

Enriqueta Benítez López.
Juan Flores Vázquez.
Beatriz Gómez Barrenechea
Bertha Lilia Gutiérrez Campos.
Esperanza Herrada Díaz
Eduardo Hernández Navarro.
Alfredo Larrosa Haro
Yazmín Moreno Muñoz
Alejandra Ramírez Aguillón.
Liliana Zamora Torres
Felicitas Valdivia Alatorre

Los sentidos de la intervención en los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE): hacia la conformación de la autonomía de la nueva profesión. Ana Cecilia Valencia Aguirre.

Introducción.

El presente trabajo parte de analizar los sentidos que los alumnos de la LIE, Unidad 141 le dan al concepto de intervención educativa desde sus propios imaginarios, sentidos y significados. La interpretación que se presenta en este escrito a partir de dichos análisis ofrece una perspectiva interesante que nos lleva a reflexionar sobre el imaginario de intervención que los alumnos poseen y que definirá parte de su hacer y su *ethos* profesional, mismo que será básico en su autonomía como profesionistas en un campo especializado: la intervención educativa. Desde la mirada disciplinar, el concepto es considerado emergente (Negrete, 2010: 35) ya que lejos de ser una acepción precisa nos refiere distintos referentes cada uno situado en un marco con una perspectiva del hacer fuera de los márgenes institucionales de la escuela tradicional; por su parte los alumnos lo refieren con la lógica de la ayuda a los marginados, que apunta hacia un sentido mesiánico

y salvador, como se puede apreciar en los análisis presentados. La búsqueda del sentido es fundamental en la constitución de un discurso fundante de la nueva profesión, de ahí su continua apelación en las aulas.

Finalmente se presenta una propuesta que podría anclar las percepciones en una nueva comprensión alejada de la visión mesiánica y ligada más a un hacer bajo una mirada pos hegemónica (Arditi, 2010), pues desde este ejercicio se pueden abrir vetas orientadas hacia la conformación de una autonomía de los profesionales en este campo.

La intervención educativa como campo emergente: tensiones y disensiones en la constitución de la profesionalidad

La noción intervención educativa, aparece de manera institucionalizada y como parte de un programa de formación en posgrado por primera vez en Jalisco en el año de 1997, a partir de esa fecha se reportan decenas de referencias en la literatura especializada en educación que aluden al concepto bajo la premisa del hacer práctico desde la reflexión del profesional, así Bazdresch Parada señala que intervención: *“se entiende como estrategia de implementación de propuestas venidas de la investigación educativa y pedagógica para el logro de los propósitos educativos: enseñar, aprender, identificación nacional y preparación para el desarrollo”* (2000: 106).

No obstante, todas las connotaciones que aparecen en diversas referencias bibliográficas entre 1996 y 2005 se dan mayoritariamente en el campo de la salud y de intervención de los profesionales en el campo de la intervención educativa (Negrete, 2010:42); asimismo el concepto está fuertemente arraigado a espacios institucionales fuertemente regulados por la acción del estado, o bien escenarios formales.

La noción de intervención ligada al campo de la educación social aún se encuentra disipada y ausente en un campo de especificidad propio en el caso de las referencias de la literatura sobre investigación en México; en parte esto se puede explicar por la escasa producción de un discurso que le dé su ámbito de especificidad en relación necesaria con la comunidad y todo lo que ésta produce, así como un discurso común desde donde produce. Estos cimientos de producción y construcción de una disciplina llegan a

conformar reglas implícitas que permiten definir lugares comunes, formas de apropiación del espacio⁹⁹ de ahí la constitución de un *ethos* en la profesionalidad entendido como: *un sistema disposicional que se configura para resolver los problemas sociomorales que surgen en el campo de la profesión que se ejerce (Yuren, 2007:3)*. Por su parte la profesionalidad se define como un proceso que permite hacer, pensar y resolver problemas propios de un oficio desde un modelo particular de resolución basado en una *episteme* o saber especializado que lo diferencia de otros saberes. Los procesos de profesionalidad implican procesos de autoformación y coformación, escenarios donde se aprende en contextos de pares que comparten experiencias, problemas, visiones y dilemas de la práctica. Estos escenarios pueden ser los espacios formales e informales, con pares, presenciales, en redes y con comunidades; que permiten forjar un *ethos* o sea un código determinado que orienta la acción propia del oficio.

