

curso de las cosas. Una vez asumida la idea de un 'mesías' cuya personalidad la otorga una concepción de tiempo pleno, es deseable diseñar estrategias junto con la víctima para resarcir el daño, redimir sus derechos, salvarlo de la injusticia en que se encuentra. Un modo es elevando a rango epistemológico la memoria como un rescate del olvido.

Todo este trabajo tiene su desembocadura en hacerle justicia a un pasado irredento. Un pasado que ha sido torcido, siempre relatado por el vencedor. Un pasado donde la voz de la víctima no sólo ha sido invisibilizada sino borrada de la historia. Una historia que esta llena de ruina que se acumula hasta el cielo pero que en este afán de lucha cotidiana en pos del progreso no sólo no miramos sino que nos engañamos creyendo que siempre el tiempo por venir es mejor que el tiempo ya acontecido.

Bibliografía

- Adorno, M. H. (2009). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Editorial Trotta.
- Adorno, T. W. (2006). *Minima Moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bárcena, F. (2004). La prosa del dolor. El aprendizaje de un instante preciso y violento de soledad. En F. B. al., *La autoridad del sufrimiento. Silencio de Dios y preguntas del hombre* (págs. 68-86). Barcelona: Editorial Anthropos.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos (Intr. y Trad. Bolívar Echeverría)*. México, D.F.: Ed. Itaca/Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Fackenheim, E. L. (2008). *Reparar el mundo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Forster, R. (2003). *Crítica y sospecha. Los claroscuros de la cultura moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Forster, R. (2003). *Walter Benjamin y el problema del mal*. Buenos Aires: Grupo Editorial Altamira.
- Mate, R. (2008). *Justicia de las víctimas. Terrorismo, memoria, reconciliación*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Mate, R. (2009). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin "sobre el concepto de historia"*. Madrid: Editorial Trotta.

- Mayorga, R. M. (2000). Avisadores del Fuego: Rosenzweig, Benjamin y Kafka. *Isegoría # 23*, 45-67.
- Mélich, F. B. (2003). La mirada ex-céntrica. Una educación desde la mirada de la víctima. En J. M. (Eds.), *La ética ante las víctimas* (págs. 195-218). Barcelona: Anthropos.
- Peña, A. R. (2006). Los orígenes del concepto de "intervención educativa"., (pág. 10). Hermosillo, Sonora.

La intervención educativa como dispositivo en la profesionalización de docentes. *Alejandra Avalos Rogel.*

Introducción

Las escuelas normales públicas del Distrito Federal ofrecen dos programas de posgrado: la Maestría en Educación Básica y la Especialidad Formación Docente en Educación Normal. Aunque están dirigidos a profesionales de la educación de distintos niveles –educación básica y educación superior–, comparten aspectos similares: las formas de organización académica interinstitucional para su implementación y los enfoques curriculares. Respecto a este último aspecto, los programas responden a la necesidad de docentes y directivos de contar con niveles de profesionalización que impacten favorablemente en la calidad de la educación pública, mediante la reflexión sobre la práctica, en contextos de intervención educativa. La sistematización de los saberes docentes en función del nivel y ámbito educativo, es lo que constituye los 5 campos educativos y de intervención en la maestría: prácticas de enseñanza en educación preescolar, primaria y secundaria; cuerpo, salud y movimiento; diversidad y equidad educativas y gestión escolar en educación secundaria; y el de formación docente, en la especialización. La naturaleza epistémica de los saberes derivados de la sistematización es lo que conforma un campo educativo o un campo de intervención.

Sin embargo, dada la naturaleza específica de los niveles educativos, las perspectivas en torno a la intervención educativa se han diversificado. En esta ponencia se describe en un primer momento qué ha sido la intervención educativa en dichos programas de posgrado;

posteriormente se recuperan los momentos de la intervención que se lleva a cabo en los contextos institucionales. Finalmente se caracteriza epistémicamente lo que es un campo de intervención.

¿Qué es la intervención educativa en esos programas?

Frente a una tradición en los posgrados ligada a la investigación educativa, los académicos que participamos en estos programas asumimos la apuesta de la intervención educativa como estrategia formativa, con la idea de impactar en las prácticas profesionales desde los espacios de formación escolarizada.

