en estas declaraciones:

(yo) desarrollo propuestas metodológicas que estén alineadas con el aprendizaje significativo y que le permitan al estudiante, mediante el desarrollo del pensamiento lógico y crítico aprender temas relacionados con el conocimiento de su disciplina en formación, aplicados, principalmente, a su propia realidad y a sus necesidades que le permita un desarrollo y bienestar, tanto como individuo y como ente social consciente de su integración a su propia sociedad. (Entrevista región Xalapa; Interlocutor M)

he intentado llevar de la mano a los chicos y no sólo con técnicas, con conocimientos pedagógicos sino sobre todo con habilidades humanas, porque es preferible contar (y formar) con una persona que no sepa nada de técnicas, pero que tenga habilidades humanas como escuchar, como comprender, como guiar, como

ayudar a reflexionar...eso es lo que de veras sirve en el mundo real. Las técnicas, si tienes a una persona con habilidades humanas, va a aprenderlas, del tipo que quieras, de cualquier disciplina, pero no al revés: una persona que no tiene habilidades humanas, que no se las enseñamos, podrá saber muchas técnicas pero no le servirán de mucho, o de casi nada, diría yo. (Entrevista región Xalapa; Interlocutor A)

Estas formas de nombrar su mediación indican que se trata de características que, al articularse, dan lugar a un modelo pedagógico, pero que al estar dispersas, son un despliegue de formas de organización de un conjunto de acciones en torno a las cuales los docentes ajustan sus recursos. Estos arreglos, lejos de ser mecánicos o arbitrarios, son en realidad síntesis de acciones que tienen dentro de sí una posición epistemológica, conocimientos, materialidad, nociones de tiempo, de espacio, así como relaciones de afecto y poder con los otros a quienes se enseña y de quienes se aprende.

En expresiones como tener la responsabilidad de dar buenas clases, enseñar lo mejor posible, mantenerse actualizado y dominar la profesión, se trasluce la importancia que los docentes dan a la competencia disciplinaria como característica distintiva de un modelo pedagógico como determinante de los temas a enseñar y el desarrollo de procesos cognitivos: se asume que al ser expertos en la disciplina, se garantiza su aprendizaje aunque también intuyen que eso está en relación de otros factores y procesos, que se representan bien en esta afirmación:

de lo que se trata es de egresar un buen profesionista, que domine su carrera, que sirva para lo que se le formó; no es la razón principal los estilos de vida de cada estudiante u otros temas que también importan pero que no son el fin último, sino lograr que todos esos estilos coexistan bajo las normas de la Universidad y de la disciplina: ese es en gran medida nuestro trabajo, lograr que se apeguen a lo que se les exige, corregir los hábitos que pudieran ser malos para su desempeño profesional y luego apoyarlos en que marchen sin contratiempos de todas las demás estructuras sociales porque eso es lo que sucederá cuando egresen de la carrera: se tendrán que adaptar a lo que es socialmente correcto y útil porque en eso radica el éxito profesional y ya secundario es todo lo demás. (Entrevista región Coatzacoalcos; Interlocutor D)

Esta competencia profesional es la dimensión que manifiesta la conciencia de sentido en las prácticas disciplinares dotándola de un carácter integrador que se ve interpelado por un contexto sociocultural e institucional (expuesto por el modelo educativo, por el carácter de pertenecer a una universidad pública) y un horizonte más amplio que forma parte de la experiencia vital que descansa en las aspiraciones personales: la realización de un trabajo digno de ser reconocido en tanto que es una de las alternativas para aportar a las sociedades y los modos de relación.

Desde que se intuye que las mediaciones docentes apuntan a algo que trasciende la formación disciplinar, se vinculan con un reconocimiento de problemas y condiciones sociales que la educación está llamada a atender y conocer considerando el referente sociocultural en que se inscribe. Tal reconocimiento tradicionalmente queda implícito en el entendido que todo plan de estudios, sin importar el área de conocimiento y toda práctica realizada por los docentes, están fundadas en una pertinencia y compromiso social como se aprecia en estos comentarios:

De acuerdo con mi experiencia y mis colegas de academia, los estudiantes tienen debilidades en sus capacidades y necesidades pero también conocimientos para enfrentar el alcance del proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere la sociedad actual. Los documentos oficiales [de la UV] señalan problemas de aprendizaje y al menos estos señalamientos, justifican la implementación de acciones para remediar, prevenir y mitigar estas situaciones. Es por ello que es necesario abonar significativamente al desarrollo de la formación integral y eso es lo que nos abocamos a hacer: poner un "piso común" para de ahí transitar a hacer que esto realmente funcione a través de los métodos de enseñanza, del trabajo pedagógico que va a darnos como resultado un buen ciudadano. (Entrevista región Poza Rica-Tuxpan; Interlocutor G)