Cuadro 1: Los procesos de formación del *ethos* profesional

⁹⁹ En este sentido retomo la tesis rectora de T. Kuhn: quien plantea: que solo en comunidad es posible pensar la unidad, cohesión, reconocimiento y consolidación de una comunidad de expertos, nombrada paradigma, éste no existe sin una comunidad y viceversa



Fuente: elaboración propia

La profesionalización en el modelo de intervención educativa: necesidad de un dispositivo de apropiación

La premisa a la que se ha concluido el apartado anterior señala la necesaria conformación de una comunidad que ofrezca identidad a los actores, entonces se tiene que plantear como condición que la perspectiva de la formación se liga a un proyecto que le da al sujeto cierto sentido de comunidad en el oficio, de identidad en tanto distingue la esfera de lo propio frente a otros oficios y profesiones. De ahí, que la formación tiene que crear un sentido de lo propio, de la identidad con un discurso que a su vez crea condiciones, cercos, disposiciones, sentidos del lugar, de los referentes, maneras propias de asumir el saber y condiciones para la acción propia del profesional dan identidad al oficio del interventor educativo, como serían formas y estilos de apropiación de fragmentos de experiencia que se configuran en torno un hacer, saber y ser específico y que se evidencia en las prácticas cotidianas de su quehacer. Por ello, se considera que la formación es un dispositivo.

En conclusión podemos señalar que hay tres situaciones claramente identificables que están determinando la constitución de un dispositivo en la profesionalidad:

1. La presencia de un discurso aun difuso: lo que no permite un sentido paradigmático y de comunidad en el hacer, pensar y conformar un modelo basado en una posición matricial.
2. La ausencia de una comunidad identificada con un hacer; derivado del punto anterior y que se refleja en el siguiente aspecto:
3. La problematicidad del espacio de la intervención, ya que al ser un escenario situado en la informalidad y fuera de escenarios formales e institucionales o bajo la lógica del Estado regulador, dificultan la conformación de un imaginario en el oficio.

Estos tres elementos constituyen el espacio particular en el que las prácticas de formación se desenvuelven y que tendrán un impacto particular en la constitución de la profesionalidad.

La intervención desde las voces de los sujetos: en busca de la identidad

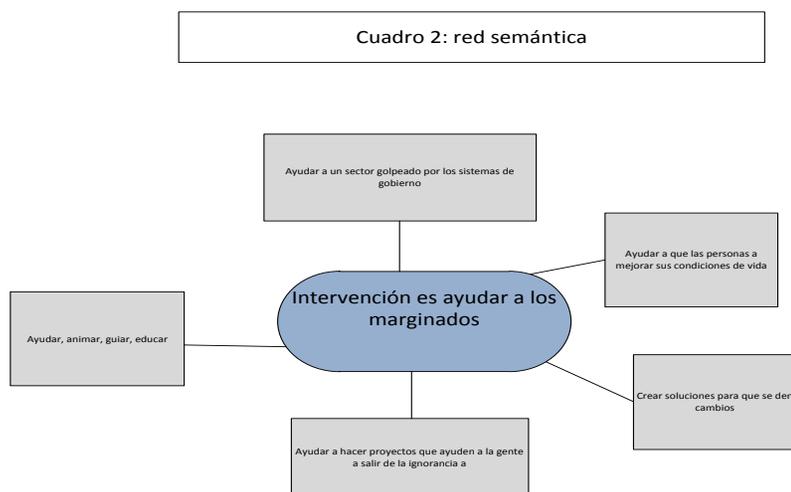
En la construcción de la identidad profesional entran en juego diversos factores simbólico-culturales, los cuales tienen como referencia significativa la trayectoria formativa, en tanto los sujetos valoran ciertas imágenes que aluden al sentido de la profesión elegida. Para Cacho (2002) la importancia de lo autobiográfico es innegable: ante ello se señala que es posible decir que la identidad profesional es siempre provisional y que en realidad es más un proceso que un resultado

Partiendo del anterior contexto, podemos señalar que la comprensión de estos procesos formativos que incluyen la vivencia propia como ámbito vivencial *Verstehen* permiten comprender los sentidos que puede adquirir la nueva profesionalidad y cómo se está conformando en el imaginario de los estudiantes. Desde esa mirada, me permito recuperar las percepciones de un grupo de 20 alumnos del segundo semestre de la LIE

campus UPN Guadalajara¹⁰⁰, quienes a la pregunta: ¿cómo me veo en el ejercicio de mi profesión como licenciado en intervención? ¿Qué entiendo por intervención? Ofrecen diversas respuestas que he configurado en tres campos de semánticos, mismos que se muestran a continuación:

1. Intervención como ayuda a los pobres y marginados
2. Intervención como creación de soluciones a los problemas sociales y diseño de proyectos para la mejora
3. Percepciones vagas: aportar una idea, relacionarme con la gente, poner a prueba mis conocimientos, fomentar valores, orientación a objetivos trancos, dar orden a conflictos, compromiso social, etc.

