

# Construcción y Desarrollo de la Propuesta de Intervención Educativa

Dr. FG Marín<sup>1</sup>

“Habría que enseñar principios de estrategia que permitan hacer frente a los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su evolución en virtud de la información adquirida en el camino”.

Edgar Morin

## Problematización General

Hacia la última década del siglo XX, y principios del siglo XXI, una cierta noción cobra amplia relevancia en las comunidades socio-educativas de México, y de la comunidad internacional, a grado tal que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), por ejemplo, diseña e implementa en cuanto estrategia sustantiva de su Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa, un proyecto de formación profesional específica en este campo de acción disciplinaria, a saber: la **Intervención Educativa**. Sin embargo, en la todavía insuficiente literatura que existe al respecto no es posible reconocer un cierto concepto, más o menos, preciso respecto de lo qué es la denominada intervención educativa, ni tampoco sobre los procesos que la determinan en cuanto práctica social, ni menos aún sobre las competencias específicas que comporta la formación de un interventor educativo y que pueden diferenciarlo, con claridad, de otros profesionales de la educación, tales como: profesores, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, orientadores, asistentes, capacitadores y/o administradores educativos, entre otros. De hecho, ni siquiera es fácil diferenciar conceptual y metodológicamente la propia intervención educativa respecto de otras formas de intervención socio-disciplinaria como es el caso de la intervención social, la intervención psico-pedagógica e intervención docente, por mencionar sólo algunas de las más importantes.

En efecto, las delimitaciones conceptuales propuestas por los diferentes autores en la materia, además de vagas y genéricas, comprenden un amplio espectro de actuación socio-educativa, el cual puede aplicarse tanto a las funciones didáctico-pedagógicas que desempeña un docente en el aula, como a las acciones de gestión que desarrollan las diferentes autoridades del ramo (Secretarios de Educación, Supervisores, Jefes de Enseñanza, Asesores Técnico-Pedagógicos, Directores, etc.); en este sentido, la intervención educativa parece abarcar desde la mediación en los problemas de aprendizaje hasta la participación en las actuaciones extra-escolares comunitarias (desarrollo de habilidades del pensamiento, razonamiento lógico-matemático e hiperactividad, o bien, educación para la familia, riesgo psico-social y formación cívico-política, por ejemplo), así como también, del diseño de estrategias de formación transversal a la proyección de acciones emergentes de articulación escuela-comunidad (tales como educación en la diversidad, género y desarrollo sustentable, o por otro lado, constitución de espacios de alfabetización, salud pública y educación sexual para

---

<sup>1</sup> Profesor-Investigador de la Unidad 161, Morelia, de la UPN

adolescentes, verbigracia), esto sin soslayar desde la construcción de propuestas de formación de profesores hasta la implementación de proyectos de investigación socio-educativa, particularmente en la perspectiva del modelo de la investigación-acción. De ahí, entonces, que con respecto al uso del enunciado de intervención educativa en diversos materiales disponibles en internet, Teresa de Jesús Negrete señale:

“No obstante, al hacer la distinción del uso del enunciado para nombrar como sinónimo de lo ya constituido en formas convencionales de hacer educación, o bien, al insertar el enunciado en una frase propositiva, se deja ver una intención que marca algo diferente, lo que hace que el enunciado de intervención educativa fluya en el discurso educativo para asignarle algo que se quiere decir (se enuncia), pero escasamente se ha expresado en un quehacer práctico, tomado como objeto de reflexión explícita.” (2010: 37)

Empero, si la intervención educativa es un concepto general que integra en su definición teórica las distintas formas de comprensión interventiva que realizan los diversos agentes participantes en el desarrollo del fenómeno de la educación formal y, por tanto, de ésta se derivan los diferentes modelos de intervención profesional en los sistemas educativos contemporáneos, entonces, ¿cuáles son las diferencias cualitativas que persisten entre aquella y la intervención psico-pedagógica, intervención orientadora y la intervención social, entre otras?; por el contrario, si se trata sólo de una práctica específica común a todos los modelos de intervención profesional en el campo de la educación institucional, resulta conveniente preguntarse respecto de ¿qué dispositivos procedimentales son afines en todas estos distintos procesos interventivos? y, también, ¿qué les distingue entre sí? El hecho de que todas estas prácticas profesionales confluyan, de alguna manera, en la concreción del acontecer educativo, no constituye un fundamento legitimante de su conceptualización teórica, ni tampoco permite delimitar su campo preciso de actuación metodológica. Y por otra parte, dada la presunción de que existe una intrínseca relación entre la intervención educativa y los procesos de la investigación científico-disciplinaria en el ámbito de la educación, es pertinente interrogarse en torno a los siguientes aspectos: ¿la intervención educativa es un modelo de la investigación socio-educativa?, ¿o acaso es sólo un tipo particular del paradigma de la investigación-acción del campo educativo?, o también, de modo inverso, ¿las prácticas de la investigación científico-disciplinaria determinan las acciones de intervención educativa?, ¿cómo participan los procesos investigativos en el desarrollo de las acciones interventivas en la educación? Las respuestas a estas cuestiones son fundamentales tanto para la definición como para la delimitación metodológica de la intervención educativa, algo que parece no interesar demasiado a los diversos autores del tema –y de hecho, el propio Programa de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), de la UPN, no plantea ni siquiera una aproximación conceptual al respecto.

Las consecuencias directas de esta confusa comprensión conceptual y metodológica de la intervención educativa se pueden advertir en tres principales ámbitos, a saber: en primer lugar, su campo específico de actuación disciplinaria y, por

ende, de desarrollo profesional de los Interventores Educativos –¿los problemas de aprendizaje?, ¿las relaciones sociales intra-aúlicas?, ¿los contenidos de formación transversal?; al respecto el Programa de la LIE señala que el *licenciado en intervención educativa es un profesional de la educación que interviene en problemáticas sociales y educativas que trasciende (sic) los límites de la escuela y es capaz de introducirse en otros ámbitos y plantear soluciones a los problemas derivados de los campos de intervención* (UPN, 2002a: 20), pero, ¿cuáles son esos otros ámbitos? y ¿qué define a los campos de intervención?–; en segundo lugar, los propósitos centrales que la definen en cuanto práctica socio-educativa particular (y no simplemente como una nueva forma de nombrar procesos tradicionales de mediación psico-pedagógica y/o investigación socio-educativa, tales como la “resolución de problemas”, “transformación de la realidad” y/o “desarrollo integral de individuos y comunidades”, lo cual sólo genera cambios en el discurso de los actores educativos, sin modificar, en lo más mínimo, sus prácticas profesionales, como sucede en la actualidad en este campo y en el enfoque de la educación por competencias); y en tercer lugar, los momentos, procesos, elementos y/o factores metodológicos constitutivos de la intervención educativa.

Ante la persistencia de la ambigüedad conceptual, pareciera que el campo de la intervención educativa comprende los diferentes tipos del fenómeno de la educación contemporánea, esto es: la Educación Formal, No Formal e Informal, así como las distintas dimensiones de su realización institucional y/o comunitaria, que puede ser instrumentada por cualquier profesional educativo, en cuyo caso, ¿cuál es la pertinencia de formar un especialista en este campo, el interventor educativo?, ¿acaso no es suficiente con propiciar el desarrollo de las competencias correspondientes en los profesionistas ya formados, como sucede con la Maestría en Educación Básica (MEB), de la misma UPN? Ahora bien, en cuanto se pretende que su finalidad última es la resolución de problemas psico-pedagógicos y/o la transformación de los contextos socio-educativos, entonces, la intervención educativa suele presentarse bajo tres principales modelos: por un lado, en cuanto estrategia de enseñanza-aprendizaje, o ya como estrategia cognitiva y/o meta-cognitiva; por otro lado, en tanto proyecto de desarrollo socio-educativo a nivel de la gestión, la práctica docente y/o la acción comunitaria; y por último, como proceso de investigación social en el campo de las prácticas educativas, preponderantemente en el enfoque de la investigación cualitativa. En este sentido, la metodología de la intervención educativa se instrumenta conforme a los principios, exigencias y condiciones específicas de cada uno de estos modelos de acción socio-educativa; así, mientras algunos se concretan al diseño de trayectos formativos, otros más perfilan rutas de transformación social en el fenómeno de la educación y aquellos más trazan líneas de generación y aplicación del conocimiento científico-disciplinario.

En el fondo, el problema radica en que no se intenta la definición de dos términos distintos: intervención y educación, integrados en una sola unidad teórico-conceptual, sino que se parte del reconocimiento de la acción del primero en el campo de desarrollo del segundo, esto es: »la intervención en la educación«. En efecto, cuando los diferentes autores en la materia pretenden la explicación formal de este fenómeno, así como de los dispositivos procedimentales que lo determinan, en realidad están esclareciendo la

función que desempeñan las diversas modalidades de intervención (psico-pedagógica, docente, técnica, social, etc.) en la realización de los distintos tipos de prácticas educativas, como bien es posible advertir en el siguiente concepto propuesto por Arturo Barraza: la *Propuesta de Intervención Educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución* (2010: 24). La acción que tienen en común los diferentes agentes educativos es la intervención, el campo que comparten en su desempeño profesional es la educación y el dispositivo procedimental más eficiente para diagnosticar los problemas que prevalecen en este fenómeno, tanto como sus posibles alternativas de solución y/o transformación significativa, es la investigación social, por ende, se confunde la singularidad de la intervención educativa con la actuación de los procesos de intervención en la educación, mediada por la legitimidad científico-disciplinaria que comportan las prácticas investigativas. De este desplazamiento de comprensión discursiva es que devienen todas las ambigüedades conceptuales y las consecuentes confusiones metodológicas.

### Aproximación Conceptual

¿Y qué es, entonces, la intervención educativa?, ¿un campo propio de desarrollo profesional?, ¿una práctica común a la acción científico-disciplinaria de los diversos profesionales que participan en la concreción del fenómeno de la educación contemporánea? Para responder con mayor precisión a estas cuestiones y, por ende, aproximarse a la construcción de un concepto sobre la intervención educativa, resulta del todo inevitable delimitar conceptualmente, aunque de manera sucinta, los diferentes términos teórico-discursivos con que se encuentra asociada, tanto para identificar los principios teóricos que le definen, como para reconocer el ámbito específico de actuación profesional que le corresponde, si es que existe tal. En este lance de reflexión educativa, el primer término a conceptuarse, sin duda alguna, es el de la propia *intervención profesional*, no sólo porque representa el núcleo sustantivo de esta unidad conceptual, así como de la acción que desarrollan los diversos agentes de las diferentes disciplinas participantes en el proceso de materialización socio-histórica del fenómeno de la educación, en el siglo XXI, sino porque, también, constituye el principal factor de confusión terminológica entre las distintas formas de intervención disciplinaria y, en consecuencia, de la ausencia de claridad sobre los procedimientos metodológicos que le determinan. En esta misma perspectiva, los otros términos teórico-discursivos que mantienen un estrecho vínculo con la definición de la intervención educativa son: *intervención psico-pedagógica*, *intervención docente* e *intervención social*, esto sin soslayar el término de la *gestión educativa* que comporta una cierta modalidad que bien podría denominarse como *intervención estratégico-administrativa*.