De ahí que desde el diseño curricular se propuso la caracterización de un Campo Educativo y de Intervención, que diera soporte a una hipótesis de formación:

Un campo educativo y de intervención es una reconstrucción organizada de la realidad educativa que se pretende abordar, conformada por elementos teóricos y metodológicos que permiten dar cuenta de entramados de relaciones e interacciones entre sujetos, procesos y contextos como una totalidad en constante movimiento; en el cual se manifiestan una serie de problemas, cuya especificidad se estudia, a partir del conocimiento de supuestos y nociones teóricas, junto con la reflexión sobre la experiencia profesional. Al recuperar la experiencia docente reflexionada dentro de un marco de la construcción organizada, surge la posibilidad de generar alternativas y propuestas de intervención viables. (SEP 2003, 116-117)

El punto de partida era el reconocimiento de que las prácticas escolares son procesos complejos, intencionados, imprevisibles, coyunturales y contextuales; y que el sentido y sustento de las decisiones didácticas está supeditado a las demandas sociales e institucionales, al análisis de las finalidades políticas y éticas de la educación, a las concepciones de los profesionales de la educación sobre el aprendizaje, la enseñanza y la gestión educativas, y a la identificación de las variables de la práctica y su ubicación en el contexto institucional.

Pero también partimos de la idea que frente a estos procesos instituidos, y dada una realidad escolar problemática, era posible encontrar intersticios que permitieran una

acción instituyente. Como lo afirma Negrete (2010): “[La intervención educativa es un] Espacio intersticial, hace visible, observable, dispone modos para hacer pensar y reflexionar sobre lo conflictual”. En ese sentido, la organización de la realidad y la posible incidencia en las problemáticas educativas podría ser en sí misma una buena meta de los posgrados de las normales. En efecto, para el caso de los campos relacionados con las prácticas de enseñanza en la educación básica, el proyecto de intervención es una respuesta de tipo curricular a necesidades formativas: la del docente, y la de otros actores institucionales que median en el acto de formación como pueden ser directivos, integrantes del colegio de profesores, grupos de estudiantes, entre otros.

La responsabilidad de las estrategias y de las actividades recae en cada uno de los sujetos, pues ellos mismos deciden cuáles son sus propósitos, y cómo van a capitalizar sus fortalezas. El programa de intervención es entonces “... un conjunto de acciones sistematizadas y secuenciadas, fundamentales para que una organización pueda alcanzar sus objetivos, obteniendo el mejor provecho del su entorno [con el fin de] desarrollar fortalezas, reducir debilidades, encontrar y aprovechar oportunidades, y disminuir o eludir amenazas.” (Ortíz 2005).

Sin embargo, más allá de los procesos instituyentes de acción sobre las problemáticas educativas, consideramos que gracias a los procesos reflexivos, la práctica en un contexto de intervención puede ser considerada como fuente de conocimiento.

En ese sentido, la intervención educativa es redefinida en estos programas de posgrado como un dispositivo de formación. El concepto de “dispositivo” es una discusión que se plantea desde el pensamiento de Foucault: “... da cuenta del entramado de relaciones de poder y saber móviles, que se van construyendo y reconstruyendo en el tiempo, y que atraviesan las diferentes etapas de la situación de formación; y permite comprender cómo estas relaciones no son externas sino constitutivas de los sujetos que las conforman...” (Gaidulewicz 1999: 73).

En tanto relaciones de poder, un dispositivo es definido como el espacio de la negociación de significados. De hecho, la formación docente desde esa mirada puede ser

conceptualizada como un espacio direccionado de intercambio y movilización de saberes, en el que se identifican componentes políticos, éticos, ideológicos, que reconfiguran las identidades de los sujetos que participan de dicho espacio, y que como expondré en el último apartado de esta ponencia, permite la conformación de un campo de conocimientos denominado campo de intervención.

Las miradas en torno a la intervención educativa

Las lecturas de los documentos que permitirían optar por el grado académico a los egresados de la primera generación de ambos programas, dejaron al descubierto una problemática de tipo conceptual y metodológico, producto de la diversidad de experiencias en las instituciones: las perspectivas de la intervención educativa. Por ejemplo, en algunas tesis de los campos de prácticas de enseñanza, la metodología de la intervención era confundida con la metodología de enseñanza. En otros campos se privilegiaba la perspectiva de la intervención psicoeducativa o socioeducativa.