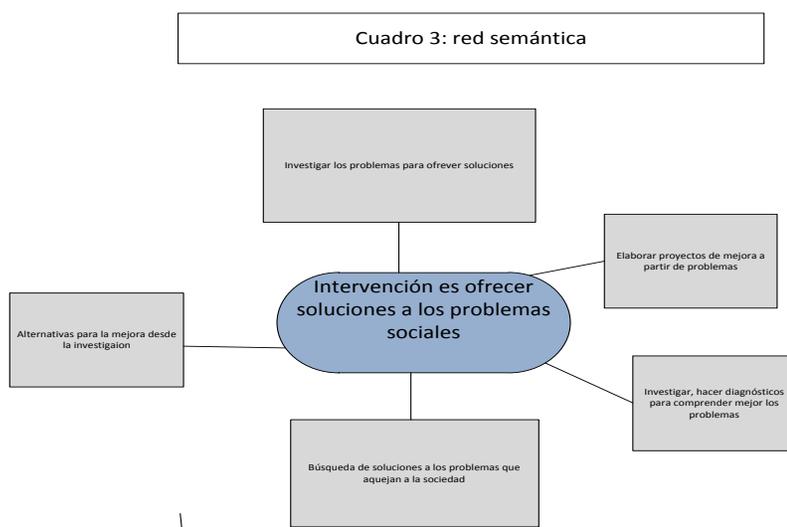
De cada campo se conformaron redes de sentido, así del primero: Ayudar a los marginados se desprendieron las siguientes redes:



En esta red podemos ver que los núcleos semánticos integradores se centran a significados ligados a: ayuda al prójimo, apoyo a los más débiles, ignorantes,

¹⁰⁰ Alumnos que no describiré ya que aspectos como edad, género, situación económica, y otros, no son significativos al menos para los propósitos de esta investigación.

desprotegidos y marginados. Se diferencian de la intervención vista como creación de soluciones, centradas en el ámbito dos, en el sentido de que el núcleo semántico integrador ya no es la ayuda al débil, sino la solución técnica y reflexiva a los problemas sociales, sin la figura central de los débiles, marginados o pobres valorados en un sentido de minusvalidez. En el cuadro tres, vemos la configuración semántica de ese campo:



En el campo semántico tres, referido a aportaciones vagas, se integraron todas aquellas respuestas carentes de un núcleo significativo básico, en este ámbito estuvieron la mayoría de las percepciones (diez de un total de veinte), estos alumnos refirieron aspectos tan diversos desde:

- a) Fomentar en los jóvenes el interés por estudiar
- b) Satisfacer los objetivos trancos
- c) Dar orden a los conflictos
- d) Ayudar a cualquier escala
- e) Brindar apoyo ante situaciones difíciles
- f) Lograr la excelencia educativa

Desde las voces de los estudiantes en formación es posible valorar las connotaciones diversas e incompatibles que predominan en la descripción sobre el campo profesional que desempeñaran, sin embargo también es interesante ver cómo se filtra la perspectiva del profesional que ayuda al otro, desposeído y minusvalorado por el sistema en pos de nuevas alternativas de desarrollo social. Así de las significaciones del primer campo semántico que refiere la intervención como ayuda a los marginados podemos desprender un sentido mesiánico referido a: Un deber ser fundado en imágenes, de ayuda, entrega, misión, humildad, rectitud. Imágenes que no se quedaron guardadas en el itinerario de la historia, permanecieron y fueron reivindicadas en los años de la unidad nacional, y permitieron la institucionalización de los docentes y su inserción en una organización político sindical aglutinante y centralista.

Es cierto que este sentido premoderno de la misión vista desde el apostolado se ha reconfigurado, sin embargo la imagen rectora aparece revestida de un nuevo orden social, ante un estado fuerte y centralista que dio lugar a la imagen tomada de la hegemonía institucional se centra ahora la figura de un estado pos hegemónico (Arditi, 2010). De ahí que la tesis de la política como ejercicio posthegemónico de Ardití B. (2010) permite reflexionar sobre el sentido que puede adquirir la profesionalización de los egresados de la LIE, quienes desarrollarán una actividad ligada precisamente a un ejercicio posthegemónico, o sea sin mediación de un modelo de institución centralizada y formal propia del estado tradicional, en tal sentido, la intervención esta más alejada de la *Realpolitik*, es una nueva manera de entender el ejercicio de la intervención en escenarios de marginalidad social: ¿Una nueva manera de entender lo emancipatorio?

