

## CONSTRUCCIÓN DE SABERES PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA. EL PAPEL DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

---

EPIFANIO ESPINOSA TAVERA

Unidad UPN 122, Acapulco, Gro.

**RESUMEN:** Se presentan resultados parciales de un proceso de sistematización de las experiencias de prácticas profesionales de estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN. Se enfocan los resultados sobre producción de saberes relativos a la IE en las prácticas profesionales. Con apoyo en la teoría sociocultural sobre la apropiación de las prácticas, se describen aprendizajes y saberes específicos de la Intervención Educativa producidos por los estudiantes en la realización de las diferentes tareas que aquélla implica. Se alude al interés y el compromiso social como aprendizaje que enmarca y orienta la producción de saberes y sentidos que tienen lugar durante la IE. Se especifican saberes relativos a tres tareas centrales que los estudiantes son exigidos a desarrollar

como parte de la IE que despliegan en sus PP: la definición del problema objeto de la intervención, el diseño de la intervención y la implementación de la IE. Se muestra que los procesos de producción tanto como la especificidad de los saberes elaborados están situados, enmarcados por las circunstancias específicas en que son involucrados los estudiantes en la acción por las instancias de prácticas. Se discute la pretensión de normar y prescribir lo que es la IE como proceso único al margen de las formas específicas que cobran en la acción. Se aboga por reconocer los distintos rostros que puede cobrar la IE y asumir como reto la documentación de esa heterogeneidad y la especificidad de los saberes producidos.

**PALABRAS CLAVE:** práctica profesional, construcción de saberes, intervención educativa, apropiación.

### Introducción

En este trabajo presentamos resultados parciales de una sistematización en proceso sobre los aprendizajes que logran los estudiantes en el desarrollo de las prácticas profesionales (PP) durante sus estudios en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE).

La LIE pretende 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 PP se conciben como espacios de aprendizaje que posibilitan al estudiante “una comprensión más compleja y global de las problemáticas y situaciones en las que esté involucrado”, así como “ampliar, aplicar y consolidar las competencias desarrolladas a través de los cursos” (UPN, 2002).

El papel de las PP en los procesos formativos es uno de los temas explorados durante las últimas dos décadas en el campo de la formación de docentes. Aunque han predominado visiones racionalistas y/o reproduccionistas en su estudio (Espinosa 2005; Espinosa, en prensa), cada vez ha cobrado mayor vigencia una perspectiva que muestra a los estudiantes en sus prácticas como sujetos activos que, inmersos en contextos de complejidad y contradicciones, participan de la producción de saberes contextuales de la profesión (Espinosa, en prensa). Desde esta perspectiva emprendimos una sistematización de nuestra experiencia como asesores de titulación de la LIE enfocando los procesos que viven los estudiantes en sus PP. Dada la relevancia que en la LIE se tribuye a las PP en la formación de los interventores educativos, nos planteamos como problema eje de la sistematización la reconstrucción de las dinámicas con que se organizan y desarrollan las PP y, particularmente, de los posibles saberes que los estudiantes construyen y movilizan en su realización. Las principales preguntas que nos planteamos son: ¿De qué formas y con qué sentidos se organizan y desarrollan las PP de los futuros interventores educativos? ¿Cómo inciden la organización y desarrollo de las prácticas en la formación de los estudiantes? ¿Qué aprenden los estudiantes sobre la intervención educativa (IE) en sus PP? ¿Cuáles son los saberes sobre la IE que producen los estudiantes en sus prácticas?

En este trabajo presentamos resultados de la sistematización relativos a los saberes sobre la IE que los estudiantes produjeron al involucrarse en las PP. El objetivo de la sistematización en este punto es: describir los saberes sobre la IE producidos por los estudiantes de la LIE durante sus PP.

## Contenido

### **Apropiación y producción de saberes**

Sostenemos que las PP son espacios en los que de manera privilegiada tiene lugar la apropiación de la profesión como interventor educativo. La apropiación, en este marco, constituye un proceso de producción de saberes y sentidos relativos a la construcción y emprendimiento de acciones educativas con personas concretas y específicas para la satisfacción de necesidades particulares (Espinosa, en prensa b).

Apoyados en la perspectiva sociocultural sobre la apropiación de las prácticas sociales (Wenger, 2001; Lave y Wenger, 2003; Hutchins, 2001), proponemos la producción de sentidos y saberes prácticos que conlleva la apropiación, como un proceso que acontece en la acción, en la participación misma de las personas en las tareas implicadas para el logro de propósitos determinados. Desde esta perspectiva, es en los intentos por construir respuestas a los desafíos que encuentran en las prácticas, donde los estudiantes se apropian realmente de herramientas y saberes pertinentes para la intervención. Asimismo, asumimos la apropiación como un proceso social; en este sentido, es en la interacción con asesores, con los profesionales de la práctica de IE y, particularmente, con las personas que son atendidas, donde los estudiantes construyen sentidos sobre lo que implican y significan en la acción las diferentes tareas asociadas a la IE.