En general, es posible recuperar tres miradas en torno a la intervención educativa, que para efectos de este trabajo se identificarán como: el paradigma de la eficiencia, la mirada de la reingeniería y la perspectiva sistémica. Cabe señalar que no son las únicas, pero son las que se han podido identificar como tendencias en las tesis de grado.

El paradigma de la eficiencia

El planteamiento educativo –muy cercano al de Durkheim– se da en términos de “carencia” de un estudiante, por lo tanto de necesidad y oferta. Este planteamiento se ve fuertemente apuntalado por el enfoque de la maestría relativo a la atención de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes de educación básica. Frente a un alumno que no sabe, la escuela tiene la obligación de proporcionarle los insumos que le permitan alcanzar ciertos propósitos, de manera eficiente. La norma será entonces, un referente constante para la gestión, y el curriculum lo será a nivel de las prácticas de enseñanza. La desviación de la norma será vista como un problema, que sin duda requiere de intervención. El interventor está “afuera” del contexto, y tiene la visión, los conocimientos, y el poder institucional para intervenir.

La mirada de la reingeniería

El planteamiento educativo –muy cercano al del Tratamiento de la Información, pero también al de capital cultural de Bourdieu– se da en términos de lo que posee el sujeto en términos de su bagaje (lo que sabe el niño por el hecho de jugar, de tener experiencias familiares y por sus conocimientos escolares). Estos saberes permiten en el ámbito educativo la posibilidad de su reconstrucción hacia los propósitos fijados de antemano, mismos que adoptan la forma de conocimientos convencionales, socialmente validados, y en algunos casos incluso, de competencias. La intervención entonces, apunta al proceso de reconstrucción social, al interior de una comunidad académica.

La visión sistémica

El planteamiento educativo de esta mirada se puede dar en contextos democráticos, no exentos de conflictos, donde las decisiones son más horizontales aunque con un liderazgo reconocido depositado en uno de los miembros de la comunidad, y los miembros de la comunidad, directivos, maestros, niños y padres, se reconocen como actores comprometidos. La comunidad escolar, es considerada como un sistema abierto de relaciones entre diversos actores educativos que asumen roles diversos, y es susceptible de ser impactada por situaciones internas, pero también por situaciones externas a la misma comunidad.

La concreción metodológica de la intervención educativa

En términos de la delimitación metodológica, el diseño señala lo siguiente:

... el acercamiento al campo se inicia problematizando un recorte de la realidad educativa que será objeto de estudio y de intervención, mediante una serie de preguntas acerca de su emergencia y del estado de conocimiento con respecto al mismo, a fin de identificar los procesos, actores, contextos y las relaciones generadas entre todos estos componentes. La problematización del campo educativo y la reflexión sobre el diseño, la instrumentación y los resultados de proyectos de intervención dan lugar a la sistematización de la propia experiencia educativa y construcciones conceptuales que merecen ser socializadas; una manera de darlas a conocer es a través de los trabajos de tesis para optar por el grado académico. (SEP 2003, 68).

De esta manera existen dos momentos de problematización: la problematización de la práctica profesional personal y de su contexto, y la problematización del campo educativo. La primera problematización permite identificar la posibilidad de la intervención educativa, en particular de su práctica en el núcleo de la comunidad de aprendizaje donde están inmersos: identifican una problemática asociada a un “evento crítico” documentado (Navarro *et al.* 1998); desde una o varias miradas teóricas -resultado de un “diálogo” con otros autores-, los participantes distinguen dimensiones de su práctica (problematización de la práctica), incluida la dimensión personal o subjetiva, pues reconocen que el formador es a la vez objeto y sujeto de intervención.

La segunda problematización permite identificar los conocimientos legitimados por las comunidades académicas, muchos de ellos derivados de la investigación educativa, y establecer cuáles dan la posibilidad de explicar el recorte efectuado, cuáles de ellos permiten apuntalar decisiones profesionales, y cuáles son los huecos conceptuales, y por lo tanto, posibles problemas de investigación.

Toda vez que se ha problematizado, los docentes elaboran el proyecto y programa de intervención, mismo que implementan y evalúan.

¿Qué es un campo de intervención?