En el segundo ámbito están situadas las percepciones de intervención que apelan a una dimensión técnica, fundada no en la actitud o virtud centrada en la ayuda, sino en el saber hacer y actuar. Es necesario advertir que las percepciones del primer grupo también aluden a la necesidad de hacer proyectos pero bajo un orden que pone en primer lugar la ayuda al otro. En este segundo campo, los estudiantes solo refieren la noción de problemas sociales, pero no lo focalizan a marginados, pobres, indígenas, etc. sino que lo

refieren a ámbitos de naturaleza social donde no privilegian a un sector o destino sociocultural.

No es el propósito señalar cuáles son los sentidos más adecuados a lo esperado de una profesión, puesto que ésta se haya en un proceso de conformación y al respecto carece de un discurso o conjunto de prácticas que puedan normalizar el sentido de la acción de los futuros profesionales en este campo. Por el contrario se trata de valorar la conformación del sentido que los sujetos en formación están construyendo desde ese proceso. Es necesario señalar que una situación que se aprecia en las aulas es la continua referencia al campo: *“Yo, como futuro interventor”, “En mis prácticas de intervención y como profesional de la intervención” “Yo debo hacer como licenciado en intervención”, etc...* Referencias que aluden a la necesidad cuasi fundante de un discurso emergente; legitimado a través de su rezo incesante, de una predica *ad libitum*, una oración que se repite todos los días para conversión del deber ser, anhelo y deseo en proyecto y en futuro. Es interesante, quizá ésta como ninguna otra profesión está configurándose desde tramas que le dan un valor excepcional y altamente significativo a su identidad, a su mandato fundante, a la construcción de un mito fundacional, esto es, de una historia que marca identidad y a la vez comunidad.

La tensión de un imaginario instituido

En una investigación sobre la subjetividad de u actor educativo Valencia (2010) concluye en el papel que juega los imaginarios, al ser surtidores de imágenes que orientan la acción y además el proyecto de los profesionales. Al respecto éste se define como: algo *“inventado”*...un desplazamiento de sentido en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas *“normales”* o *“canónicas”* (Castoriadis, 1983). Lo que implica referentes de carácter público y social que se insertan en la práctica cotidiana individual dándole una orientación legitimada a la acción, en este caso, de un profesional. Lo imaginario al ser un desplazamiento constituye una metonimia de sentido donde a unos símbolos, que ya tienen algunos significados, les atribuimos otras significaciones, o bien les reasignamos sentidos nuevos. Por ello un imaginario no es algo atemporal sino dinámico ya que adquiere sentidos de acuerdo a las prácticas sociales del

colectivo. Sobre esta base conviene analizar las imágenes que se desprenden de las narrativas de los alumnos, la mayoría de ellos refiere a la pregunta ¿Cómo me veo como interventor educativo? Al respecto se ofrecen desde las descripciones que hacen los veinte estudiantes los siguientes núcleos, que se presentan en el cuadro donde el número representa la frecuencia en que se presentó este núcleo:

Cuadro 4: Núcleos de imágenes y frecuencias

Como me veo en mi tarea de intervención	Resuelvo problemas sociales	Ayudo en un albergue, asilo, etc.	Doy clases a alumnos marginales	Guía y orientador de comunidades necesitadas	Elabora proyectos en escuelas
Imagen asociada	Ejecutor-activo	Apoyo-pasivo	Apoyo-activo	Apoyo-activo	Ejecutor-activo
frecuencia	5	4	10	5	8

Fuente: elaboración propia

Ante estas imágenes habrá que distinguir ámbitos de desempeño que orientan hacia la autonomía en espacios no formales y otros que aún se ligan a escenarios estructurados o formales. Es claro que solo dos actividades se ligan o asocian a la imagen de la autonomía o del desarrollo de habilidades aprendidas en la formación de acuerdo al perfil de egreso¹⁰¹: 1. Elaboración de proyectos y la resolución de problemas sociales, aunque las ideas expresadas por los alumnos son muy parciales, lo que refiere escaso conocimiento de su perfil de egreso. Sin embargo la imagen predominante sigue estando presente en la noción de ayuda al otro, la cual se identifica con la figura del interventor que brinda apoyo.