Retomamos la noción de saberes docentes de Mercado (2002), quien los define como un conocimiento específico sobre la enseñanza que los maestros producen al enfrentar las situaciones cotidianas imprevisibles que conlleva la docencia. Se trata de un saber no necesariamente formalizado o verbalizado, sino que se halla preponderantemente articulado, imbricado en las acciones y las decisiones que promueven los profesionales de la práctica (Schön, ). Desde esta perspectiva, asumimos que los estudiantes de la LIE, en sus PP, se ven en la necesidad de producir saberes propios y particulares de la IE.

### **La sistematización de experiencias como opción metodológica**

El examen de las PP, se desarrolla desde la perspectiva metodológica de la sistematización de experiencias (Morgan y ; Messina). Desde ésta, el conocimiento sobre

las prácticas y los procesos educativos se genera mediante el examen analítico y sistemático de las experiencias vivenciadas por los propios responsables de las acciones educativas. El interés está puesto en profundizar la comprensión y explicación de aquellos procesos o situaciones que se suscitaron en el desarrollo de la IE y que incidieron de manera significativa en su realización. Se aspira a la construcción de un conocimiento sobre las prácticas educativas generado desde la propia práctica.

Esta perspectiva es particularmente apropiada para nuestro estudio en tanto buscamos dar cuenta de procesos en los que hemos sido partícipes como asesores de los estudiantes de cinco generaciones a lo largo de seis años. En este sentido, el trabajo que hemos realizado es rastrear, en nuestra propia trayectoria como asesores, huellas del trabajo emprendido con los estudiantes que posibiliten reconstruir y analizar las diversas experiencias de trabajo sostenidas con ellos. La sistematización la realizamos sobre dos ejes: a) la dinámica de las PP y su incidencia en la formación de los estudiantes, y b) los aprendizajes y saberes producidos por los estudiantes.

El archivo de la información empírica se conforma de diversos escritos de los estudiantes: 22 trabajos de titulación, 40 diarios de trabajo, 22 informes de prácticas, 22 evaluaciones de fin de semestre.

### **El interés y compromiso social: marco de la producción de aprendizajes de la IE**

La sensibilización y el interés por las necesidades de la población atendida constituyen el marco que alienta entre los estudiantes el compromiso y la producción de saberes pertinentes para emprender una IE que apoye a las personas. Aunque la sensibilización y el interés por ciertas problemáticas pueden tener orígenes diferenciados, es en el contacto directo con las personas donde éstos se consolidan. Ello se aprecia en la diversidad de formas en que los estudiantes deciden dónde y sobre qué necesidades efectuar sus PP.

Algunos estudiantes toman sus decisiones desde la preocupación y la sensibilización que experimentan ante ciertas temáticas, apoyados en su conocimiento cotidiano de problemas sociales –p.e. de la violencia familiar y en el noviazgo. El interés y la sensibilización inicial generalmente se confirman conforme profundizan en el conocimiento de la temática y, sobre todo, en la interacción con los participantes.

Otros estudiantes deciden qué hacer en sus prácticas por la sensibilización en algún ámbito de intervención propiciado por cursos de la LIE. Un ejemplo son algunos alumnos que habiendo cursado psicología del adulto mayor optaron por realizar sus prácticas en casas-hogar para adultos mayores. Son estos estudiantes los que suelen tener argumentos más claros y sólidos sobre su elección, y mayores elementos para diseñar y orientar su intervención.

Un tercer grupo de estudiantes suelen decidir más por las facilidades que tienen para hacer las prácticas en lugar predeterminado. Generalmente no tienen una motivación inicial; no obstante, el interés por el ámbito de intervención y la misma sensibilización se van constituyendo durante la IE. Unos estudiantes, por ejemplo, incursionaron en el programa Oportunidades y terminaron impartiendo educación para la salud a jóvenes de bachillerato, específicamente educación sexual; motivados por el desconocimiento y los riesgos que al respecto identificaron entre los jóvenes. Estos casos evidencian cómo, aun cuando inicialmente pueda estar ausente el compromiso y el interés por una intervención, el contacto con el campo, con las personas, propicia el involucramiento e interés de los estudiantes por los ámbitos de intervención en que incursionan.

### **Aprendizajes y saberes producidos sobre la IE**

*La IE y la superación de problemas o necesidades.* Los trayectos que recorren los estudiantes en sus PP son diversos, así como lo modos y las tareas en que son integrados por las instituciones de prácticas. No obstante, hay una visión compartida de la IE como espacios de apoyo donde las personas aprenden cómo superar los problemas o necesidades que enfrentan. Al respecto, uno de los saberes que se apropian los estudiantes es cómo definir y estructurar los problemas que serán objeto de la IE. Cómo aprenden a hacerlo y los saberes específicos que construyen al respecto son contextuales, varían según las circunstancias en que son integrados en los espacios concretos de intervención.

