

Remedi, E. (2003). La intervención educativa. Ponencia presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la LIE. México DF. Documento policopiado.

Las prácticas profesionales y sus sentidos formativos en la LIE. Experiencias, logros y retos. Epifanio Espinosa Tavera, Elsa Ramos Osorio.

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) se propone formar profesionales de la educación capaces de diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención que den respuestas a necesidades socioeducativas que impacten la calidad de vida de sectores sociales específicos. Las prácticas profesionales que realizan los estudiantes durante su formación se proponen como espacios de aprendizaje que les posibilita “una comprensión más compleja y global de las problemáticas y situaciones en las que esté involucrado”, y les permite “ampliar, aplicar y consolidar las competencias desarrolladas a través de los cursos” (UPN, 2002).

En este trabajo presentamos resultados parciales de una sistematización en proceso en el que examinamos el desarrollo de las prácticas profesionales en la LIE en y los sentidos formativos que tienen para los estudiantes. Tomamos como punto de partida nuestra experiencia como asesores de prácticas y de los seminarios de titulación en la Unidad UPN de Acapulco, Guerrero.

La reconstrucción analítica que presentamos se sustenta una perspectiva sociocultural sobre la apropiación de las prácticas sociales (Wenger, 2001; Lave y Wenger, 2003; Hutchins, 2001). Desde ésta concebimos las prácticas profesionales como un espacio de producción de sentidos y saberes prácticos sobre la práctica profesional de la intervención educativa en contextos específicos. Proponemos que en la interacción con asesores, los profesionales de la práctica de intervención educativa y, particularmente, con las personas que son atendidas en proyectos específicos, los estudiantes construyen sentidos sobre lo que implican y significan en la acción las diferentes tareas asociadas a la intervención educativa. Es en los intentos por construir respuestas a los desafíos que encuentran en las prácticas, donde los estudiantes se apropian realmente de herramientas y enfoques que

podrían haber revisado en los cursos y producen saberes pertinentes para la intervención.

Interés, compromiso y elección del lugar de prácticas. El interés y el compromiso con el ámbito y los sujetos de la intervención es determinante para alentar una intervención con sentido, con propósito. Es un aprendizaje que los practicantes desarrollan durante la intervención, aunque se suscita por diferentes razones y están relacionadas con su incursión en algún ámbito de intervención.

Uno de los detonantes de las decisiones de dónde y qué hacer en las prácticas deviene de la preocupación y la sensibilización de los estudiantes ante ciertas temáticas, debido a su conocimiento previo de problemas sociales cotidianos. Es el caso, por ejemplo, de la violencia familiar y la violencia en el noviazgo. En estos casos, el interés y la sensibilización inicial generalmente se confirma conforme profundizan en el conocimiento de la temática y en todo el proceso implicado en la intervención educativa, sobre todo ante el contacto con lo que dicen y las experiencias que exponen los participantes.

Otros estudiantes han decidido qué hacer en sus prácticas a partir de la visión y sensibilización en algún ámbito de intervención propiciado por algunos cursos de la LIE. Un ejemplo de ellos son algunos alumnos que habiendo cursado psicología del adulto mayor optaron por realizar sus prácticas en casas-hogar para personas de la tercera edad. Son estos casos sobre todo donde los alumnos suelen tener argumentos claros y sólidos respecto de su elección y suelen también tener mayores elementos para diseñar y orientar su intervención.

Un tercer grupo de estudiantes, quienes deciden más por las facilidades que tienen de hacer las prácticas en lugar predeterminado, generalmente no tienen una motivación inicial o una sensibilización. En estos casos el interés por el ámbito de intervención y la misma sensibilización se van constituyendo durante la intervención, así se apreció por lo menos en dos casos, un equipo de estudiantes que incursionó en el programa oportunidades y terminó impartiendo educación para la salud a jóvenes de bachillerato, específicamente educación sexual; y otro equipo que trabajó con padres en una escuela de educación básica. Estos casos ponen de manifiesto cómo, aun cuando inicialmente

pueda estar ausente el compromiso y el interés por una intervención, el contacto con el campo, con las personas, aunado a un atento y cercano acompañamiento de los estudiantes, propicia el involucramiento e interés de ellos por los ámbitos de intervención en que incursionan.

La detección de necesidades de intervención. Para intervenir los estudiantes enfrentan la necesidad de definir los problemas o necesidades a los que darán respuestas. La manera en que aprenden a hacerlo, sin embargo varía según las circunstancias en que son integrados en los espacios concretos de intervención.