En una primera aproximación etimológica, *intervención* deriva de dos vocablos latinos, a saber: *interventio* e *intervenire* que integran los siguientes elementos: el prefijo *inter* (entre), el verbo *venire* (venir) y el sufijo *ción* (acción y efecto), en función de lo cual, en una interpretación libre, bien puede comprenderse como “la acción y el efecto de mediar entre dos o más agentes, entre dos o más fenómenos y/o entre dos o más

acontecimientos”. De ahí, pues, que la intervención profesional, siguiendo a Margarita Rozas (1998, 2001) y a Nora Aquin (1996), puede definirse como »el conjunto de acciones, sustentadas teórica y prácticamente, que se estructuran de forma sistemática en relación con las necesidades, demandas y/o condiciones de los agentes, instancias y fenómenos sociales con los cuales se realiza la mediación institucional y/o científico-disciplinaria, en el propósito expreso de promover una transformación significativa de sus circunstancias histórico-culturales«. En efecto, las acciones instrumentales de la intervención profesional están determinadas por el corpus teórico-disciplinario desde el cual se actúa: filosofía, psicología, pedagogía, sociología y trabajo social, entre otras, lo que posibilita dotar de sentido a la propia tarea interventiva, al mismo tiempo que orienta sus objetivos sociales, pues como bien plantea Margarita Rozas:

“La comprensión del sobre qué, el para qué y el cómo y con quién de la intervención profesional, sólo pueden ser analizados en la medida de que están sustentados teórica y prácticamente. Teóricamente, porque partimos del supuesto que toda intervención se fundamenta en un conjunto de conceptos que guían el accionar profesional. Prácticamente, porque el trabajador social no sólo piensa, sino que actúa; por ello, pensar y actuar son dos aspectos fundamentales de toda intervención llamada profesional.” (1998: 60)

La secuencia lógico-procedimental de la intervención profesional, que prevalece hasta nuestros días sin grandes transformaciones significativas, en cuanto núcleo metodológico fundamental de esta práctica disciplinaria, la establece Mary Richmond, hacia la década de los años 30's, del siglo XX, y consiste en las siguientes acciones nodales: *diagnóstico, tratamiento y solución*. De acuerdo con Richmond (2005), el diagnóstico se construye a partir de la recuperación de cuatro clases de evidencias básicas, tales son: *Evidencia Real* del fenómeno en estudio, *Evidencia Testimonial* de los diversos agentes involucrados, *Evidencia Circunstancial* de sucesos atípicos pero interrelacionados de forma directa con el objeto de diagnóstico y *Evidencia Social* relacionada con acontecimientos personales, familiares y/o comunitarios; en función de la cuales se planea, actúa e intenta transformar el hecho sobre el que se ejerce la mediación institucional y/o científico-disciplinaria. Y de esta secuencia lógico-procedimental establecida por Richmond, ¡hace casi un siglo!, es que derivan los dos principales factores de confusión metodológico-conceptual sobre la intervención educativa, esto es: su comprensión en cuanto proyecto de investigación aplicado al campo de la educación y su reducción instrumental a simple dispositivo práctico de acción socio-educativa, es decir, simplifican el proceso de intervención profesional a los dispositivos procedimentales de indagación en la construcción del diagnóstico, o al carácter pragmático de la mediación social. Sin embargo, sea entendida como proceso investigativo o en tanto dispositivo práctico disciplinario de transformación social, lo cierto es que la intervención profesional siempre comporta la generación, aplicación y/o ponderación de un sistema articulado de conocimientos formales, que trascienden el

marco de una práctica puramente instrumental, como bien parece advertir ya Margarita Rozas (1998).

### La Intervención Psico-Pedagógica

Por su parte, el concepto de intervención psico-pedagógica, en principio, parece ser otra forma particular de designar a la intervención educativa, puesto que se presentan como términos teórico-discursivos iguales, semejantes o equivalentes, si nos atenemos al señalamiento planteado por Luz Ángela Ramírez Nieto y Gloria Cecilia Henao López, quienes indican que aquella *ha recibido diversas denominaciones: interacción psicoeducativa, educativa, pedagógica, psicológica...*, la cual *trasciende el ámbito escolar, haciéndose aplicable a lo sanitario, social, familiar, laboral, profesional y empresarial* (2011: 30) y, por lo tanto, comprendería en su concepción, propósitos y prácticas a todas las formas de intervención profesional en el campo socio-educativo. Hecho que no resuelve de fondo, el dilema conceptual que estamos analizando, puesto que sólo desplaza de un término a otro, el mismo conjunto de problemas expuestos antes. Además de que no sería necesaria la formación profesional del interventor educativo, según propone la UPN en México, desde principios del siglo XXI, como tampoco se justificaría la instrucción de un profesionista con mayor tradición en el ámbito de la educación, esto es, el *Trabajador Social*, puesto que sólo se trataría de formar psicólogos en los distintos campos de la orientación educativa, para que se encargaran de intervenir en las diferentes problemáticas que acontecen en la resolución del fenómeno contemporáneo de la educación formal, no formal e informal.

Sin embargo, dos factores nos permiten acotar el campo de acción específica de la intervención psico-pedagógica, al propio tiempo que atemperan las pretensiones “integralistas” de los distintos autores que exploran sus posibles definiciones conceptuales, tales son: en primer instancia, la disciplina de conocimiento que sustenta la formación de sus profesionales y, por eso mismo, determinan sus actuaciones socio-educativas, es decir, el ámbito epistemológico de la psicología, aunque de manera más concreta, se trata del espacio propio de la psicología educativa; y en segunda instancia, los aspectos fundamentales que tiene por objeto su reflexión teórico-disciplinaria y, en consecuencia, sus dispositivos práctico-metodológicos de mediación en el desarrollo del fenómeno de la educación contemporánea, esto es, la **apropiación de estrategias y técnicas de aprendizaje**, el **agenciamiento de procedimientos metacognitivos** y el **fortalecimiento de los procesos motivacionales**. De ahí que, siguiendo a Isabel Solé Gallart (2002) y a Elena Martín Ortega (2011), bien es posible afirmar que la intervención psico-pedagógica se dirige hacia la orientación del desarrollo de auto-esquemas, pautas de formación, educación compensatoria, prevención de comportamientos disruptivos, competencias para la vida y optimización *de las variables organizativas, curriculares, de interacción y relación implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje* (Martín y Solé, 2011: 15) Ahora bien, de acuerdo con Henao López, et. al. (2006), los diferentes autores en la materia han construido una propuesta general de principios que rigen la intervención psico-pedagógica, los cuales son:

- a. **Principio de Prevención.** Acción anticipativa de situaciones o fenómenos que pueden obstaculizar el desarrollo integral de los individuos y/o comunidades, mediante la intervención colectiva, participativa y corresponsable en poblaciones de riesgo o que presentan desajustes significativos. *Con la prevención se busca impedir que un problema se presente, o prepararse para contrarrestar sus efectos en caso de presentarse.* (2006: 218)
- b. **Principio de Desarrollo.** Acciones de potenciación del desarrollo individual y/o comunitario, a través de la instrumentación de estrategias que contribuyan al fortalecimiento de los procesos de estructuración de la personalidad, el incremento del nivel de dominio de competencias y el reforzamiento de los impulsos motivacionales; a partir de dos tendencias teóricas generales, a saber: el *enfoque madurativo que postula la existencia de una serie de etapas sucesivas en el proceso vital de toda persona, que van unidas a la edad cronológica* (2006: 218) y el *enfoque cognitivo que reconoce la importancia de la influencia educativa subyacente en las interacciones de los individuos con su entorno socio-cultural, en función de lo cual se genera un cierto desarrollo organizado, jerárquico y progresivo.*
- c. **Principio de Acción Social.** Acción individual y/o comunitaria de reconocimiento de las competencias propias y de las variables contextuales, con el objeto de construir estrategias de adaptación social a las constantes transformaciones del entorno histórico-cultural.

### La Intervención Docente

Al extremo opuesto del presunto “integralismo” que pretender atribuir a la intervención educativa y/o psico-pedagógica los diferentes autores del ramo, el referente disciplinario y el campo de acción profesional de la Intervención Docente se halla bien delimitado, esto es: los dispositivos teórico-procedimentales de las Ciencias de la Educación, particularmente los derivados del binomio conformado por la pedagogía y la didáctica, aplicados al desarrollo de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula, es decir, se explica cómo el proceso de traducción de la teoría educativa en práctica formativa, a fin de transformar e innovar las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje, en función de las problemáticas detectadas, las áreas de oportunidad identificadas o las condiciones de riesgo existentes, con el propósito manifiesto de mejorar la calidad de la educación. En palabras de Harfuch y Foures, *se trata de un docente que pone en juego procesos reflexivos para encontrar alternativas a su acción con la intención de analizar, comprender, revisar y mejorar sus prácticas didáctico-pedagógicas* (2003: 156). Esta concepción, sin embargo, es bastante restrictiva con respecto al quehacer profesional del magisterio, puesto que su acción didáctico-pedagógica no se agota en las lindes del espacio intra-aúlico, según se plantea aquí, por el contrario, su intervención comprende toda la dimensión escolar, al propio tiempo que se extiende al ámbito familiar y comunitario; ya sea de forma directa con la participación y organización de festivales cívico-culturales, o bien de manera indirecta con las actividades extra-escolares, por ejemplo. En cualquier caso, el profesor es el agente

fundamental, las Ciencias de la Educación constituyen los referentes disciplinarios básicos y los procesos de enseñanza-aprendizaje son el campo propio de la intervención docente.

Pero, en el propósito manifiesto de definir con mayor claridad el ámbito específico de la acción del profesorado, conviene preguntarse respecto de ¿cuáles son los espacios determinados por los procesos de enseñanza-aprendizaje para la actuación profesional de la intervención docente? En términos generales, las diversas actividades magisteriales que se realizan en y desde la escuela, pueden integrarse en tres principales campos de la intervención de los profesores, tales son: por un lado, la **planeación docente**, pues, aun cuando los especialistas son los responsables del diseño de las políticas, planes y programas de estudio, lo cierto es que son los maestros quienes proyectan el desarrollo y la concreción curricular, tanto en su dimensión reproductora, como en su tendencia transformativa; por otro lado, la **gestión pedagógica**, toda vez que los educadores deben propiciar el establecimiento de consensos sociales, disponer la organización individual-colectiva, administrar los recursos disponibles, generar la producción o adquisición de los materiales didáctico-pedagógicos necesarios y constituir la ecología de los ambientes formativos correspondientes, a fin de que sea posible el desarrollo del fenómeno de la educación; y por último, la **evaluación educativa** que permita la ponderación cuantitativa y/o cualitativa de los aprendizajes apropiados –o el nivel de dominio de competencia, conforme al actual modelo educativo–, en función de lo cual puedan definirse los procesos de acreditación y/o certificación institucional. En síntesis, la intervención docente no se reduce al simple diseño de estrategias didáctico-pedagógicas que potencien el mejoramiento de los aprendizajes, o la transformación de las prácticas de enseñanza, sino que comprende las distintas dimensiones de concreción del acontecer educativo.

### La Intervención Social

Ahora bien, en la actualidad, la intervención social puede explicarse, de manera general, como el conjunto de acciones organizadas en un plan integral de actuación que, a través del uso de diversos dispositivos técnico-metodológicos, propician el involucramiento de los diferentes agentes sociales –individuos, colectivos, comunidades, Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), instituciones, etc.–, en el reconocimiento de sus necesidades y problemáticas emergentes, así como en el desarrollo de sus competencias autogestivas, con el propósito nodal de facilitar la adaptación recíproca entre estos y el Sistema Socio-Cultural en que se desarrollan, dentro del contexto de una sociedad global en permanente transformación y dentro del marco de participación activa y colaboración corresponsable que les posibilite el mejoramiento de sus condiciones socio-económicas y político-culturales. En este sentido, Joan Lacomba en el *Prólogo a El Trabajo Social Territorializado. Las Transformaciones de la Acción Pública en la Intervención Social* manifiesta que *si en el pasado la intervención social global y local se basaba en una política anclada en la filosofía redistributiva y desterritorializada, en contrapartida, la sociedad actual, que extrae su legitimidad en un discurso crítico de la intervención del Estado social y del desarrollo desde arriba, tiende cada vez más hacia*

una política llamada *activa*, mediante una vía de territorialización, de implicación y de responsabilidad de los beneficiarios (Hamzaoui, 2005: 16). El actor fundamental de esta práctica profesional es el Trabajador Social y su campo específico de intervención, dentro del fenómeno contemporáneo de la educación, es el ámbito de las interacciones socio-formativas, es decir, contribuye al mejoramiento de los procesos educativos mediante, el impulso a la generación de competencias sociales para adaptarse a las prácticas propias de los Sistemas Educativos del siglo XXI y para mejorar la apropiación del capital histórico-cultural propuesto en los planes y programas de estudio correspondientes.

Marisela Montenegro (2001) considera que existen dos tendencias generales de la intervención social, tales son: por un lado, la denominada *Intervención Dirigida* donde un interventor experto, desde el marco institucional de los aparatos de Estado y/o las OSC, diseña un plan, proyecto y/o estrategia de acción focalizada, que tiene por objetivo nodal la resolución de un problema específico derivado de una demanda, exigencia o inconformidad social, cuyo carácter tecnocrático se sustenta en el *énfasis de la experticia de los agentes externos*, de acuerdo con Maritza Montero (2012: 66); y por otro lado, la *Intervención Participativa* que se construye en la interacción activa entre el interventor y la población intervenida –mejor aún si el primero pertenece o se inserta en el cuerpo comunitario de la segunda–, con el propósito expreso de promover un cambio social planificado en función de las necesidades sentidas, reconocidas y/o planteadas por los propios agentes involucrados, razón por la cual comporta un cierto impacto emancipador en la comunidad, dado que las actuaciones de intervención desbordan el conjunto de las relaciones de dominación existentes en la sociedad, en otras palabras, se trata de *una relación transformadora de una situación en la cual agentes externos (a la comunidad) y agentes internos (de la comunidad), conjugan esfuerzos para solucionar algún problema, atender alguna carencia o cumplir una expectativa*, según propone Montero (2012: 69). En este sentido, conforme al carácter e interés democrático o autocrático que la motivan, Montero (2012: 60-61) reconoce que existen las siguientes formas de intervenir:

- a. *Oficial o Independiente* en relación con su *origen*, es decir, ya sea que provenga de las políticas públicas de desarrollo social o, por el contrario, derive de la acción organizada de colectivos, grupos y/o sectores de una población determinada.
- b. *Necesidad Normativa, Transformación de Condiciones de Vida, Concertación y/o Consulta* en función de las *finalidades* que pretende, esto es: satisfacción de una necesidad estandarizada –criterios de habitabilidad, por ejemplo–, mediación entre grupos en conflicto, construcción de sinergia social y/o recuperación de intereses comunitarios.