Hay al menos dos situaciones diferentes en las que los estudiantes aprenden a determinar las necesidades para intervenir. En una, los estudiantes aprenden a hacerlo desde necesidades ya definidas. Es el caso por ejemplo de quienes manifiestan interés por una problemática de relevancia al nivel de la sociedad amplia –p.e. 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, los estudiantes aprendieron a configurar la problemática en su especificidad, tal como se presenta en el contexto local, con las personas atendidas, 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 entrevistas informales a participantes.

En una segunda situación, se ubican estudiantes que, como el modelo de PP de la LIE sugiere, atendieron a problemas formulados desde un diagnóstico. Los estudiantes realizan su diagnóstico al tiempo que participan como aprendices, como auxiliares de los responsables de los proyectos en los que se involucran. Ello posibilita que vayan identificando, por una parte, los recursos y saberes desplegados por los responsables que pudieran ser útiles para la intervención y, por otra, tengan 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. Durante la realización de sus actividades 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 PP los estudiantes requieren 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. Al respecto se ubican tres modalidades.

Una primera modalidad es la construcción de diseños al interior de la misma intervención. Son construcciones que realizan los estudiantes sobre la marcha, en el proceso mismo de intervención. 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, mediante 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 la 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 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 los adultos mayores donde ellas aprendieron a estructurar acciones más específicas según las oportunidades o particularidades que fueron identificando. 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 muy 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 jóvenes 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. Son 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.* Al implementar sus proyectos, los estudiantes experimentan y descubren la distancia que separa a los diseños de su ejecución real. Uno de los aprendizajes fundamentales que al respecto logran los practicantes es 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. Un equipo diseñó talleres de educación ambiental para niños de educación básica y de comunidades. No obstante, ante las respuestas diferenciadas de niños procedentes de contextos socioculturales diversos, realizaron cambios tanto en su forma de introducir los temas, como en el lenguaje y los ejemplos empleados.

Por el contacto real con los sujetos de la intervención y su reacción ante los dispositivos previstos, los estudiantes reelaboran ideas previas 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 descubrir aspectos cruciales como el dinamismo de los jóvenes de secundaria, la conveniencia de desarrollar un proceso que fuera más “activo” y “divertido” para ellos y que era necesario trabajar sobre la información más que repetirla.

Asimismo, los estudiantes aprenden a construir interpretaciones sobre lo acontecido en las intervenciones y a utilizarlas para replantear el curso de la IE. Los estudiantes que trabajaron la violencia en el noviazgo, por ejemplo, identificaron al inicio que los jóvenes se aburrían; se mantenían distantes de los temas tratados, aunque se habían incorporado voluntariamente 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 promoviendo dispositivos - dramatizaciones, elaboración de collages, carteles, etc- donde los jóvenes analizaran situaciones de violencia en las parejas y aprendieran a utilizar recursos para enfrentarlas.

## Conclusiones

En las PP, como se mostrado, los estudiantes enfrentan y resuelven diversas tareas implicadas en la IE. En este proceso construyen saberes situados, experienciales, sobre los sentidos que tienen estas tareas en la intervención y las formas de llevarlas a cabo. No son saberes inscritos en un proceso lineal ideal, como la secuencia que propone la LIE para realizar las PP. Los estudiantes producen esos saberes enmarcados en las condiciones y exigencias específicas con que son involucrados en los distintos escenarios de intervención en los que participan. La riqueza de esos aprendizajes radica en que son saberes contruidos al calor de las demandas de los escenarios reales, no de situaciones simuladas.

En tanto campo conceptual y práctico “emergente”, la IE es objeto de debates diversos. Algunas posiciones pretenden definir y normar lo que es y no IE, descartando como tal aquélla que acontece en marcos y propuestas institucionales. Contrariamente a lo que éstas suponen, aún en los contextos más estructurados, como se mostró, la IE se caracteriza por constituirse sobre la base de necesidades locales de los participantes y por un continuo ajuste de las acciones – sean previamente definidas o propuestas desde un diagnóstico particular- de manera que aporten un apoyo real a las personas para satisfacer sus necesidades. Parece más pertinente asumir la heterogeneidad de rostros y sentidos que puede asumir la IE en diversos contextos, ello implicaría el reto de documentar esa heterogeneidad así como la especificidad de los aprendizajes y saberes que conlleva el desarrollo de cada forma de IE.

## Bibliografía

Espinosa, E. (2005). “Formación y ejercicio profesional” en P. Ducoing (Coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación Tomo II*. México: Ideograma Editores. pp. 407-444.

----- (en prensa). *Formación y prácticas*.

Hutchins, E. (2001). “El aprendizaje de la navegación” en S. Chaiklin, y J. Lave (Coords.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas*

*sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 49-77.

Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: UNAM-FESI.

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

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

UPN (2002). *Prácticas profesionales y servicio social*. LIE. Documento normativo.

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