Identificamos por lo menos dos situaciones diferentes en las que los estudiantes han aprendido a determinar las necesidades y problemas para intervenir. En una primera situación los estudiantes aprenden a estructurar problemas para la intervención a partir de necesidades ya definidas. Es el caso por ejemplo de quienes manifiestan interés por una problemática de relevancia al nivel de la sociedad amplia, por ejemplo drogadicción-prevenición, violencia intrafamiliar o en el noviazgo. En estos casos ellos aprenden a estructurar las necesidades de intervención desde la revisión más o menos exhaustiva de la literatura temática.

Otro caso similar se presenta con quienes son incorporados por las instancias de prácticas inmediatamente a la acción, como fue el caso de estudiantes que trabajaron con adicciones o en educación para la salud. En estos casos, la problemática en su especificidad, tal como se presenta en el contexto local, con las personas atendidas, los estudiantes aprendieron a configurarla en la acción misma, en una especie de conversación reflexiva con la situación (Schon, 1992). Ejemplo de ello fue la identificación de baja autoestima entre las personas con adicciones que están en rehabilitación, o la identificación de vacíos de información y distorsiones sobre el sexo y las relaciones sexuales entre jóvenes preparatorianos de clases populares en educación para la salud. En estas situaciones, los diarios de prácticas constituyen un instrumento útil, además de las entrevistas informales con algunas participantes.

En una segunda situación, se ubican estudiantes que, como el modelo de las prácticas de la LIE sugiere, atendieron a problemas formulados desde un diagnóstico. Estos casos

generalmente se presentan en alumnos que son atendidos por un mismo asesor desde el sexto semestre, cuando hay posibilidades de hacer un diagnóstico previo a la acción. En este caso los estudiantes realizan su diagnóstico al tiempo que participan como aprendices, como auxiliares de los responsables de los programas o proyectos en los que se involucran. Este doble papel posibilita que los estudiantes desde su papel de ayudantes vayan identificando, por una parte, los recursos y saberes desplegados por los responsables y que pudieran ser útiles para la intervención y, por otra, les posibilita un acceso privilegiado a informaciones pertinentes para la identificación de problemas y necesidades. Un equipo, por ejemplo, iniciaron como ayudantes del responsable de un proyecto de educación ambiental del gobierno municipal. Fue durante la realización de sus actividades que fueron identificando problemas tanto en la operación del proyecto como en el nivel de sus logros. Para ello recurrieron desde el diario de trabajo, hasta la realización de entrevistas al equipo responsable del proyecto

Planificación de la propuesta de intervención para la satisfacción de necesidades detectadas. Durante las prácticas profesionales los estudiantes tienen la posibilidad y la exigencia de diseñar intervenciones que ayuden a las personas a satisfacer determinadas necesidades. Los aprendizajes que ellos logran al respecto distan de ser la simple aplicación de lo aprendido en los diferentes cursos, como todos los aprendizajes logrados en las prácticas se sitúan en el marco de condiciones y exigencias en que despliegan sus acciones de intervención. Identificamos que los aprendizajes sobre el diseño de intervenciones se ubican en tres grandes modalidades.

Una primera modalidad es la construcción de diseños en el marco de la misma intervención. Se trata de construcciones que realizan los estudiantes sobre la marcha, el diseño se produce en el proceso mismo de intervención. En este marco, a partir de tareas institucionales encargadas de entrada por la instancia de prácticas, y de los procesos de observación de lo que acontece durante su realización, los estudiantes van configurando las modalidades de intervención y los propósitos específicos de la misma. Una alumna que

el CIJ involucró desde el inicio en su programa de rehabilitación de adicciones, por ejemplo, a partir de la observación realizada durante su participación y su conocimiento del teatro, estructuró una secuencia de actividades para atender necesidades específicas – autoestima, autocontrol, seguridad, confianza- que enfrentan las personas en proceso de rehabilitación.

En una segunda modalidad, los estudiantes aprendieron a estructurar diseños previos a la intervención con apoyo en la literatura y a reajustarlos conforme avanzaban en su implementación. En algunos casos los diseños estructurados eran abiertos, como en el caso de un equipo que trabajó con adultos mayores. A partir de la literatura definieron tres grandes áreas de intervención con objetivos claros e ideas generales sobre las acciones a desarrollar. Fue en el contacto con las personas concretas con las que trabajaron donde ellas aprendieron a estructurar acciones más específicas según las oportunidades o especificidades que fueron identificando. El aprender a reajustar los proyectos prediseñados según las condiciones y sujetos específicos de la intervención, fue una exigencia incluso para estudiantes que, con el apoyo de la literatura y el conocimiento personal, prediseñaron proyectos más estructurados. Así sucedió, por ejemplo, con quienes estructuraron un taller para trabajar con alumnos de bachillerato la violencia en el noviazgo. Las reacciones de los alumnos de bachillerato llevaron a las practicantes a modificar los dispositivos previstos e incluso los alcances del taller.