### La Gestión Educativa

La gestión educativa, por su parte, puede entenderse como el proceso intencional que integra agentes, factores, recursos y acciones concretas en la sinergia de establecer las condiciones de posibilidad para el logro de determinadas metas socio-educativas; sin embargo, Juan Casessus (2000), debido a la estrecha articulación que mantiene con el

diseño de las políticas socio-educativas de los aparatos de Estado contemporáneos, considera que no se trata de una disciplina solamente práctica, por el contrario, en su desarrollo interactúan de forma activa los planos de la teoría general de la gestión y de la educación, así como también los de la política y de la pragmática, pues como bien advierte Jorge Huergo, la *gestión implica también una concepción y una práctica respecto del poder, de la administración y la circulación del mismo y de las formas de construir consensos y hegemonías dentro de una determinada organización o institución* (s/f: 3). Por consiguiente, en cuanto puntos metodológicos para su análisis, Casessus plantea dos principios centrales, esto es: en primer lugar, el conocimiento de los sustentos teóricos de la gestión y del fenómeno educativo; y en segundo lugar, la interpretación sistemática del sentido y de los contenidos de las políticas en materia de educación. Empero, allende el enfoque teórico-conceptual en que se pretenda su definición –administrativo, interaccionista, psicológico y/o lingüístico, entre otros posibles–, la gestión siempre involucra tres componentes principales, a saber: la definición de un sistema organizacional, la delimitación de un contexto interno de operación y la demarcación de un entorno externo de intervención; los cuales deben integrarse de manera funcional para el logro de determinados objetivos propuestos.

En este sentido, la gestión no es otra cosa que *“una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada”*, según propone Casessus (2000: 4). En cuanto sistema organizacional, toda institución, pública o privada, se conforma por la estructura jerárquica, el código discursivo, las normas de regulación, el compendio de funciones y el protocolo de dispositivos procedimentales; mientras que, por su parte, el contexto interno se constituye por las políticas, la infraestructura, los agentes, los recursos y las prácticas de operación; y en tanto que el entorno externo se configura por otros sistemas organizacionales, un marco normativo de interacción legal, agentes de participación social, tradiciones histórico-culturales y relaciones político-económicas. La identidad institucional, su correspondiente función social y el nivel de su impacto histórico, son determinados por el modo específico en que se articulan, entre sí, estos tres ámbitos; de ahí, entonces, que la gestión debe orquestar funcionalmente sus factores, agentes y elementos, dentro de la sinergia específica de un marco de actuación común y/o concurrente. De ahí que *la gestión es un proceso de construcción colectiva desde las identidades, las experiencias y las habilidades de quienes allí participan*, según apunta Huergo (s/f: 3).

De ahí, entonces, que lo denominado aquí como intervención estratégico-administrativa, a falta de un concepto mejor, comprenda un amplio campo de actuación profesional, a saber: diseño de políticas educativas, ingeniería institucional, desarrollo curricular, construcción de sinergias sociales, administración de recursos oficiales y articulación emergente con el contexto externo, por mencionar sólo algunos de los factores más importantes; los cuales se presentan, de forma jerarquizada, en tres principales dimensiones del fenómeno contemporáneo de la educación, éstas son: Sistemas y Subsistemas Educativos, Centros Escolares, o Universitarios, y Educación Comunitaria, por lo que, en consecuencia, se involucran diferentes clases de profesionistas: autoridades educativas –Secretarios de Educación, directores, etc.–,

gestores, pedagogos, trabajadores sociales, administradores, orientadores educativos y profesores, entre otros. Este hecho, sin embargo, no se propone sustituir el presunto carácter “integralista” que se pretende atribuir a la intervención psicopedagógica, por un lado, y a la todavía indefinida intervención educativa, por otro lado, sino más bien reconocer que los distintos aspectos y dimensiones que conforman el ámbito propio de la gestión educativa requieren de la participación activa de diversos tipos de profesionista, cuya acción difiere de modo sensible en cada caso y, por ende, comportan del ejercicio de competencias diferentes en cada forma particular de intervenir: el diseño de políticas educativas requiere de habilidades políticas, el establecimientos de sinergias precisa de destrezas sociales, el desarrollo curricular de conocimientos pedagógicos y la administración de recursos de valores institucionales, verbigracia. La intervención estratégico-administrativa, más que la síntesis de los distintos modos de intervenir, o la delimitación de un paradigma general de actuación profesional, constituye la confluencia emergente de diversas formas de intervención institucional y/o científico-disciplinaria.

### **Problematización del Campo de la Intervención Educativa**

Una vez descritas, de manera general, las distintas formas de intervención que participan en el acompañamiento y realización del fenómeno de la educación contemporánea, queda, entonces, por responder a las siguientes cuestiones: ¿cada una de estas actuaciones profesionales representa sólo un modo particular de la intervención educativa?, ¿más que una práctica profesional en sí misma, la intervención educativa es un concepto genérico que únicamente sirve para adscribir un campo específico de actuación a las diferentes praxis de intervención, esto es: el ámbito de la educación?, ¿el psicólogo educativo, el docente, el trabajador social, las autoridades y administradores educativos, entre otros, son expresiones específicas de la figura del interventor educativo?, en consecuencia, ¿acaso existe una práctica profesional concreta, y con un entorno de acción propia, que pueda denominarse, con toda legitimidad, como intervención educativa, la cual sea posible diferenciar con suficiente claridad de las diversas maneras de intervenir desde la gestión, la orientación psico-educativa, psicopedagógica, psicológica, el trabajo social y/o la docencia?, ¿la formación del interventor educativo, por tanto, no es más que un gran equívoco institucional, producto de la confusión teórico-metodológica prevaleciente en el tema, dado que su preparación profesional ya se ha resuelto, a la largo de una amplia tradición histórica, en las escuelas normales, de administración, psicología y/o trabajo social?; o por el contrario, ¿estos diferentes dispositivos profesionales de intervención son insuficientes para agotar las múltiples dimensiones que conforman el acontecer del fenómeno de la educación contemporánea? y de ser así, ¿cuáles son esos espacios de actuación profesional que todavía requieren de atención sistemática y que, por ende, conforman el campo propio de la intervención educativa?, ¿cuál es el nicho de desarrollo profesional del interventor educativo?

La primera tentativa de respuesta que se ofrece a este variado y complejo conjunto de interrogantes, en el caso de atenernos a las tendencias dominantes de

conceptuación propuestas por los distintos autores en la materia, es que la intervención educativa representa un concepto genérico que sólo delimita el campo y la forma concreta de la actuación profesional de las diferentes prácticas científico-disciplinarias, tradicionalmente asociadas a los procesos institucionales que determinan la educación moderna, tales como: la pedagogía, psicología, sociología y la administración, por mencionar algunas de las más importantes. En este sentido, el docente o profesor, el trabajador social, el orientador, el psicólogo y el administrador educativo son modalidades profesionales particulares del denominado interventor educativo. En efecto, todos estos diversos profesionistas tienen por objeto de intervención el desarrollo de los contenidos formativos, los dispositivos procedimentales – sean métodos, técnicas, o estrategias–, recursos, ambientes y/o interacciones socio-culturales, en los cuales se resuelve el acontecer de la educación, desde el siglo XVIII hasta el presente; mientras que sus modos específicos de intervenir, aunque distintos en sus referentes, son comunes en sus procedimientos generales, a saber: *diagnosís, proceso de transformación/solución y evaluación*. Y de hecho, el propio programa de la LIE, en la UPN (2002a), que debiera aportar los elementos suficientes de dilucidación al respecto, porque es su campo específico de formación y de actuación profesional, tampoco aporta mayores elementos de esclarecimiento sobre la materia, puesto que sólo se limita a señalar la necesidad emergente de un profesionista con las competencias adecuadas para intervenir en las problemáticas derivadas de seis campos de acción socio-educativa, estos son:

- a. Formación de la población infantil en edad previa al ingreso de la Educación Preescolar (0 a 4 años).
- b. Instrucción de personas jóvenes y adultas en los campos de la alfabetización, la Educación Básica, capacitación para el trabajo, mejoramiento de la calidad de vida, promoción cultural y fortalecimiento de la identidad.
- c. Atención a la diversidad cultural.
- d. Atención a poblaciones con necesidades socio-educativas particulares.
- e. Organización, gestión y administración educativa en la escuela tradicionales, las actividades extra-escolares y, en general, del propio Sistema Educativo.
- f. Orientación profesional para jóvenes y adultos.

De donde provienen sus seis *Líneas Específicas de Formación* (UPN, 2002a):

- Educación Intercultural
- Educación Inclusiva
- Educación Inicial
- Educación para Personas Jóvenes y Adultos (EPJA)
- Orientación Educacional
- Gestión Educativa

Empero, ni el conjunto de los problemas socio-educativos recuperados del Sistema de Educación, en el México de los albores del siglo XXI, por el equipo diseñador

de la LIE, como tampoco las seis líneas específicas de formación en esta licenciatura, justifican el surgimiento de un nuevo profesionista en el campo educativo, puesto que todas estas diversas problemáticas bien pueden ser resueltas a plenitud en el marco de las profesiones tradicionales, con la introducción de las reestructuraciones y/o reorientaciones correspondientes en las Escuelas Normales, Trabajo Social, Psicología y/o Administración Educativa, claro está. La Educación Inicial, EPJA, Educación Extra-Escolar, Educación Intercultural e Inclusiva bien pueden ser objeto de la intervención docente; mientras que la organización y gestión de los sistemas escolares es el campo clásico de los administradores educativos; y por su parte, las necesidades socio-educativas especiales y la orientación profesional es el ámbito propio de los psicólogos educativos y de los trabajadores sociales. Las consecuencias de esta confusa definición socio-educativa son obvias: los aspirantes conciben a la LIE como una modalidad profesional equivalente a las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y/o Secundaria; las prácticas profesionales se realizan preponderantemente en las instituciones escolares de estos niveles educativos, además de los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) y en los programas compensatorios de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); y los egresados sólo pueden definirse como un profesionista que realiza diagnósticos educativos, diseña proyectos de transformación y los evalúa, es decir, ¡algo que realiza, bien o mal, cualquier docente, psicólogo, trabajador social y/o administrador educativo, de manera cotidiana! Hecho que explica la tendencia generalizada de los graduados de la LIE, salvo meritorias excepciones, a reconocer en la docencia de la Educación Básica, su primera opción de desarrollo profesional.

En este contexto, ¿cuál es, entonces, la pertinencia de la formación de un profesionista en Intervención Educativa? El verdadero problema de esta ambigua manera de entender a la Intervención Educativa, deriva de la forma de enfocar su definición teórico-conceptual y su delimitación profesional, esto es, mediante los dispositivos procedimentales del intervenir científico-disciplinario y el campo de acción sobre el que actúa, las prácticas socio-educativas. Existe, sin embargo, otra manera más precisa de aproximarse a la solución de esta compleja problemática, mediante la exploración de dos líneas de reflexión concurrentes, a saber: por un lado, ¿el fenómeno de la educación contemporánea se agota en las prácticas docentes, la atención a las necesidades socio-educativas particulares, la orientación profesional, la organización, gestión y administración de los recursos institucionales? y, por otro lado, ¿los referentes científico-disciplinarios de la pedagogía, la psicología, la sociología y la administración educativa explican y comprenden la complejidad del acontecer socio-educativo en el siglo XXI? Es claro que además de estas disciplinas de conocimiento, también participan en el discernimiento, determinación y orientación histórica de los diferentes procesos socio-educativos contemporáneos, la filosofía en la fundamentación de los fines e ideales de la educación y la economía con el análisis de su impacto en el progreso económico de las sociedades –el modelo de la *Educación Gerencial* y la teoría del *Capital Humano*, por ejemplo–. Pero, ninguna de estas dos prácticas intelectivas ha diseñado modelos específicos de intervención en algún espacio del campo educativo, como no sea traduciendo sus principios reflexivos en circunstancia pedagógica, tal cual sucede con

los proyectos de la denominada *filosofía para niños* y el *desarrollo de las habilidades de pensamiento*, verbigracia.