Formar integralmente a los estudiantes tiene como propósito orientar procesos que busquen lograr, fundamentalmente, la realización plena del hombre y de la mujer, desde lo que a cada uno de ellos les corresponde y es propio de su vocación personal. También, contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del entorno social, porque puesto que ningún ser humano se forma para sí mismo y para mejorar él mismo, sino que lo hace en un contexto sociocultural determinado con el objeto igualmente de mejorarlo. (Entrevista región Veracruz; Interlocutor C)

No obstante, al indagar específicamente el cómo se manifiesta una formación integral y para la ciudadanía, los docentes reconocen que se enfrentan a múltiples limitaciones para formar en algo más que lo que dictan sus planes de estudio, pero al mismo tiempo, intentan formalizar las intenciones de hacerlo aunque sea en discurso, como se expresa aquí:

intento promover la conciencia de que son ciudadanos con derechos, que merecen tener bienestar y mejorar su calidad de vida; que esa es una obligación del estado y de la sociedad; esto, a pesar de no contar con los recursos de tiempo o de formación en estos temas que permitan que los muchachos identifiquen cómo se puede hacer eso o que se involucren en las nuevas demandas sociales. (Entrevista región Xalapa; Interlocutor M)

En las expresiones recabadas, la ausencia de razones que sustenten la relación universidad-sociedad se repitió en todos los grupos focales, lo que indica el desplazamiento entre el discurso educativo institucional promovido por el MEIF y el manifestado por los docentes pues en todas las regiones se expresa en las mismas formas: la contribución social está dada por la obtención del grado, la pertinencia en la atención a los contextos socioculturales se garantiza con el egreso de un profesional o bien, se adquiere el estatus de ciudadano con una formación profesional sin que se demuestre cómo ocurren estos procesos.

Para el caso de la ciudadanía, resalta la idea de equipararla con la dimensión política-electoral únicamente o con la participación en activismos sociales que se aprenden paralelamente a la formación profesional pero fuera de la Universidad:

No se trata de influir a los jóvenes en una posición política, eso corresponde a su criterio y albedrío; lo más que hacemos aquí es sugerir que piensen bien antes de votar y también que no se metan en problemas por cuestiones de política o religión. Un estudiante universitario tiene que ser proactivo y dedicarse a estudiar para sacar su carrera y conseguir una seguridad laboral para la vida pero eso no se consigue en marchas o protestas. (Entrevista región Veracruz; Interlocutor C)

Cuando empiezan a darse cuenta de que ya no son unos niños [los estudiantes], es cuando se empiezan a involucrar en ese tipo de temas, o sea, desde la prepa o algunos desde secundaria se meten a movimientos: unos a cuidar el medio ambiente, otros al feminismo, otros a la defensa de los animales, ¡No sé cuánta cosa más! Ya en la universidad tienes a los líderes que mueven a sus compañeros y que exigen cosas pero cierto es también que no todas las causas son justas o son deseables. Yo me mantengo al margen porque hay jóvenes muy acelerados que son difíciles de convencer o de alinear, tienen así un problema con la autoridad... yo les digo "tienes un defecto que se pasa con el tiempo: la juventud". (Entrevista región Coahuila; Interlocutor D)

En este par de afirmaciones son ejemplo de que los interlocutores en su mayoría consideran que la agencia social es una experiencia propia de una etapa de la vida (la juventud) y que no es del todo necesario dar espacio para su formación en las universidades al confiar en que va a adquirirse o perfeccionarse con el paso del tiempo por la acumulación de experiencia en el ejercicio de la participación. Dicho de otro modo, aunque se reconoce una necesidad de proveer recursos para hacer un tratamiento de la agencia social de los estudiantes, en tanto que característica distintiva de su etapa de vida, se prefiere delegarla al espacio público comunitario donde se expresa para que la encaucen, o bien, obviar su presencia hasta el punto en que pasa desapercibida precisamente por no resaltarla.