Desde el diseño curricular ya se había considerado a la evaluación, al análisis y la sistematización de los resultados de una propuesta de intervención como un momento importante del ciclo reflexivo que permitiría la conformación de los contenidos del campo educativo, esto es, de los entramados conceptuales en torno a un objeto de estudio, validados por una comunidad académica que comparte paradigmas teóricos y metodológicos (DGENAMDF 2003, 66).

Pero por otro lado, gracias al momento reflexivo sobre la experiencia, también se obtendrían saberes en torno a las prácticas que tuvieron un impacto favorable en el contexto donde se llevó a cabo la intervención. Este saber práctico es lo que Carr (1999) llama "teorías de la experiencia", esto es, son saberes del sujeto que se construyen en la práctica, o que se derivan del proceso reflexivo a posteriori. Muchas de estas teorías de la experiencia se integran al esquema de las concepciones del docente, y son referente en el

momento de enfrentar una nueva situación, en contextos similares. Pero también en caso de su socialización, pueden ser referentes para otros docentes, constituyendo así los contenidos de un campo de intervención.

La naturaleza epistémica de ambos contenidos es distinta: mientras que los contenidos del campo educativo permiten una comprensión o una explicación de los eventos educativos, los contenidos del campo de intervención brindan los argumentos especializados que justifican las técnicas y las estrategias utilizadas, permiten la identificación de la factibilidad de un proyecto, y la valoración de su desarrollo en términos de la pertinencia.

Otro elemento que deslinda este tipo de conocimientos es su psicogénesis: los primeros se derivan de una construcción cognitiva, que supone rompimientos paradigmáticos; los segundos devienen de una construcción metacognitiva, de la "reflexión en la acción", de una competencia que se traduce en ajustes entre una lógica de la acción y el contexto cambiante.

Finalmente, los dos tipos de conocimientos tienen expresiones lingüísticas distintas. Mientras que los contenidos del campo educativo se insertan al entramado de una teoría mediante esquemas categoriales, los contenidos del campo de intervención integran parte de la descripción del contexto de donde se derivaron y de la narrativa de quien los construye. La estructura lingüística de los contenidos de los campos de intervención es lo que permite al resto de los docentes reconocer la viabilidad de la intervención y la posibilidad de su incorporación. La construcción de ambos tipos de contenidos es importante cuando se trata de la profesionalización de los docentes.

Conclusión

La intervención educativa en el marco de los posgrados de las normales del Distrito Federal obedecen a la necesidad de introducir otras formas de generación de conocimientos alterna a la investigación educativa, que den cuenta de la construcción de un campo de conocimientos, epistémicamente consistente en términos de su vinculación teórica con los campos educativos, y que recuperen los saberes construidos gracias a la implementación de una intervención.

Bibliografía

- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación, Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Gaidulewicz L. (1999) “El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault”. Souto, Marta (Comp.) (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Navarro, Rosario; López, Antonia & Barroso, Purificación (1998). “El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1).
- Negrete, Teresa de Jesús y Margarita Rodríguez (2010). *Taller de intervención educativa*. BENM. Octubre de 2010.
- Ortiz Tetlacuilo, José Manuel (2005). *Diagnóstico de la Organización mediante el Análisis Estratégico FODA*. México: ENSM-SEP.
- SEP (2003). *Maestría en Educación Básica. Programa Interplanteles. Diseño curricular*. México: DGENAM.

Un acercamiento a los imaginarios de la autoridad en adolescentes, reflexiones y travesías metodológicas. Arturo Torres Mendoza, Ana Cecilia Valencia Aguirre.

Introducción

Comprender a los adolescentes es un imperativo fundamental de la escuela secundaria, pues todo proceso de reforma, cambio o mejora debería tomarlos en cuenta como actores fundamentales de todo proyecto educativo. En nuestro país, la secundaria es el nivel en el que se concluye la educación básica, es el espacio donde se deben concretar – de manera formal- los objetivos de ésta, contemplados en el Plan y Programas de Estudio para la Escuela Secundaria y de manera más general lo que establece la Reforma Integral para la Educación Básica. En éste ámbito se da el encuentro entre los sujetos que en ella participan, el mundo de los adultos y el mundo de los adolescentes, el objetivo que los reúne es la educación, aunque ambos tienen diferentes visiones, perspectivas y crean sus