Ahora bien, si partimos del esquema de la educación formal, con el análisis, grosso modo, de las nuevas funciones socio-educativas que le atribuyen las profundas transformaciones acontecidas en los sistemas sociales contemporáneos, integrados a nivel de los procesos político-culturales y económico-comunicativos en el orden global, es posible reconocer un amplio campo de intervención educativa, el cual ha venido siendo soslayado, de manera sistemática, por los profesionistas tradicionales, tanto porque no disponen de las competencias necesarias para identificarlos y, por ende, para actuar conforme a las demandas, y a la velocidad, que tales cambios socio-históricos comportan, como porque desde el ámbito particular de sus referentes teórico-disciplinarios no cuentan con los dispositivos conceptual-metodológicos para explicar la especificidad de estos recientes fenómenos civilizatorios. En efecto, los acontecimientos histórico-culturales de las sociedades del siglo XXI, donde se adscriben las prácticas educativas, requieren de un marco de comprensión interdisciplinaria, cuando no transdisciplinaria. Así, pues, mientras la escuela moderna tiene la función sustantiva de transmitir el capital cultural acumulado a las generaciones jóvenes, con el objeto de proyectar la sociedad nacional del futuro, por su parte, los centros educativos contemporáneos deben propiciar el desarrollo de competencias autogestivas de formación, cuidado de sí, participación socio-política, desempeño económico-laboral y/o transformación comunitaria, en el marco actual de una sociedad globalizada en permanente transformación.

Esta reorientación histórica de la escuela contemporánea, además de plantear la necesidad emergente de un profesionista con competencias interdisciplinarias en el campo de la educación, comporta la apertura de una serie de espacios de resolución socio-educativa que trascienden los marcos tradicionales de la intervención docente, psicológica, trabajo social y/o administración de las instituciones educativas, entre los cuales se encuentra la construcción del **Proyecto Escolar** en la Educación Básica, o del **Proyecto de Prácticas Profesionales** en la Educación Media Superior y Superior. En la comprensión común de los profesionales de la Educación Básica –especialistas, autoridades, Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) y profesores, entre otros–, el Proyecto Escolar es sólo un simple dispositivo de planeación y de gestión educativa, cuyo propósito nodal es el mejoramiento de los aprendizajes propuestos en los planes y programas de estudio, mediante el diseño e implementación de acciones estratégicas que tiendan a fortalecer el quehacer escolar y el desempeño docente, así como el involucramiento participativo de alumnos y padres de familia; perspectiva que no cambia sustantivamente con la instauración institucional del **Programa de las Escuelas de Calidad** y la correspondiente implantación del denominado **Plan Estratégico de Transformación Escolar** (PETE), en México, el cual se enfoca *al fortalecimiento de la práctica pedagógica en función de las necesidades educativas de los alumnos, a la mejora de la organización, administración y formas de vinculación de la escuela con la comunidad* (SEP, 2006: 14).

En términos generales, la concepción que priva en esta forma tan común y difundida de entender el Proyecto Escolar se determina por tres principios centrales,

tales son: por una parte, la reafirmación del carácter socio-civilizatorio de la educación, que sustenta la función reproductora de la escuela, como bien parecen reconocer Paulo Freyre y los principales exponentes de la denominada *Pedagogía Crítica*; por otra parte, la eficientización de los procesos de transmisión y/o de asimilación de los contenidos de aprendizaje propuestos en los planes y programas de estudio, diseñados por los especialistas –aún bajo el enfoque por competencias, con la definición de los *aprendizajes esperados*–, mediante el mejoramiento de los procedimientos, recursos e infraestructura escolar; y por último, la centralización de los agentes sociales, procesos formativos, recursos instrumentales y dispositivos institucionales a los requerimientos, necesidades y condicionamientos de los centros escolares. Principios básicos que determinan el advenimiento socio-histórico de la escuela moderna. Sin embargo, la dinámica propia de las sociedades contemporáneas demanda la descentralización y desterritorialización de los centros educativos del siglo XXI, con el propósito expreso de reinsertarse en las prácticas político-culturales y económico-sociales de un orden mundial, que precisa de los individuos y comunidades la comprensión global de los acontecimientos históricos y la actuación local en las transformaciones societales, esto implica que las autoridades, asesores técnico-pedagógicos, psicólogos, trabajadores sociales, docentes, padres de familia y alumnos, entre otros, desde el espacio escolar, pero más allá de los contenidos curriculares, desarrollen sus competencias personales y comunitarias, a través de la participación activa y comprometida en los procesos de construcción, autogestión y valoración de los proyectos de cambio social. En sentido estricto, no se trata de convertir la realidad en circunstancia pedagógica, como proponen los pedagogos actuales, sino más bien de traducir los dispositivos didáctico-pedagógicos en medios de desarrollo de competencias. El mundo no es una reserva de recursos y/o circunstancias didácticas, sino un medio de formación societal.

En tal perspectiva, el diagnóstico del Proyecto Escolar no consiste tanto en identificar las necesidades particulares de la escuela –fuentes de financiamiento, infraestructura institucional, organización colectiva, materiales de apoyo, capacitación emergente, participación social, etc.–, con el objeto de eficientizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino más bien en reconocer las competencias emergentes que precisan los actuales fenómenos socio-culturales y político-económicos del entorno local, dentro del marco de interacción cognitivo-comunicativa y étnico-civilizatoria que plantea la integración global, con el propósito manifiesto de diseñar estrategias de inserción funcional de los propios centros educativos, autoridades, trabajadores sociales, psicólogos, Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP), profesores, padres de familia y alumnos en las prácticas históricas que definen el devenir de las sociedades contemporáneas. A diferencia de la escuela moderna, la función formativa de las instituciones educativas del siglo XXI debe ser desterritorializada del cerrado espacio escolar a la abierta resolución de las prácticas sociales, de la profiláctica ecología intra-aélica al incierto devenir civilizatorio y de la estructurada organización curricular a la rizomática sociedad del conocimiento, al mismo tiempo que sus prácticas didáctico-pedagógicas deben ser nomadizadas conforme al dinámico desarrollo de competencias que proponen los actuales dispositivos tecnológicos de la información y la comunicación. De hecho, el reto principal que confrontan las escuelas, hoy día, es la

emergente transición de sus anacrónicos procedimientos analógicos a la rauda dialéctica digital que priva en el orden mundial de las sociedades integradas. El Proyecto Escolar, en consecuencia, es la proyección de estrategias pertinentes de intervención educativa, cuya finalidad nodal es el desarrollo de las competencias necesarias para que la misma institución escolar y los agentes de su comunidad socio-educativa participen significativamente en el devenir y/o transformación de las prácticas sociales contemporáneas. Y esto vale tanto para los centros escolares, en lo particular, como para los sistemas educativos, en lo general. Desafío para lo cual no están preparados los profesionistas tradicionales que sólo saben operar desde la centralidad escolar y desde la especificidad de los referentes disciplinarios; de ahí, entonces, la necesidad de una nueva clase de profesionista: el interventor educativo.

Por su parte, el Proyecto de Prácticas Profesionales en las Instituciones de Educación Media Superior y Superior, aunque se le dispone de un espacio curricular propio, suele percibirse como un simple dispositivo compensatorio, complementario y/o subsidiario de los procesos formales de formación profesional, según puede reconocerse con toda claridad en la explicación que propone el Documento Normativo de la LIE, esto es: *las prácticas profesionales constituyen un ejercicio guiado y supervisado donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos durante el proceso formativo del estudiante. Permiten concretizar teorías aplicándolas a situaciones problemáticas reales* (UPN, 2002b: 2) y en el reconocimiento de los problemas que enfrentan los estudiantes universitarios, de acuerdo con Juan María Parent Jacquenin, et. al., quienes señalan: *los estudiantes universitarios sufren al enfrentarse a un trabajo profesional por dos razones principales. La primera es el encuentro con un mundo desconocido que tiene sus propios valores, su propio lenguaje sus propios usos y costumbre.* (sic) *La segunda es el paso de la formación universitaria que es básicamente teoría a la aplicación en el ambiente de trabajo* (2004: 2).<sup>2</sup> Estas aserciones, además de evidenciar la tradicional ruptura existente entre los procesos formativos institucionalizados y la praxis social del estrato histórico-cultural vigente, así como el predominio de los aprendizajes teórico-informativos por sobre el desarrollo de las competencias de intervención laboral, ya no se diga de actuación socio-cultural, a su vez, limita el sentido fundamental de las prácticas profesionales, al menos en tres principales aspectos, a saber: en primer instancia, delega en el estudiante la responsabilidad personal de apropiarse de los valores, códigos discursivos y costumbres de ese “mundo desconocido” que es el campo de desempeño profesional; en segunda instancia, en cuanto correlato del aspecto anterior, atribuye a los ámbitos laborales la tarea de consumir, perfeccionar y/o depurar la educación formal proporcionada en los espacios intra-escolares, pues, *la competencia que se busca formar, mediante la experiencia de las prácticas profesionales, se traduce en la solución de problemas de y en la realidad con los resultados esperados*, según aduce Erika Yadira Macías Mozqueda (2012: 3), lo cual evidencia que la “realidad” no representa un factor determinante de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, la proverbial insuficiencia formativa de las instituciones educativas, con relación a las exigencias y prácticas socio-culturales del contexto donde se ubican; y en tercer instancia, establecen una relación unidireccional

---

<sup>2</sup> Las negritas no aparecen en el original.

entre los ejercicios escolares y las prácticas laborales, utilizando a estas últimas como una extensión emergente de los primeros, pero sin que esto implique un elemento de transformación significativa de los contenidos curriculares, los medios, recursos y ambientes tradicionales de la educación institucional. El máximo núcleo de interiorización del mercado laboral que permiten los centros de la Educación Media Superior y Superior, es la conformación de la denominada *Bolsa de Trabajo*.

Empero, ésta limitada concepción sobre el Proyecto de las prácticas Profesionales, deriva del hecho de que quienes se desempeñan tradicionalmente como profesionistas de la educación de estos niveles educativos –sean directivos, profesores, tutores, etc.–, carecen de las competencias suficientes para comprender e intervenir en las prácticas socio-económicas, o investigativo-científicas, del contexto real y, por lo tanto, no disponen de las capacidades mínimas para incorporarlas a los dispositivos procedimentales de la enseñanza-aprendizaje, o a las dinámicas propias de la cerrada cultura escolar. Es triste presenciar cómo los profesores de la Educación Media Superior y Superior les resulta poco menos que imposible reconocer problemas del contexto real, vincularlos con los contenidos curriculares y traducirlos en circunstancias didáctico-pedagógicas para el desarrollo de competencias específicas, lo cual les orilla a repetir al infinito, los mismos artificiosos ejercicios escolares, que no desarrollan ningún tipo de competencia para intervenir en la resolución de los problemas de la realidad histórica. Esto se debe, sin duda alguna, a que la gran mayoría de estos agentes educativos, cuando resultan incapaces para insertarse, desempeñarse y/o destacar en el nicho laboral que les es propio, optan por dedicarse a la formación de los nuevos profesionistas, ¡y algunos consiguen hacerlo bastante bien! Por su parte, los saberes prácticos que se generan de manera cotidiana en los distintos mercados laborales, no se consideran en cuanto contenidos curriculares de formación hasta que no son formalizados, validados y/o difundidos, primero, por los procesos de legitimación teórico-disciplinaria y, segundo, por los procedimientos de dosificación didáctico-pedagógica. Así, cuando un conocimiento laboral se convierte en objeto de aprendizaje escolar, los saberes profesionales del mercado de trabajo ya se han transformado de manera significativa. En este sentido, de forma equivalente a lo expuesto antes con relación al Proyecto Escolar en la Educación Básica, más que un recurso de complementariedad y/o depuración formativa, las prácticas profesionales constituyen un medio de inserción de los mismos centros de la Educación Media Superior y Superior, además de los diferentes agentes de sus comunidades escolares, en las disposiciones valorales, discursivas, instrumentales y culturales de ese “mundo desconocido” que representa el contexto de desempeño profesional, pero, a su vez, de modo recíproco, representan la oportunidad emergente de que estas mismas disposiciones se integren al ambiente y a las prácticas escolares; para lo cual, resulta indispensable la intervención de un nuevo tipo de profesionista, esto es: el interventor educativo, cuyas competencias profesionales le posibiliten mediar la mutua inclusión entre las prácticas propias de estos dos entornos de formación societal.