Ante estas decisiones, se identifica la presencia de elementos culturales, biográficos y políticos que intervienen en la formación de patrones participativos o pasivos en la agencia social de los interlocutores que se despliegan luego en sus mediaciones pedagógicas con mayor o menor énfasis, pero que en la actualidad, ponen de relieve la urgencia de atender expresiones de la condición humana que necesariamente se relacionan con los derechos, el reconocimiento de la diversidad cultural y el combate a la desigualdad, todos temas inherentes a las funciones y misiones encomendadas a la educación.

La conversación en torno a las prácticas de enseñanza es un espacio rico en representaciones sobre las normas del cuidado y la sociabilidad, dos aspectos fundamentales de lo que se considera constitutivo del rol docente y del escenario educativo, razón por la cual la trayectoria de los interlocutores se organiza en torno a tareas que buscan ser modélicas y tener continuidad o al menos mantenerse vigentes por periodos largos de tiempo, pasando de unos a otros docentes mediante procesos de socialización que pueden variar en tiempo y la forma, pero que están notablemente presentes.

El análisis indicó que los modelos pedagógicos apelan a las formas de organización y realización de las prácticas de intermediación variadas (con los actores del acto educativo, con los saberes, con el contexto, entre otros), razón por la que están llenas de microevaluaciones generadas en el diálogo entre el conocimiento previo, el sentido común, la conciencia práctica y la interpretación subjetiva que los interlocutores hacen de cada situación. Este aspecto merece atención ya que es condición inherente de su labor al mantenerlos enfrentados constantemente a la necesidad de tomar decisiones que permitan movilizar estratégicamente los conocimientos, las normas y los valores que se consideran deseables, en las condiciones de posibilidad que les permiten sus recursos en un contexto determinado, lo que se ha nombrado en la investigación como modelos pedagógicos comprensivos en tanto que los interlocutores identifican recurrencias en prácticas, estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje pero sin uniformidad ni homogeneidad en ellas, lo que es muestra de la apertura institucional para armonizar los intereses personales con los de la Universidad, como se recupera aquí:

yo observo la capacidad del estudiante para dar significado a los conceptos y abstracciones hechas desde una disciplina para la resolución de situaciones problemáticas que se presentan en su entorno. Esto lo digo de acuerdo a que normalmente trabajo con grupos de estudiantes de semestres avanzados y el nivel de procesamiento cognitivo que desarrollo, es el nivel de utilización del conocimiento. Pero para lograr eso hay que valerse de muchos recursos como el de aprender con la comunidad, como usar todos los beneficios que la institución nos da para que los muchachos de verdad aprendan vinculando lo que aquí les ofrecemos con lo que hacen otros actores sociales. (Entrevista Veracruz, Interlocutor C)

Que exista una buena relación con la sociedad, depende en gran parte de lo que sucede en la universidad porque somos como laboratorios o ejercicios a escalas de la misma: si aquí organizamos y educamos bien a los jóvenes, damos estabilidad social. Por eso nuestra mayor tarea no es impulsar el desacato a las instituciones, sino concentrarnos en lo académico que es lo que sabemos hacer. (Entrevista región Poza Rica-Tuxpan; Interlocutor G)

La libertad de cátedra es nuestro mayor privilegio como docentes; el que podamos hacer uso de los recursos tiempo-conocimiento de la manera que consideremos más propicia produce una gran satisfacción porque demuestra que somos nosotros los que decidimos cómo realizar nuestra labor, cómo adaptamos (o incluso ignoramos) lo que la institución pide. (Entrevista región Xalapa; Interlocutor M)

La reflexión y sistematización que los interlocutores realizaron sobre los recursos personales y el contexto institucional donde se enmarca su labor pedagógica, resultó en la exposición de una serie de prácticas y creencias imbricadas que se pueden considerar modelos pedagógicos en tanto que esquematizan y orientan intenciones además de procesos para facilitar el que sean reproducidos, reiterados y preservados, y que son

denominados en la investigación comprensivos porque apelan a la integralidad y adaptabilidad a las diversidades y diferencias de los estudiantes, saberes e intencionalidades formativas y que en su aspecto cognitivo, incluyen y exponen la pertenencia del sujeto a un grupo social y su participación en la cultura.