Conclusión: Dificultades y retos ante la constitución de la profesionalidad

¹⁰¹ Al respecto el documento general de la LIE señala en uno de sus perfiles de egreso, que el alumno podrá: Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales, mediante el conocimiento y utilización de procedimientos y técnicas de diseño, así como de las características de los diferentes espacios de concreción institucional y áulico, partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario con una visión integradora y una actitud de apertura y crítica, de tal forma que le permita atender a las necesidades educativas detectadas. (UPN, 2002:29)

En este apartado final quiero centrar mi conclusión en aquellos aspectos que desde el análisis presentado están dificultando el acceso a la conformación de un sentido de identidad fundante de la nueva profesión y que enumeraré para un análisis más definido:

1. **La profesión se centra en una dimensión no formal:** esta virtud dificulta el acceso al sentido del lugar y a la respectiva apropiación del espacio de la profesión. En este sentido valdría la pena reflexionar sobre la importancia de la apropiación como un proceso por el cual los alumnos participan como sujetos actuando con significados mediacionales en contextos y situaciones concretas. La apropiación otorga un sentido de pertenencia de acuerdo a un referente determinado que puede apreciarse como estrechamente ligado con las estructuras y procesos sociales que los estudiantes desarrollarán como futuros profesionales.
2. **Los procesos de apropiación del discurso** estos procesos no solo incorporan una referencia continua a la noción de intervención, núcleo de esta profesión, sino que, de acuerdo a Ferry (1990), designan estados, funciones, situaciones, prácticas y a un sujeto que en el proceso condensa fragmentos particulares de la experiencia; por otra parte, se debe constituir un núcleo particular en la adquisición de una aptitud o habilidad; así como la práctica de una cultura, una ideología, un discurso o un *habitus*, de acuerdo a Bourdieu (1995). De acuerdo con lo señalado, la formación comprende aspectos como las nociones específicas sobre las que se centran los procesos, así como los procedimientos que se siguen para ese fin, los objetivos institucionales, la imagen que se tiene sobre el oficio para el cual se está preparando y las actividades cotidianas de los participantes.
3. **La tensión en la conformación de un imaginario profesional:** una de las dificultades de los estudiantes en formación es la presencia de un imaginario difuso, que dificulta la orientación de la profesión; sin embargo se puede referir la imagen aun centralizada de una posición de intervención vinculada a la actividad de ayuda pero sin una referencialidad a un centro instituido. Al respecto, es necesario retomar los vínculos estructurantes de la imagen, como sintetizadora de

sentidos que orientan la acción y la reflexión y que constituyen el *ethos* bajo la configuración, que nos ofrece un sentido modélico de la práctica de intervención. Los aspectos anteriores permiten ir configurando nuevas visiones y la necesidad de constitución de una identidad que se aleja de la tradición y se lanza a nuevos horizontes. En la construcción de la “identidad” es necesario identificar los elementos resultantes de la dialéctica colectividad-individuo ya que las identidades se construyen desde la relación de “otredad”. La construcción de significados se da desde la relación entre realidad objetiva y biografía subjetiva, de la importancia de la vivencia que se rescata mediante la narrativa de los actores en formación, situaciones de cómo vivo mi proceso formativo, cómo me imagino en el campo profesional, cuál es espacio de desempeño de los profesionales en la intervención y sobre todo qué entiendo por intervención, qué tipo de prácticas son de intervención de acuerdo a mi modelo formativo, con quién me identifico, y otras, pueden ofrecer una guía a mitad del camino: La tarea es de todos, nos invita a navegar y encontrar en medio de la mar un norte, porque se hace camino al andar.

Bibliografía

- Arditi, B. (2007). *Post-hegemonia: la política fuera del paradigma post-marxista habitual*. Contemporary Politics, Vol. 13 No. 3. Mimeógrafo.
- Bazdresch, M. (2002) *Transformando la práctica docente*. Guadalajara México: Secretaria de Educación Jalisco.
- Bourdieu, P. Y Wacquant (1995) *Respuestas para una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.
- Cacho, M (2002). *El imaginario sobre el “buen maestro” en los profesores de primaria*. UPN, Unidad 113 León Guanajuato, México: UPN.
- Castoriadis, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, España: Tusquets.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación*, México: Paidós/UNAM.
- Kuhn, T. (1990) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.