Ahora bien, más allá de las fronteras de la Educación Media Superior y Superior, es del pensamiento común percibir a la instrucción de adultos desde dos perspectivas principales de la formación societal institucionalizada, tales son: la alfabetización

tradicional y la Educación Básica para los sectores jóvenes y adultos que se encuentran en franco rezago educativo; de ahí, entonces, que sus procesos formativos se resuelvan a través de la intervención docente, con profesores de Educación Primaria y/o profesionistas de las diversas áreas, habilitados para tal efecto. Desde este punto de vista, la alfabetización suele reducirse a la enseñanza-aprendizaje de los recursos sintáctico-gramaticales de la lecto-escritura, mientras que la Educación Básica, por lo general, se limita a la transmisión de los contenidos curriculares de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria diseñados para los niños de alrededor de entre 6 a 12 años. De hecho, en México, resulta demasiado difícil encontrar materiales didáctico-pedagógicos diseñados de manera expresa para la formación de adultos. Sin embargo, en el contexto de las sociedades contemporáneas, la alfabetización ya no puede circunscribirse a la apropiación instrumental de los recursos de la lecto-escritura, sino que ahora debe considerar el desarrollo de competencias pragmático-hermenéuticas y de habilidades digitales, al propio tiempo que la educación formal para adultos, más que la transmisión de los conocimientos generales para niños, debe considerar la generación de competencias cívico-económicas, político-culturales e individual-comunitarias que les permitan cuidar de sí, diseñar su proyecto particular de vida y, al propio tiempo, responder a las condiciones de las sociedades del siglo XXI, dentro del orden de la integración mundial. El adulto, hoy día, ya no sólo se educa para ser ciudadano de un Estado Nacional, en lo particular, sino que ahora debe ser formado para reconocerse y poder actuar desde la dimensión del »ciudadano del mundo«, con todo el conjunto de competencias y responsabilidades sociales que ello comporta; hecho para lo cual, el maestro tradicional no se encuentra preparado, puesto que sus competencias profesionales son desarrolladas para la mediación entre los contenidos formales de un diseño curricular y un conjunto de individuos que se forman dentro de un espacio de profilaxis escolar, mientras que esta nueva concepción de la educación de adultos comporta la necesaria mediación entre las disposiciones individuales, colectivas, comunitarias y las interacciones globales, es decir, la práctica profesional del interventor educativo. En sentido estricto, el adulto no precisa de la transmisión de contenidos formales, sino el desarrollo de competencias emergentes que le posibiliten participar, de forma significativa, en los procesos de resolución y/o transformación histórica de su contexto específico de vida; propósito para el cual, la intervención docente resulta del todo insuficiente.

Esto, por lo que corresponde a la educación formal, y formalizante, pero, ¿cuáles son las necesidades y la situación prevaleciente en el ámbito de la educación informal, cuya propia naturaleza excede los límites institucionales de las prácticas disciplinarias escolarizadas y que generalmente es soslayado por las diversas formas de intervención profesional, como no sea para impulsar acciones de salud pública y/o de compensación social? Al margen de las instituciones educativas, los diferentes sectores sociales, sobre todo los que se refieren a la población en la pubertad, adolescente, joven y adulta, sólo reciben atención de los tradicionales profesionistas de la educación, cuando se reconocen en franca situación vulnerable por parte de los aparatos de Estado y/o de las OSC, en casos tales como el riesgo psico-social, la planificación familiar, la prevención de enfermedades de transmisión sexual, la desnutrición, el fortalecimiento de la cultura

democrática, etc. Y, aún, en estas ocasiones no conocen otra forma de actuar que el paradigma de la intervención docente, es decir, reproducen los mismos modelos de instrucción escolar, con la misma clase de materiales didáctico-pedagógicos y en ambientes profilácticos equivalentes; concentran la formación societal a la simple transmisión de conocimientos formalizados. En esta limitada perspectiva, el antes Instituto Federal electoral (IFE) y el hoy Instituto Nacional Electoral (INE), por ejemplo, pretenden la promoción de la cultura cívico-democrática en México, mediante la transmisión de los saberes formales sobre la historia, el concepto, los valores y las distintas formaciones políticas de la democracia, entre otros temas afines, planteado en otras palabras, se proponen fomentar de manera intelectual una práctica social que, en sentido estricto, debe resolverse en el ámbito del desarrollo actitudinal. La erudición sobre los contenidos formales de la democracia no hace de un individuo, o de una comunidad, ciudadanos democráticos. Así, entonces, a la evidencia irrefutable de los datos testables que denuncian el grave incremento de estos lastres sociales: alcoholismo, tabaquismo, drogadicción, embarazos tempranos, contagio del VIH, autoritarismos y falta de compromiso social, por mencionar sólo algunos de los problemas más importantes de las sociedades contemporáneas, es posible reconocer, sin lugar a dudas, el estrepitoso fracaso de tales estrategias de la educación societal.

Según es posible anticipar ya en el párrafo anterior, el problema fundamental radica en dos principales dispositivos procedimentales de la denominada educación comunitaria, a saber: por un lado, reducen las prácticas socio-culturales a la apropiación de los saberes formalizados, o científico-disciplinarios, según se prefiera; y por otro lado, reproducen las mismas técnicas de enseñanza-aprendizaje escolarizadas. Empero, los procesos de formación social exceden los contenidos formales de la educación moderna y, por ende, también los alcances de las mediaciones docentes. Los profesores no son formados profesionalmente para intervenir en los márgenes de los programas de estudio y de los procedimientos escolares, como el resto de los profesionales de la educación que no se preparan para actuar fuera de los límites disciplinarios particulares; pero, la educación comunitaria, por su parte, requiere de una mediación interdisciplinaria y al margen de los procedimientos escolarizados, que posibilite el desarrollo de competencias transversales para que los individuos y las comunidades sean capaces de cuidar de sí, gestionar sus propios dominios competitivos, apropiarse de los elementos fundamentales de sus constructos identitarios y participar en los procesos de potenciación y/o transformación de las prácticas socio-culturales de su entorno de vida, desde las circunstancias histórico-políticas y económico-comunicativas que determinan el devenir de las sociedades contemporáneas, es decir, precisan de la intervención educativa. Más que la asimilación de contenidos formales, esto es, información científico-disciplinaria, los diferentes sectores de la población necesitan competencias para ser autogestivos en la resolución histórica de su propia existencia y en la interacción con el entorno socio-ambiental.

### **La Intervención Educativa**

Así, entonces, una vez habiendo delimitado los diversos campos particulares de actuación correspondientes a las diferentes formas de mediación profesional que participan en la resolución del fenómeno de la educación, en el siglo XXI, además de haber identificado algunos de los ámbitos posibles que exceden sus modos tradicionales de acción disciplinaria, ya disponemos de los elementos mínimos necesarios para trazar una primera aproximación conceptual al tema de marras de este artículo. En principio, por definición negativa, bien es posible afirmar que ahí donde termina la intervención docente, psicológica, administrativa, la orientación profesional y el trabajo social, comienza el ámbito propio de la intervención educativa; sin embargo, por su misma naturaleza, esta manera de conceptualización suele expresarlo todo, pero, al mismo tiempo no explica nada, razón por la cual sigue vigente la pregunta inicial: ¿qué es, pues, la denominada intervención educativa? En términos generales, la intervención educativa es la mediación profesional entre los individuos, comunidades e instituciones, y los procesos socio-culturales, político-económicos y lingüístico-comunicativos del estrato histórico contemporáneo. En esta perspectiva, mientras los profesionistas educativos tradicionales actúan desde el reconocimiento de las necesidades escolares que presentan las comunidades socio-educativas, los recursos y la infraestructura institucional, con el objeto de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje científico-disciplinarios, por su parte, el interventor educativo debe proceder desde las exigencias histórico-culturales del contexto actual, a fin de generar el desarrollo de las competencias indispensables para que los individuos, las poblaciones y las propias instituciones se inserten, de modo significativo, en las prácticas concretas que determinan su advenimiento civilizatorio. Las formas clásicas de intervención en el campo de la educación, operan siempre desde el contexto cultural hacia el disciplinamiento escolarizado (aún en las acciones de la educación extra-escolar, o comunitaria), en tanto que la intervención educativa debe de actuar desde la formalización de los saberes y los procedimientos institucionalizados, hacia la dinámica de las prácticas sociales, en pocas palabras, desterritorializa los procesos educativos.

En este sentido, la intervención educativa encuentra como punto de partida la construcción de un diagnóstico interdisciplinario en torno de las exigencias que comportan las prácticas culturales de los contextos socio-ambientales locales, dentro del marco de la interacción civilizatoria propuesta por los actuales procesos de integración mundial, con el propósito expreso de diseñar estrategias emergentes de formación para que los agentes, las comunidades y las instituciones educativas desarrollen competencias pertinentes para actuar significativamente en su resolución y/o reorientación histórica. Pero, el interventor educativo no es un formador, ni un orientador, tampoco un asesor o terapeuta psicológico, ni un administrador o un trabajador social, sino el profesionista que gestiona la articulación de las sinergias y el establecimiento de las condiciones necesarias para que el desarrollo de las competencias y la consecuente inserción significativa de los diversos agentes educativos, en los procesos socio-civilizatorios del siglo XXI, se realice de manera pertinente y eficaz. De ahí, entonces, que la intervención educativa impacte en las distintas esferas del fenómeno contemporáneo de la educación, grosso modo, de la siguiente manera: en el nivel curricular, posibilita la recuperación de las necesidades socio-educativas del

presente, a fin de traducirlas en contenidos de formación por parte de los diseñadores de planes y programas de estudio; en la dimensión institucional, identifica y gestiona los marcos de competencias que deben desarrollar los sistemas escolares, los directivos, ATP, profesores, padres de familia y alumnos para responder de modo atinente a las demandas del contexto socio-histórico del siglo XXI; y en el ámbito comunitario, reconoce y dispone las condiciones de posibilidad para que los individuos y las comunidades desarrollen competencias de autogestión socio-cultural y político-económica.

### Procesos de la Intervención Educativa

Ahora bien, si el propósito central es la mediación entre los agentes, las comunidades e instituciones involucradas en el acontecer del fenómeno de la educación del siglo XXI y las prácticas socio-culturales que definen el devenir del estrato histórico contemporáneo, ¿cuáles son, entonces, los procesos que determinan el advenimiento de la intervención educativa? En términos generales, todas las formas de intervención profesional se resuelven mediante cuatro principales dispositivos procedimentales, de cuya pertinencia, sistematicidad y dinamicidad depende su eficacia, alcance e impacto social, a saber: en primer lugar, la investigación diagnóstica de los acontecimientos socio-educativos susceptibles de la mediación docente, psicológica, social, administrativa y/o educativa, entre otras más; en segundo lugar, el diseño de acciones estratégicas de intervención que permitan una presunta transformación significativa de los factores que los generan; en tercer lugar, la gestión sistemática del desarrollo de tales estrategias de mediación profesional; y en cuarto lugar, la ponderación crítica de los logros, límites y consecuencias sociales de las actuaciones concretas, implementadas por el proceso interventor. Y en cuanto correlato del principio marxiano respecto de que lo importante no es conocer la realidad sino transformarla, en la perspectiva de la racionalidad formal moderna, no es suficiente con provocar cambios en el acontecer de lo real, sino que también resulta necesario convertirla en conocimiento científico-disciplinario, saber formalizado; por eso mismo, todo hecho debe ser documentado, teorizado, conceptualizado, analizado reflexivamente y legitimado por los dispositivos epistemológicos, a fin de que pueda ser posicionado en cuanto pauta de conocimiento formal, como bien parece advertir ya Michel Foucault (2002). De ahí la necesidad imperativa de llevar un registro pormenorizado de los procesos de intervención educativa, con el propósito manifiesto de disponer de las condiciones indispensables para elaborar un informe formal de la mediación profesional realizada, tanto para que sirva de soporte fáctico a la construcción de nuevos conocimientos en la materia, como para justificar la pertinencia de las estrategias diseñadas e instrumentadas por el proceso de intervención.

Al respecto, resulta conveniente plantear una breve acotación sobre la necesidad social de las distintas formas de intervención profesional en el campo de la educación, esto es, en la comprensión común de las comunidades socio-educativas suele proponerse la emergencia de una mediación docente, psicológica, social, administrativa, médica o educativa, entre otras posibles, como una medida paliativa y/o compensatoria

cuando se reconoce la existencia indudable de una problemática concreta que constriñe, obstaculiza o deforma el devenir “normal” de los procesos de desarrollo educativo, conforme a los objetivos institucionales dispuestos por los aparatos de Estado, o de la evolución onto-genética de los individuos, o del progreso socio-civilizatorio de los pueblos, de acuerdo con el devenir histórico previsto por el pensamiento científico-disciplinario, tales como: el rezago educativo, dificultades de aprendizaje, integración de las personas con capacidades diferenciadas, reprobación escolar y/o embarazos tempranos, por mencionar sólo algunos de los fenómenos más recurrentes. Por eso mismo, se realiza el diagnóstico con la finalidad de identificar problemas emergentes que limitan los alcances de la educación y, por ende, demandan de la mediación profesional, o bien, ante la existencia de un problema plenamente reconocido, se instrumentan los procedimientos de diagnosis con el propósito manifiesto de recuperar las causas, condiciones y factores que le originan; en función de lo cual se proyectan acciones de intervención terapéutica, compensatoria y/o resolutoria sobre los individuos, colectivos y/o comunidades afectadas. De ahí, entonces, que la presunta transformación de lo real propuesta por las modalidades tradicionales de la intervención profesional, en sentido estricto, se reduzca a la simple solución de un problema educativo, o mejor dicho, se limita a la “normalización” de los distintos agentes y procesos que participan del fenómeno de la educación contemporánea. Sin embargo, el auténtico leit motiv de la intervención educativa no es tanto la resolución de las problemáticas que condicionan el desarrollo de la educación, en el siglo XXI, como la gestión estratégica de las condiciones necesarias para establecer una relación efectiva de correspondencia entre las prácticas socio-culturales del actual estrato histórico-civilizatorio y las competencias de participación social de los individuos, comunidades e instituciones de educación. La transformación, en esta perspectiva, deviene a consecuencia de las actuaciones de estos agentes, en su entorno concreto de vida, no por las acciones particulares de la mediación educativa.