Los modelos pedagógicos comprensivos apelan a que sus atributos no son fijos pero que en su reiteración desarrollan tipos de relaciones de enseñanza aprendizaje determinadas y de esta manera, al participar de las interacciones, permiten a los docentes ubicarse y negociar sus identidades tanto como sus prácticas; como elementos distintivos es posible identificar los lenguajes de socialización y transmisión del conocimiento porosos, polifónicos y en diversos registros, lo que dispone conexiones con la subjetivación, la corporeidad y lo sensitivo para lograr transmitir códigos socioculturales acuerpados en el gusto y en las técnicas de enseñanza; el diseño de experiencias educativas, entendido como el conjunto de recursos pedagógicos, culturales y sociales articulados en un entramado de relaciones disciplinares que favorecen la interacción de los estudiantes con su contexto y que reconocen la complejidad del saber requerido para desempeñarse integral y profesionalmente con pertinencia y el compromiso y pertinencia social, que es la propiedad que mantiene el apego subjetivo por la labor que realizan donde el deber, el empeño, la responsabilidad, el involucramiento y el cuidado se expresan en una serie de prácticas asentadas en la cultura y en la apreciación personal que reproduce conocimientos, experiencia social y experiencia afectiva.

En esas intermediaciones, los interlocutores reconocen que la acumulación de vivencia para estar frente a grupos de aprendizaje es una continuidad y aliteración de formas de proceder que se torna como recurso modélico para solventar dificultades y trasladar escenarios complejos a un punto donde conocen lo que puede suceder y lo manejan con ayuda de la propia interpretación y la memoria acumulada. De acuerdo a la etnografía, es esta experiencia personal que después se transforma en experiencia social la que permite dotar de espacios de recreación de conceptos como formación integral y ciudadanía que no son configuraciones autónomas sino que se constituyen dentro de marcos estructurales donde los docentes viven y los recrean.

CONCLUSIONES

El reconocimiento de la existencia de un ambiente propicio en la UV para revisar críticamente su discurso en relación a su modelo pedagógico permitirá exponer las inconsistencias, ambigüedades y contradicciones en un tema que resulta trascendente para consolidar su misión educativa. Los interlocutores refieren la necesidad de contar con un modelo pedagógico que provea de puntos de referencia sobre un sistema de enseñanza que es conveniente replicar porque además de facilitar la comprensión de los objetivos educativos institucionales, contribuiría a promover actitudes para apropiarlo y diversificarlo después con la subjetivación hecha por los docentes ya que como menciona Contreras (2001), la actuación docente no es una decisión unilateral sino que atiende factores no siempre visibles al ser una red de prácticas anidadas donde hay factores históricos, culturales, sociales, institucionales y laborales en donde los docentes son simultáneamente medios a través de los cuales se concretan todos estos factores y creadores de respuestas más o menos adaptativas o críticas a los mismos.

Como una línea de acción a futuro, está el reconocer y aquilatar la voz de los docentes y en particular, cuando expresan su agencia y autonomía que repercute en las funciones que desempeñan, su conducta profesional, su respuesta adaptativa a las condiciones y requerimientos determinados por contextos preestablecidos y sus decisiones estratégicas inteligentes que marcan su intervención en ellos. Los modelos que los interlocutores han desarrollado, gozan de prestigio y reconocimiento asentado en la base de sus colectivos

y del mismo modo ofrecen elementos para orientarlos y nutrirlos; se trata de un proceso de legitimación y apoyo mutuo cuya asistencia no es unidireccional sino de una práctica descentralizada de cuidado y ayuda recíproca, mediante la cual los participantes se aseguran de que todos obtengan lo que necesitan y tengan razones para involucrarse en el bienestar de los demás. En términos puntuales, es una red de intercambio de recursos y modos de hacer que va creando circuitos de redundancia en las buenas prácticas y también resiliencia ante las dificultades que sostiene a sus participantes en situaciones que pueden representar estrés, riesgo, confrontación o inseguridad. La atención puesta a este marco de reciprocidad, posibilita analizar comunidades con similares condiciones, accesos e intercambios de sus recursos disponibles y así comprender cómo es que construyen mecanismos para tener acceso a una gama amplia de recursos donde la experiencia y el intercambio de saberes y de recursos emocionales, son de los más preciados.

Finalmente, se enlistan algunas acciones que pueden implementar ejes de un programa institucional para impactar la dimensión académico administrativa y normativa de la UV emanadas de la voz y la experiencia de los docentes recuperadas en la investigación:

- Construcción y socialización de un modelo pedagógico que articule la dimensión educativa con la pertinencia social.
- Apropiación de una cultura colegiada de la planeación para el desarrollo integral de aprendizajes.
- Diversificación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje en congruencia a las innovaciones pedagógicas y socioculturales de modo que resulten propuestas formativas pertinentes y con vigencia amplia.
- Implementación de metodologías cualitativas de evaluación que favorecen la exploración directa y de viva voz con los estudiantes para que haya un proceso de retroalimentación bidireccional que impacte en la mejora de la práctica cotidiana de las y los académicos.
- Diseño de un modelo de evaluación del desempeño académico que reconfigura el sentido fincado en los estímulos económicos a un modelo que favorece la resignificación del quehacer cotidiano de las y los académicos universitarios, posicionándolos como agentes de transformación de las prácticas pedagógicas, la construcción y aplicación de conocimiento socialmente responsable que impacte en el entorno inmediato donde tiene lugar.
- Actualización y armonización de la normatividad institucional acorde a las emergencias de la gobernanza académica requerida, lo que implica redistribución y democratización de la responsabilidad.