En una tercera modalidad, los estudiantes aprendieron a construir diseños derivados de la intervención. Se trata de diseños que se estructuraron a partir de la implementación de propuestas institucionales preexistentes como las de educación básica para adultos o la de prevención de adicciones de los CIJ. Los CIJ, por ejemplo tienen un modelo bastante abierto y difuso para trabajar la prevención de adicciones en las escuelas de educación básica. Un par de alumnos experimentaron en secundaria con esta propuesta y definieron un taller que satisfacía diferentes aspectos no contemplados por aquélla: las características de alumnos de secundaria, la estructura y modalidades de trabajo del nivel,

la poca experiencia de quienes promueven la prevención y la necesidad de adecuarse a las necesidades de cada escuela abarcando amplias cantidades de alumnos simultáneamente.

La implementación de las propuestas de intervención. En la LIE se espera que el egresado tenga competencias para implementar alternativas que consideren a los sujetos, sus expectativas y las particularidades del contexto; en este sentido, durante las prácticas los estudiantes al implementar sus proyectos experimentan y descubren la distancia que separa a los diseños de su ejecución real. Uno de los aprendizajes fundamentales que en este punto logran los practicantes es el de la improvisación (Mercado, 2002). Esto es, la capacidad de redefinir pertinentemente los cursos de acción previstos ante la imprevisibilidad de la intervención o las variaciones culturales de los escenarios y los sujetos atendidos. Ello sucedió, por ejemplo, con un equipo que diseñó talleres de educación ambiental para trabajarlos con niños de educación básica y de comunidades. Ante las respuestas diferenciadas, ante una misma propuesta, de niños procedentes de contextos socioculturales diversos, ellos realizaron ajustes y cambios tanto en su forma de introducir los temas, como en el lenguaje y los ejemplos empleados.

Durante la implementación, por el contacto real con los sujetos de la intervención y la reacción que tienen ante los dispositivos previstos, los practicantes también modifican ideas previas, que resultan ingenuas o superfluas. Un estudiante, por ejemplo, que trabajó con estudiantes de secundaria en un programa del CIJ de prevención de adicciones, decía después de sus primeros días de prácticas “yo pensé que iba a hacer simples platicuitas”. La indiferencia y hasta el desorden que observaba en los alumnos le llevaron a reflexionar y descubrir aspectos cruciales como el dinamismo de los jóvenes de secundaria, y la conveniencia de desarrollar un proceso que fuera más “activo”, que resultara “divertido” para ellos y que era necesario trabajar sobre la información más que repetirla.

Asimismo, durante la implementación, los estudiantes aprenden a construir interpretaciones sobre lo acontecido en las intervenciones y a utilizarlas en la mejora o el replanteamiento continuo del trabajo. El equipo de practicantes que estructuró un taller

sobre la violencia en el noviazgo, por ejemplo, identificaron en su primera sesión que los jóvenes se aburrían, se mantenían distantes de los temas tratados aunque ellos habían aceptado voluntariamente incorporarse al taller. En diálogo con ellos se enteraron que ya conocían sobre el tema y no obstante consideraban que el taller podía serles útil, además pedían mayor dinamismo. Las practicantes respondieron reformulando las acciones previstas de manera que más que proporcionar información sobre el tema, los jóvenes reflexionaran sobre situaciones de violencia en las relaciones de pareja y aprendieran a utilizar recursos para enfrentarlas, así incluyeron situaciones pedagógicas como las dramatizaciones, la elaboración de collages y carteles, entre otras.

La evaluación de la intervención. Otro de los aprendizajes que los estudiantes se ven obligados a desarrollar es el de evaluar, dar cuenta de la pertinencia y viabilidad de un proyecto educativo. Este es un aprendizaje alentado por la elaboración de informes sobre las prácticas realizadas, pero sobre todo por la sistematización de la experiencia de intervención que realizan los practicantes con fines de titulación.

En este proceso, los estudiantes aprenden a hacer uso de diarios, de los productos construidos por los participantes de la intervención, de las planeaciones elaboradas, como base de información o como evidencias para juzgar la pertinencia y viabilidad de las acciones previstas. Aprenden a identificar en las descripciones de lo acontecido durante las prácticas indicios o señales acerca de la utilidad del trabajo realizado. Quienes trabajaron en la alfabetización inicial, por ejemplo, aprendieron a argumentar sobre la valía y pertinencia de las estrategias empleadas a partir de descubrir y examinar lo acontecido en el uso de diversos textos durante las sesiones de trabajo con las personas adultas. Asimismo, el estudiante que trabajó en la prevención de adicciones, recurrió al examen de lo dicho por los alumnos de secundaria durante las sesiones y lo expresado por ellos en los productos elaborados –carteles, mensajes, dramatizaciones- para mostrar indicios de aptitudes y habilidades para enfrentar los factores de riesgo que alientan las adicciones.