### I. Construcción del Diagnóstico

El momento inicial de los procesos de desarrollo de la intervención educativa, bien sea que pretenda la identificación de problemáticas emergentes, o bien que se proponga el reconocimiento de las condiciones y/o factores causantes de tales problemas, o no, sin duda alguna, lo representa la construcción del diagnóstico, en cuya resolución impera la racionalidad científico-disciplinaria de la investigación. El diagnóstico, en este tipo de mediación profesional, no está reñido con la recuperación y/o la posible resolución de insuficiencias educativas, pero, su construcción no se reduce sólo a esta dinámica instrumental; de hecho, es un craso error definir a la intervención educativa desde la sola perspectiva remedial de la solución de dificultades en el campo de la educación. Así, pues, en cuanto el propósito nodal es mediar entre los dominios competitivos de los individuos, comunidades e instituciones, y las prácticas socio-culturales del contexto actual, según se ha reiterado antes, entonces, el procedimiento de investigación diagnóstica debe realizarse sobre la base de dos principios fundamentales, tales son: en primer lugar, el carácter necesario de la

interdisciplinariedad indagativa, es decir, el recurso de los diversos dispositivos procedimentales de la investigación socio-educativa (psico-pedagógica, sociológica, económica, etnográfica, genealógica, hermenéutica, institucional, etc.); y en segundo lugar, la condición sine qua non de recuperar el grado de dominio competitivo de los agentes institucionales del ámbito educativo y las exigencias de participación socio-cultural y político-económica que comporta el devenir histórico de las comunidades locales, en el espectro de la dinámica propia de la sociedad global, del estrato contemporáneo. En virtud de lo cual, el objeto de diagnóstico no puede limitarse al simple registro de las insuficiencias, y las causas que las propician, de la educación escolarizada, y escolarizante, sino que ha de circunscribirse en el nivel de la formación societal. Sí, como afirma Haruki Murakami, *lo más importante que aprendemos en ella [en la escuela] es que las cosas más importantes no se pueden aprender allí* (2014: 65), entonces, la intervención educativa debe resolverse más allá de los límites enciclopédico-ilustrados de los centros escolares, esto es: en el ámbito de la formación social.

¿Cuáles son, pues, los objetos de diagnóstico, propios de la intervención educativa? Por definición misma, a diferencia de las otras formas de mediación profesional, el campo de la intervención educativa es bastante amplio y complejo, razón por la cual resulta necesario acotar las distintas dimensiones de competencia que requieren las prácticas socio-históricas contemporáneas, a saber: **lingüístico-comunicativas, interacción socio-ambiental, construcción identitaria, participación política, autogestión económica, alfabetización tecnológico-digital, sensibilidad estético-artística, significación mítico-religiosa, pensamiento formal y cuidado de sí**; en este espectro histórico, la experiencia de la diversificación de la sexualidad corresponde a los procesos de la construcción identitaria, mientras que el desarrollo de la inteligencia emocional se resuelve en el campo del cuidado de sí. Cada una de estas dimensiones de dominio competitivo, a su vez, comporta distintos fenómenos socio-históricos; por ejemplo, el ámbito de las competencias lingüístico-comunicativas, en las sociedades actuales, no se reduce a la tradicional apropiación de los conocimientos formales de las reglas gramaticales, sintácticas y/o semánticas de la lengua propia, ni tampoco al reconocimiento de las formas, medios y/o dispositivos de comunicación (pues, de hecho, la gran mayoría de tales normas y procedimientos lingüístico-comunicativos, ya son usados, de manera apropiada, por los individuos y/o colectivos antes de entrar a la escuela, o al margen de la misma), sino del desarrollo de las competencias pragmáticas que posibiliten la interacción funcional en la sociedad del conocimiento y el agenciamiento efectivo de los recursos, estrategias y saberes disponibles en la aldea global. Situación que excede el marco de los *Cuatro Pilares de la Educación* –los cuales después fueron aumentados a cinco pilares–, previstos por la UNESCO, mediante el informe presentado por el equipo internacional encabezado por Jacques Delors (1996), así como también los *Siete Saberes* propuestos por Morin (1999) y las denominadas *competencias transversales* o *genéricas*. En sentido estricto, el *saber ser, saber hacer, saber aprender, saber convivir con los otros y saber transformarse uno mismo y la sociedad*, son dominios competitivos que devienen de la interacción e intersección pragmática de estos diferentes campos de desarrollo de competencias socio-culturales; mientras que los contenidos del pensamiento y/o de las prácticas sociales

contemporáneas –previstas, también, en el Programa de la LIE–, tales como los fenómenos de la »interculturalidad, la diversidad de género y la integración de las personas con capacidades ontogenéticas distintas«, entre otros, corresponden al impulso de la **cultura de la diferencia** que deviene de la interacción entre los dispositivos procedimentales de la construcción identitaria, participación política y cuidado de sí, por mencionar sólo los más importantes al respecto. Y quizás también convenga señalar que las competencias no son formas de saber, sino modos específicos de ser, y que la transformación es un efecto histórico de la actuación social, en el seno mismo de las prácticas culturales, no un propósito viable de la intervención educativa. En términos generales, ¡quién se propone transformar por la transformación misma, termina sólo descubriendo el hilo negro!

En este sentido, el diagnóstico propio de la intervención educativa encuentra como propósito nodal la identificación de las necesidades particulares del desarrollo de competencias en los individuos, comunidades e instituciones de educación, con respecto a la concreción histórica de las prácticas socio-culturales vigentes en el contexto actual. De ahí, entonces, que la construcción del diagnóstico se resuelva en los siguientes elementos:

- a. **Selección de la Dimensión de Competencia Socio-Cultural**, desde donde se acota el ámbito de investigación del interventor educativo, determina los dispositivos procedimentales de indagación y define los marcos teórico-conceptuales de comprensión científico disciplinaria. En tal perspectiva, es importante que el interventor disponga de conocimientos y experiencias previas sobre la dimensión en que pretende realizar la intervención. La interrogante central es: ¿cuál es el campo específico de competencia que se propone diagnosticar?
- b. **Justificación Diagnóstica**, exposición sistemática de los orígenes del interés, la importancia y las expectativas sociales, institucionales y/o personales que sustentan las intenciones de construcción diagnóstica. De esta justificación derivan los propósitos del diagnóstico. Las preguntas rectoras son: ¿qué se pretende diagnosticar?, ¿cuáles son razones que motivan la construcción del diagnóstico?, ¿cuál es la importancia social, institucional y personal del proceso de diagnóstico? y ¿cuáles son las expectativas sociales, institucionales y personales que se tienen con respecto a los resultados del diagnóstico?
- c. **Determinación de los agentes específicos de mediación profesional**, selección de los individuos, colectivos y/o instituciones en los cuales se pretende diagnosticar su dominio competitivo. Para que los resultados del diagnóstico sean significativos se precisa el consenso manifiesto de los agentes seleccionados. La cuestión nodal es: ¿en qué agentes se pretende diagnosticar sus dominios competitivos?
- d. **Recuperación de los antecedentes teórico-instrumentales de diagnóstico**, reconocimiento de los estudios diagnósticos previos, o en proceso, del contexto local, regional y global, así como de los elementos teóricos, metodológicos, documentales, testimoniales y/o informativos que pueden

servir para fortalecer la investigación diagnóstica que se propone desarrollar. Las interrogantes básicas son: ¿qué otros diagnósticos se han realizado, o están en proceso, con respecto a la dimensión de competencia socio-cultural que se intenta diagnosticar? y ¿qué productos de los diagnósticos ya construidos, o en desarrollo, se pueden recuperar, de manera pertinente, para fortalecer la diagnosis propia?

- e. **Construcción del Estado de la Cuestión**, exposición crítico-reflexiva del estado actual que guarda la discusión teórico-conceptual y empírica sobre el dominio competitivo en donde se plantea diagnosticar. El Estado de la Cuestión constituye el punto de perspectiva desde donde es posible reconocer el grado de dominio competitivo de los agentes a diagnosticar y las exigencias que plantean las prácticas socio-culturales contemporáneas. La pregunta generante es: ¿cómo se comprende y explica, en la actualidad, el dominio competitivo que se propone diagnosticar?
- f. **Reconocimiento de los dominios socio-culturales de competencia**, recuperación de las competencias concretas que demandan las prácticas socio-culturales contemporáneas para insertarse y participar, de manera significativa, en la potenciación y/o reorientación de las dinámicas propias de las comunidades locales, regionales e internacionales, en el orden global. La cuestión central es: ¿qué competencias demanda el contexto real, de los individuos, comunidades e instituciones educativas?
- g. **Identificación del dominio competitivo en los agentes específicos de mediación formativa**, reconocimiento del grado de dominio de las competencias que disponen los agentes educativos en relación con las prácticas socio-culturales del siglo XXI, en su ámbito específico de vida. Luego, entonces, la interrogante nodal es: ¿qué competencias tienen desarrolladas, efectivamente, los agentes educativos para insertarse y participar, de modo activo, en la definición de las prácticas socio-culturales de su contexto particular de vida?
- h. **Contextualización del entorno específico de diagnóstico**, descripción sistemática de las condiciones, factores, agentes y recursos dispuestos en el contexto de diagnóstico y que pueden posibilitar, u obstaculizar, los ulteriores procesos de intervención para el desarrollo de los dominios de competencia de los agentes educativos. En consecuencia, las preguntas rectoras son: ¿qué factores, agentes y recursos del entorno pueden hacer viable el proceso de intervención?, ¿qué condiciones del contexto representan obstáculos posibles para el desarrollo de la mediación profesional?, ¿qué sinergias deben construirse para definir la viabilidad de la intervención educativa? y ¿qué agentes y recursos, inexistentes en el ambiente, deben agenciarse para el logro óptimo de los propósitos iniciales de intervención?
- i. **Elección de las Áreas Específicas de Intervención**. Es evidente que de la identificación de los Dominios Socio-culturales de Competencia y de su grado de dominio competitivo que demuestren los agentes concretos de intervención, resulte una multiplicidad de áreas de oportunidad para la

mediación profesional (o de problemas socio-educativos, si se prefiere), razón por la cual deben seleccionarse los ámbitos específicos de intervención, a partir de la aplicación de un proceso sistemático de elección que consta de los siguientes pasos:

- **Relación General de las Áreas Específicas de Intervención.** Exposición del listado de las áreas posibles de intervención, o de los problemas socio-educativos, identificados por el diagnóstico.
- **Clasificación de las Áreas Específicas de Intervención.** Organización categorial de las áreas posibles de intervención, o de los problemas socio-educativos, con respecto a su relación causal (problemas detonantes-problemas detonados, por ejemplo), afinidad fáctica (pertenecen al mismo campo del acontecer socio-cultural, como dominio de software, dominio informático, dominio de la representación digital del conocimiento, etc., verbigracia) y/o interdependencia social (fenómenos cuya ocurrencia involucra a varias clases de instituciones u organizaciones).
- **Inclusión Fáctica.** Subsumir las áreas específicas de intervención, o de los problemas socio-educativos, de cada conjunto resultante de la clasificación anterior, en síntesis generales de interdependencia o relación causal.
- **Jerarquización Instrumental.** Ordenamiento jerárquico de las áreas específicas de intervención, o de los problemas socio-educativos, derivados del proceso antecedente, respecto de tres principales criterios, estos son: *importancia social, pertinencia educativa y viabilidad instrumental*. Pueden aplicarse criterios adicionales tales como: *emergencia política, interés público, impacto económico*, etc. La función principal de los criterios es el establecimiento de una relación jerárquica de las áreas, o problemáticas, susceptibles de la mediación profesional.
- **Selección de las Áreas Específicas de Intervención.** Elección de las áreas específicas de intervención, o de los problemas socio-educativos, que se encuentran en los primeros lugares de la relación jerárquica, generada en el paso anterior. Ahora bien, sin importar el tipo y/o la cantidad de criterios aplicados en la fase de jerarquización, el criterio determinante para la selección final de las áreas, o problemas, de la intervención educativa, siempre será la viabilidad instrumental. ¿Para qué, entonces, aplicar otros criterios? El recurso de múltiples y diversos criterios de jerarquización, permite una mejor comprensión de las condiciones reales de posibilidad, para instrumentar la mediación profesional prevista, pero, a final de cuentas, la viabilidad instrumental es lo que decide la factibilidad de su realización efectiva.