La etnografía educativa aporta una mirada profunda sobre el debate público de cómo se enseña lo que se considera valioso aprender. La formación del pensamiento, los modos de sentir y actuar autónomos, justos y solidarios requieren de la experiencia directa para evitar que se convierten en prejuicios o creencias superficiales y es ahí donde la voz propia de los docentes es propicia para el diálogo, el debate y la propuesta, para la reflexión sobre la experiencia vital que se comparte.

REFERENCIAS

- Beltrán, J. (1999). Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura. Universidad Veracruzana.
https://www.uv.mx/transparencia/files/2012/10/Nuevo_Modelo_Educativo_Lin.pdf

- Bertely, M. & Corenstein, M. (1994). Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa. En M. Rueda, G. Delgado, & J. Zardel (Eds.), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas* (pp. 173-208). CISE/UNAM.
- Borioli, G. (2019). El discurso sumergido. Escritura académica y narrativa de experiencias. *Diálogos pedagógicos*, 17(33), 47-61.
https://www.researchgate.net/publication/332924938_EL_discurso_sumergido_Escritura_academica_y_narrativa_de_experiencias
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. (3a edición). Morata.
- Corenstein, M. (2001). Un repaso de la etnografía educativa en México hoy. *Educación Física y Ciencia*, (5), 55-67. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11712>
- Corona, S. & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.
- Davini, M. (1995). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación de Argentina.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf>
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo*. Madrid. UNED.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26.
<https://www.redalyc.org/pdf/623/62321332002.pdf>
- Dietz, G. & Álvarez, A. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En C. Oehmichen Bazán (Ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 55-89). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dietz, G. & Mateos, L. (2020). Entre comunidad y universidad: Una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 273-299.
https://www.researchgate.net/publication/342617514_Entre_comunidad_y_universidad_Una_etnografia_colaborativa_con_jovenes_egresadasos_de_una_universidad_intercultural_mexicana/link/5f0ef0f1299bf1e548b70b45/download
- Fuentes Amaya, S. & Cruz Pineda, O. P. (2010). Presentación. En S. Fuentes Amaya, & O. P. Cruz Pineda, *Identidades y políticas educativas* (pp. 13-38). México, DF.: UPN.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Govea, V., Vera, G. & Vargas, M. (2011). Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia*, 17(2), 26-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73719138003>
- Hernández-Ferrer, E. & Soto-Ortiz, J. L. (2020). La etnografía como recurso para el análisis situado de una política educativa: Un estudio de caso. el caso de la Universidad Tecnológica de Gutiérrez Zamora, Veracruz (México). *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 15-26.
<https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/109>
- Pineda, S., Vizcarra, I. & Lutz, I. (2006). Gobernabilidad y pobreza: proyectos indígenas mazahuas del Estado de México. *Indiana*, 23, 283-307. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/40189>
- Piña, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles educativos*, 19(78), 39-56.
<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1997-78-39-56>
- Rockwell, E. & González Apodaca, E. (julio-diciembre, 2016). Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 21(41), 6-30.

https://www.academia.edu/33246304/Antropolog%C3%ADa_de_los_procesos_educativos_en_M%C3%A9xico._1995-2009

Stone, M. (Ed.). (2003). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós. Universidad Veracruzana. (s. f.-a). Ciclo escolar 2020-2021. Dirección General de Recursos Humanos. Word press. Recuperado 1 de agosto de 2020, de <https://www.uv.mx/dgrh/>

Universidad Veracruzana. (s. f.-b). Formación académica. Word press. Recuperado 1 de agosto de 2020, de <https://www.uv.mx/formacionacademica>

Universidad Veracruzana. (2020, 31 julio). Numeralia institucional. Word press. <https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/06/UV-en-numeros.pdf>

Vázquez, G. (2017). La etnografía institucional: alternativa metodológica en la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 115-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27052400006>