Sustentar y argumentar la validez de un proyecto de intervención, no es un aprendizaje fácil. Generalmente, una tendencia inicial de los estudiantes es la de decir todo estuvo bien, como si aceptar y asumir que ciertas acciones no fueron relevantes o ciertos propósitos no se lograron como se esperaba, disminuyera la importancia y valor del trabajo efectuado. Asimismo, para ellos pareciera innecesario tener que argumentar o mostrar en qué aspectos o sentidos son útiles o no determinadas estrategias. No obstante, el cuestionamiento de los asesores y la exigencia de que acompañen sus valoraciones con evidencias de lo acontecido, animan y estimulan a los estudiantes a elaborar afirmaciones y juicios cada vez más sustentados en el examen de evidencias empíricas provenientes de su experiencia práctica.

Sistematización de la experiencia. En nuestra opinión, la elaboración de informes de las prácticas profesionales así como la formalización de los proyectos de intervención desarrollados en los procesos de titulación, constituyen un medio privilegiado para profundizar en el aprendizaje de las experiencias vividas en las prácticas.

La sistematización posibilita a los estudiantes explotar al máximo el potencial formativo de las prácticas. Es un proceso reflexivo sobre la experiencia que propicia una mayor comprensión sobre la intervención realizada y permite a los estudiantes explicitar los saberes pertinentes para lograr mejores intervenciones en experiencias futuras. Aunque es algo que se hace formalmente al finalizar las prácticas, mucho de lo que se logra se debe a un trabajo continuo a lo largo de las prácticas profesionales.

A lo largo de las sesiones, en los comentarios y valoraciones sobre lo que están haciendo, se van identificando con los estudiantes situaciones o aspectos de relevancia en algún sentido para la intervención que están realizando y los propósitos que persiguen. Son situaciones sobre las que si se les anima, los estudiantes aprenden a explicarlas, a generar interpretaciones sustentadas sobre lo que pasó ahí y por qué pasó. Un equipo, por ejemplo, comentó la disminución de asistencia de los padres en un proyecto que

pretendía apoyarlos para que se apropiaran de recursos para ayudar a los hijos en las tareas. Con base en sus diarios y la información que tenían sobre las condiciones de vida de la comunidad construyeron explicaciones sobre la inasistencia de los padres en las que ponían de manifiesto su interés por apoyar a sus hijos y las limitaciones que enfrentaban para poder hacerlo como ellos inicialmente lo proponían. En este sentido, los estudiantes aprenden a aprender del propio trabajo, de las propias experiencias y a justificar y argumentar lo que hacen, a asumir la responsabilidad por las acciones que emprenden.

Conclusiones.

A lo largo de sus prácticas profesionales los estudiantes de la LIE, como se ha buscado mostrar, enfrentan y deben resolver las diversas tareas implicadas en la intervención educativa. En este proceso construyen saberes situados, experienciales, sobre los sentidos que tienen estas tareas en la intervención y las formas de llevarlas a cabo. Destaca el hecho de que no son saberes que respondan a un proceso lineal ideal, como la secuencia que se propone en la LIE para llevarlas a cabo. Los estudiantes desarrollan esos saberes enmarcados en las condiciones y exigencias específicas con que son involucrados en los distintos escenarios de intervención en los que participan. No obstante, ahí radica la riqueza de esos aprendizajes, son saberes construidos al calor de las demandas de los escenarios reales, no de situaciones simuladas. Además de identificar los aprendizajes que logran los estudiantes en estas situaciones de intervención real, se requiere identificar los dispositivos y formas de mediación de otros actores de esta historia: los profesionales del campo y los asesores de la UPN. Ahí está el reto y también las posibilidades no sólo de comprender mejor cómo estamos apoyando la formación profesional de los interventores educativos, sino también de potenciarla.

Referencias

Hutchins, Edwin (2001) "El aprendizaje de la navegación" en Chaiklin, Seth y Jean Lave (Coords.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 49-77.

Lave, Jean y Etienne Wenger (2003) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-FESI), México.

Mercado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social*, FCE, México.

Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona.

UPN (2002). *Prácticas profesionales y servicio social. Licenciatura en Intervención educativa. Documento normativo.*

Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, Barcelona.