Un ejemplo del proceso general, de manera sucinta, se puede apreciar en el siguiente andamio cognitivo:

**Andamio Cognitivo.** Elementos de Construcción del Diagnóstico

No.	Elementos de Construcción		Ejemplo
	Elementos	Preguntas Rectoras	
1.	<b>Selección de la Dimensión de Competencia Socio-Cultural</b>	¿Cuál es el campo específico de competencia que se propone diagnosticar?	Dimensión lingüístico-comunicativa
2.	<b>Justificación Diagnóstica</b>	¿Qué se pretende diagnosticar?	Grado de dominio de las competencias lingüístico-comunicativas que presentan los profesores Educación Básica, con relación a las demandas competitivas que plantea la actual sociedad de conocimiento
		¿Cuáles son razones que motivan la construcción del diagnóstico?	Articular las prácticas formativas de la Educación Básica con los procesos de producción cognitiva de la actual sociedad del conocimiento
		¿Cuál es la importancia social, institucional y personal del proceso de diagnóstico?	Insertar los procesos educativos en la dinámica de la producción cognitiva de la actual sociedad del conocimiento
		¿Cuáles son las expectativas sociales, institucionales y personales que se tienen con respecto a los resultados del diagnóstico?	Identificar las áreas de oportunidad que presentan los profesores de Educación Básica, para participar, activamente, en la actual sociedad del conocimiento
3.	<b>Determinación de los agentes específicos de mediación profesional</b>	¿En qué agentes se pretende diagnosticar sus dominios competitivos?	Profesores de Educación Básica
4.	<b>Recuperación de los antecedentes teórico-instrumentales de diagnóstico</b>	¿Qué otros diagnósticos se han realizado, o están en proceso, con respecto a la dimensión de competencia socio-cultural que se intenta diagnosticar?	Jiménez Benítez, José Ramón. (2010) <i>Evaluación de la Competencia Comunicativa. Intervención de la Inspección</i> . Sevilla
		¿Qué productos de los diagnósticos ya construidos, o en desarrollo, se pueden recuperar, de manera pertinente, para fortalecer la diagnosis propia?	a. Principios básicos de las competencias comunicativo-lingüísticas b. Desglose de las competencias que integran el dominio comunicativo-lingüístico
5.	<b>Construcción del Estado de la Cuestión</b>	¿Cómo se comprende y explica, en la actualidad, el dominio competitivo que se propone diagnosticar?	a. Noam Chomsky: <i>Actos de Habla</i> b. Corriente del Giro Lingüístico: <i>Construcción discursiva del mundo</i> c. Joaquín J. Martínez Sánchez: <i>Géneros del discurso digital</i> d. Manuel Area Moreira, Alfonso Gutiérrez Martín y Fernando Vidal Fernández: <i>Competencias digitales</i>

6. <b>Reconocimiento de los dominios socio-culturales de competencia</b>	¿Qué competencias demanda el contexto real, de los individuos, comunidades e instituciones educativas?	Competencia de acceso a la información Competencia de decodificación y comprensión de sistemas Competencia de interpretación de formas simbólicas multimedias de representación del conocimiento
7. <b>Identificación del dominio competitivo en los agentes específicos de mediación formativa</b>	¿Qué competencias tienen desarrolladas, efectivamente, los agentes educativos para insertarse y participar, de modo activo, en la definición de las prácticas socio-culturales de su contexto particular de vida?	Competencias formales del lenguaje y la comunicación
8. <b>Contextualización del entorno específico de diagnóstico</b>	¿Qué factores, agentes y recursos del entorno pueden hacer viable el proceso de intervención?,	a. Dispositivos mass media b. Emplazamientos de la sociedad del conocimiento c. Especialistas en TIC d. Conexión a internet
	¿Qué condiciones del contexto representan obstáculos posibles para el desarrollo de la mediación profesional?	a. Resistencia magisterial b. Sobrecarga administrativa de los docentes
	¿Qué sinergias deben construirse para definir la viabilidad de la intervención educativa?	Consenso de profesores, ATP y directivos
	¿Qué agentes y recursos, inexistentes en el ambiente, deben agenciarse para el logro óptimo de los propósitos iniciales de intervención?	Suscripción a base de datos, revistas virtuales, etc.

Los métodos, estrategias, dispositivos, procedimientos e instrumentos de indagación diagnóstica, más que por las teorías, paradigmas y/o modelos de la investigación socio-educativa, deben definirse por los propósitos, los agentes, el contexto y las necesidades teórico-cognitivas que plantea la conjunción emergente de los diferentes elementos de la construcción del diagnóstico, con la finalidad expresa de que sus resultados permitan, efectivamente, identificar con claridad y certeza el *qué, cómo, cuándo, dónde, con qué y con quiénes* resulta necesario implementar el proceso de mediación profesional del interventor. El propósito fundamental del diagnóstico, en consecuencia, lo constituye la delimitación teórico-fáctica de la intervención educativa; en principio, más que por la investigación en sí misma, se realiza el diagnóstico para intervenir en campo de la educación contemporánea. A su vez, es evidente que, en cuanto proceso sistemático, el diagnóstico debe considerar las acciones formales de la planeación investigativa que para tal efecto disponen las diferentes instituciones, además del diseño de las estrategias e instrumentos de investigación, la aplicación metódica de estos recursos, el registro pormenorizado de la información recuperada, la sistematización, el cruce y la interpretación de datos, así como la elaboración del

informe correspondiente y la derivación de las conclusiones respectivas. En cuanto proceso inicial, los alcances del diagnóstico, en gran medida, determinan la relevancia, logros e impactos sociales de la intervención educativa. Por otra parte, es importante señalar que la construcción de un diagnóstico bien realizado, no sólo sirve para fundamentar la mediación profesional de un interventor en particular, sino que bien puede ser utilizado como sustento de diversos procesos y tipos de intervención

## II. Planeación del Proyecto de Intervención Educativa

Una vez que el diagnóstico permite conocer, con la mayor precisión posible, el ámbito específico de la mediación profesional, a más de haber identificado con suficiente claridad los factores, agentes y recursos que resulta necesario involucrar en su desarrollo, el momento subsecuente le corresponde al proceso de planeación de la intervención educativa. Si en la construcción del diagnóstico priva la racionalidad investigativa, se actúa para conocer la realidad; por su parte, en esta fase debe predominar la lógica de la proyección organizada, coordinada y estructurada de pautas de acción intencional sobre las condiciones, agentes e interacciones socio-educativas que prevalecen en el contexto real, es decir, se procede a determinar los cursos necesarios de actuación interventora, con el objeto de alcanzar metas específicas, a través de la previsión de aplicar sistemáticamente: técnicas de mediación profesional, dispositivos procedimentales, prácticas de formación societal, recursos instrumentales y dinámicas individuales y/o colectivas, definidas por la propia experiencia de la intervención educativa. Así, pues, en función de las circunstancias particulares que definen el estado de una situación concreta, dentro de ciertos márgenes espacio-temporales específicas, la planeación articula siempre tres principales factores, a saber: los conocimientos científico-disciplinarios del interventor, los saberes de aproximación a lo real proporcionados por el diagnóstico y la previsión de los futuros posibles, propiciados por la acción interventora. El pronóstico del futuro que organiza el proceso de planeación, en sentido estricto, es una inferencia pragmático-formal que pretende anticipar los resultados, consecuencias, impactos y/o productos socio-educativos de la ulterior aplicación de las estrategias de mediación profesional seleccionadas; por lo general, esta previsión del futuro y la consecuente elección de los cursos de acción necesarios, deviene de los conocimientos profesionales y del mismo contexto de que disponga el interventor.

La tradición histórica ha generado diferentes modelos, tipos y corrientes de planeación socio-educativa, dependiendo de la importancia que se atribuya a su función orgánico-institucional, a la clase de procesos previstos, a las formas de participación de los agentes involucrados, a la orientación de las acciones propuestas, al alcance de las metas fijadas y/o a las relaciones que debe establecer con su contexto, en este sentido, entre los paradigmas más influyentes encontramos: el enfoque **administrativo** suscrito por Henri Fayol y William H. Newman, entre otros, cuyo énfasis se sitúa en la necesidad de proyectar soluciones alternativas a problemas determinados; la perspectiva de **sistemas** establecida por Frank Banghart y George Chadwick, tan sólo por mencionar a dos de sus representantes más destacados, quienes entienden este proceso como la

responsabilidad colectiva de un equipo interdisciplinario que formula planes de solución a problemas torales e introduce retroalimentaciones emergentes en su instrumentación fáctica; la propuesta de **Cambio** o **Desarrollo** construida por Jorge Ahumada y Milton Friedman, por citar a sus máximos exponentes, cuyo propósito fundamental es la promoción del progreso en los diferentes sectores socio-educativos implicados; y la tendencia **Prospectiva** o **de Innovación** dispuesta por Rusell L. Ackoff y Warren Ziegler, por señalar a los autores más representativos en esta materia, los cuales consideran que este recurso es un instrumento para diseñar el *futuro realizable, alcanzable y viable*, a partir de los fenómenos que definen el presente. De los principios teórico-metodológicos que sustentan a estas distintas corrientes del pensamiento de la planeación, se derivan los siguientes tipos:

**Planeación Retrospectiva.** En relación con las variables más representativas del pasado se definen las tendencias posibles del futuro. Las principales modalidades en que se presenta son: la *planeación determinista* en donde las variables seleccionadas, por su carácter endógeno, son controlables y la *planeación probabilística*, cuyas variables son endógenas y exógenas al sistema, razón por la cual su acontecer sólo es probable.

**Planeación Prospectiva.** A partir de la proyección de los escenarios posibles se diseñan las acciones para construir el futuro ideal deseado. La *Prospectiva parte del futuro; concentra la atención sobre el porvenir, imaginándolo a partir del futuro y no del presente. La prospectiva no busca “adivinar” el futuro sino que pretende construirlo* (Miklos y Tello, 2007: 16)

**Planeación Circunspecta.** Desentendiéndose de cualquier visión del futuro, se concentra en la resolución efectiva de los problemas emergentes que constriñen el decurso normal, o eficiente, de los procesos socio-educativos. Existen dos modalidades al respecto, tales son: la *planeación coyuntural* que se sirve de la irrupción de circunstancias críticas, o adecuadas, para impulsar acciones de cambio y la *planeación correctiva* cuyo propósito nodal es la corrección de aspectos, factores o situaciones desfavorables.

**Planeación Estratégica.** En función de un marco general de actuación integrada de mediano y/o largo plazo, dispone de un sistema permanente de toma de decisiones emergentes, metas verificables, indicadores intersubjetivos de seguimiento, proyección de cursos de acción estratégica y asignación de recursos pertinentes, teniendo como referente fundamental las condiciones de transformación que se generan al interior y al exterior de un contexto socio-educativo, como producto del desarrollo del propio proceso de intervención. Como bien señala Marianela Armijo, la *Planificación Estratégica consiste en un ejercicio de formulación y establecimiento de objetivos de carácter prioritario, cuya característica principal es el establecimiento de los cursos de acción (estrategias) para alcanzar dichos objetivos.* (2009: 5)

Al igual que sucede con los denominados paradigmas de la investigación socio-educativa, en el caso de la construcción del diagnóstico, la selección del tipo de planeación a utilizar, en definitiva, depende de la conjunción de cuatro principales factores de actuación, estos son: el objeto preciso de intervención, los propósitos expresos del interventor, los recursos disponibles en el contexto y las condiciones institucionales desde donde se proyecta el desarrollo de la mediación profesional. Aunque, conviene advertir, existe una relación intrínseca entre la realización del diagnóstico y el proceso de planeación, pues, de hecho, cada corriente de planificación socio-educativa propone una cierta clase de diagnosis, que otorga mayor o menor importancia, incluso puede considerar o soslayar, determinados factores, procedimientos y/o variables (por ejemplo, la Planeación Estratégica estima más pertinente el modelo FODA de diagnóstico, es decir, el análisis de las *fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas* que se presentan en un fenómeno concreto; mientras que a la Planeación Correctiva sólo le ocupa el reconocimiento de los factores desfavorables, causantes de alguna anomalía socio-educativa). Ahora bien, sin importar el modelo particular, y dado que ya se dispone de un problema concreto, de un área de oportunidad delimitada o de un ámbito específico de mediación profesional ya definido por el diagnóstico, todo proceso de planeación para la intervención educativa, comprende los siguientes elementos generales:

- a. **Justificación Interventiva.** Exposición de las razones que justifican la intervención, la importancia social, institucional y/o personal de la mediación profesional, así como las expectativas socio-educativas.
- b. **Contextualización.** Descripción de los agentes, factores, condiciones y recursos del contexto socio-educativo local, nacional, regional y/o internacional, que pueden favorecer u obstaculizar el proceso de intervención.
- c. **Antecedentes de Intervención.** Recuperación sistemática de los productos generados por proyectos de intervención educativa afines, en proceso de desarrollo o ya concluidos.
- d. **Fundamentación Teórico-Práctica.** Explicación crítico-reflexiva del ámbito propio de intervención y del modelo de gestión interventiva.
- e. **Propósitos de Intervención.** Exposición sistemática de los fines que se propone el desarrollo de la intervención educativa.
- f. **Definición de las Metas Generales.** Planteamiento de las metas verificables del proceso general de intervención.
- g. **Estrategias de Intervención.** Definición de las estrategias de intervención, desglosadas en los siguientes componentes:
  - **Delimitación de Metas Particulares.** Demarcación de las metas estratégicas verificables
  - **Indicadores de Seguimiento.** Planteamiento de los indicadores testables de logro, desempeño, producto e impacto del desarrollo de la intervención, derivados de las metas expuestas

- **Secuencia Sistemática de Acción.** Delimitación de las acciones estratégicas de intervención
  - **Coordinación Estratégica.** Previsión de los consensos y sinergias que deben establecerse con los agentes individuales, comunitarios e institucionales, para el desarrollo óptimo de las secuencias de acción
  - **Determinación de Recursos.** Anticipación de los recursos humanos, materiales, infraestructurales y/o económicos que comporta el desarrollo de la intervención
  - **Resultados Esperados.** Proyección de los resultados esperados en cada una de las estrategias de intervención propuestas
- h. **Plan de Evaluación.** Definición del plan de evaluación del proceso de intervención educativa, desglosado en los siguientes aspectos:
- **Propósitos de Evaluación.** Establecimiento de las finalidades de la evaluación del proceso de intervención
  - **Criterios de Evaluación.** Planteamiento de los criterios de ponderación de las acciones y logros de la intervención
  - **Estrategias de Evaluación.** Exposición de los momentos, dispositivos procedimentales y condiciones de la evaluación
  - **Instrumentos de Evaluación.** Determinación de los instrumentos particulares de evaluación
- i. **Cronograma de Intervención.** Relación sucinta, secuencial y sistemática de las estrategias, actividades, periodos de realización y responsables directos del proceso de intervención

La conformación de la *ruta crítica*, o cronograma de trabajo, además de organizar de manera general el diseño de las estrategias y, en consecuencia, presentar una visión integral del proceso de intervención educativa, también posibilita el control y el seguimiento del desarrollo de la intervención y de los correspondientes procedimientos de evaluación. En esta perspectiva, la ruta crítica constituye la síntesis global de la planeación. Ahora bien, por cuanto el cronograma de trabajo relaciona actividades con tiempos específicos de realización, la expresión de tales temporalidades puede ser de tres tipos, a saber: *permanente* para todas aquellas actividades que acontecen a lo largo de la mediación, *periódica* para las actividades que comprenden algún segmento específico de tiempo y *fecha* para aquellas cuya concreción se remite a un momento en particular. Un ejemplo del esquema de concentración del cronograma de intervención, es el siguiente:

**Cuadro de Concentración.** Ejemplo de Formato del Cronograma de Intervención

No.	Estrategias	Actividades	Responsables	Periodo / Fecha de Realización

Los formatos, requisitos, condiciones y criterios formales del proceso de planeación de la intervención educativa, pueden variar en cada una de las instituciones y/o comunidades socio-educativas, pero, sin embargo, los elementos anteriores son los componentes básicos de cualquier forma de planeamiento en este campo, es decir, constituyen la masa crítica que puede ser adaptada a cualquier modelo institucional del diseño sistemático de una mediación profesional. Al respecto, también es pertinente señalar que el nivel de consolidación de la planeación, es directamente proporcional a la gestión eficaz de la intervención educativa. Ciertamente, la programación de las acciones socio-educativas no puede representar un esquema rígido de actuación profesional, aún cuando algunos modelos así lo pretendan, sino que debe conformar un proceso flexible de feedback entre la proyección de las estrategias de intervención, el desarrollo de la gestión y los procedimientos de evaluación de la mismas, esto significa que la planeación ha de retroalimentarse y reconstituirse, de manera continua, en función de los logros, consecuencias, resultados, impactos y problemáticas que la propia mediación profesional va generando.

### III. Gestión del Proceso de Intervención Educativa

La gestión de las acciones programadas constituye el núcleo fundamental del proceso de la intervención educativa y, por supuesto, no se reduce a la simple aplicación de las actividades previstas en la fase de planeación, sino que comporta, necesariamente, la retroalimentación y la consecuente reorientación permanente de las actuaciones profesionales de mediación socio-educativa, a partir de los avances y problemáticas que en el desarrollo mismo se están presentando, según hemos planteado antes; de ahí, entonces, la exigencia ineludible de implementar un procedimiento dinámico, flexible y estratégico de ejecución sistemática que permita la recuperación constante de los conocimientos generados, la construcción democrática de consensos emergentes, la coordinación efectiva de tareas, el aprovechamiento óptimo de los recursos disponibles y la reconversión continua de los dispositivos procedimentales de intervención, con el objeto de participar, de manera significativa, en la potenciación y/o transformación de las prácticas socio-culturales de los actuales contextos de realidad. *La gestión de proyectos ágil no se formula sobre la necesidad de anticipación, sino sobre la de adaptación continua*, según plantea la organización Scrum Manager (2014: 14). Esta capacidad de adaptación continua del proceso de gestión de la intervención educativa, a los cambios coyunturales que su propio desarrollo impulsa, por un lado, y a las rápidas variaciones socio-políticas propiciadas por la dinámica específica de las prácticas económico-culturales y pragmático-comunicativas del mundo contemporáneo, por otro lado, en definitiva, depende de la diversidad de competencias profesionales de que disponga el interventor educativo.

Ahora bien, a diferencia de lo que sucede con el resto de los profesionales de la educación, el interventor educativo no es el responsable directo de realizar cada una de las actividades programadas, sino más bien de gestionar las condiciones de posibilidad para que los agentes especializados en cada campo las realicen. Por ejemplo, ante la

necesidad de la alfabetización digital de un individuo, colectivo y/o comunidad, el interventor educativo no tiene que convertirse en un experto en informática o dominar *las competencias de decodificación y comprensión de sistemas y formas simbólicas multimedia de representación del conocimiento*, de acuerdo con la definición que propone Manuel Area, et. al. (2012: 24), ni tampoco actuar como un alfabetizador digital, sino de establecer los consensos socio-institucionales para conformar el grupo de alfabetización, contar con el especialista en el ramo, los dispositivos de tecnología digital, las interconexiones necesarias y los espacios adecuados de trabajo, así como el reconocimiento formal y la certificación institucional correspondiente, entre otros factores. En sentido estricto, el profesional de la intervención educativa, más que un operador de acciones, es un coordinador de proyectos socio-educativos; así, mientras el profesor realiza mediaciones docentes, el psicólogo intervenciones psicológicas y el trabajador social intercesiones sociales, por su parte, el interventor educativo media profesionalmente a través de la coordinación general de los proyectos. Aunque en el proceso de intervención no se excluye la posibilidad de su mediación directa en alguna de las actividades particulares planeadas, pero tampoco se reduce su acción profesional a tal ejercicio, como sucede con el resto de los profesionistas en el ámbito de la educación contemporánea. De ahí, entonces, la necesidad insoslayable de que el interventor educativo disponga de una formación profesional inter o, de preferencia, trans-disciplinaria.

En esta perspectiva, una de las competencias básicas de todo auténtico interventor educativo, lo representa el dominio consistente de los distintos paradigmas de gestión socio-educativa, así como de sus principales referentes teórico-conceptuales, implicaciones técnico-metodológicas, condiciones institucionales u empresariales de operación, niveles de coordinación entre los agentes participantes, dinámicas de acción y criterios de seguimiento, puesto que la selección de cualquier modelo de gestión, además de estar subordinada al ámbito, propósitos y acciones de intervención, determina el grado del alcance real de sus logros e impactos sociales efectivos. La gestión de un proyecto no se reduce a la simple aplicación de acciones instrumentales, sino que comporta siempre una forma concreta de comprender, participar y actuar críticamente en las prácticas propias del sistema socio-cultural, puesto que los paradigmas son *estructuras mentales, conjunto de creencias que consideramos ciertas y que nos conducen a pensar y actuar de determinada manera, a resolver problemas*, como bien advierte Henry Ospina (2010: 81). En la tradición histórica, siguiendo los planteamientos de Juan Casassus (1999, 2000), la UNESCO (2011) y de la organización Scrum Manager (2014), los principales modelos de la gestión de proyectos, expuestos de manera sucinta, son los siguientes:

**Normativo.** Racionaliza los procesos de intervención educativa, en función de las normas y estándares establecidos para tal efecto, así como de la aplicación sistemática de técnicas de proyección de tendencias de mediano y largo plazo; se orienta preponderantemente al logro cuantitativo de las metas de mediación profesional.

**Prospectivo.** Construye múltiples escenarios de intervención, mediante el recurso de la *técnica de matrices de relaciones e impacto entre variables* (Casassus, 1999: 20), además de la aplicación de técnicas del control de la incertidumbre, tales como: el *Método de Escenarios*, los *Árboles de Competencia*, el *Método Mactor*, el *Análisis Morfológico*, el *Método Delphi*, el *Ábaco de Reigner*, los *Impactos Cruzados Probabilizados-Smic-Prob-Expert*, los *Árboles de Pertinencia* y el *Multipol*, entre otras propuestas de Michel Godet (2007) y sus colaboradores. De acuerdo con Juan Casassus, en la toma de decisiones del desarrollo de la gestión prevalece *el criterio tecnocrático del análisis costo-beneficio* (1999: 21)

**Estratégico.** Desarrolla acciones estratégicas de intervención, a partir de determinados estándares de competencia –Juan Casassus (1999) las denomina “normas”– y la consecuente aplicación de ciertas tácticas que articulan los recursos institucionales: humanos, técnicos, materiales, financieros e infraestructurales, con las disposiciones concretas del contexto externo, para conseguir el logro de los objetivos propuestos. El quid fundamental de este modelo, radica en la constitución estratégica de sinergias orientadas a la consecución de metas testables.

**Estratégico Situacional.** Construye la viabilidad del proceso de intervención mediante el establecimiento de *redes sistémico-causales*, como les denomina Casassus, que pretenden la *resolución de nudos críticos de problemas* (1999: 22), impulsando una triple forma de actuación interventiva, esto es: por un lado, la concertación política de los diferentes agentes y sectores sociales interesados; por otro lado, la fragmentación, multiplicación y diversificación de las acciones en los diferentes aspectos de la mediación planeada; y por último, la utilización de las técnicas de control administrativo sobre los recursos disponibles.

**Calidad Total.** La preocupación se concentra en los resultados de la intervención educativa, razón por la cual se orienta hacia la mejora permanente de los procesos de mediación, a través de acciones que tienen por objeto nodal: la dinamización de la toma de decisiones, la flexibilización de las acciones operativas, el impulso a la creatividad de los agentes participantes, el incentivo de la productividad, la recuperación continua de los saberes construidos y la disminución sistemática de los costos de operación. Parafraseando a Juan Casassus (1999), bien podemos concluir que la >calidad total aparece, entonces, como la acción de revisión sistemática de los procesos de intervención, para identificar y eliminar las ineficiencias<<.

**Reingeniería.** Siguiendo las descripciones de Casassus (1999, 2000), es posible plantear que la intervención educativa se percibe fundamentalmente en cuanto proceso de problematización racional que organiza y orienta las acciones de mediación profesional. En tanto las sociedades contemporáneas se encuentran en permanente transformación de sus prácticas socio-culturales y político-

económicas, resulta necesario reconceptualizar y rediseñar el desarrollo socio-educativo, no sólo mejorar sus procesos institucionales de formación, como sucede con el modelo anterior. En este sentido, debe reestructurarse, de manera radical y continua, los dispositivos procedimentales, las estructuras operativas, los valores, las técnicas y las prácticas de intervención.

**Comunicacional.** En la comprensión de que la intervención educativa se realiza primordialmente sobre interacciones discursivo-comunicativas (las comunidades socio-educativas se conforman por “redes comunicacionales”, como bien podría plantear Casassus [1999]), entonces, la gestión actúa en torno al desarrollo de *compromisos de acción* constituidos a través de consensos dialógicos permanentes, entre los agentes involucrados que demandan, solicitan, declaran, negocian, refutan y se comprometen a participar. De ahí, pues, que *la gestión sea la capacidad de formular peticiones y obtener promesas* (Casassus, 1999: 25).

**Manifiesto Ágil.** Adecuando los planteamientos de la organización Scrum Manager, es posible señalar que la gestión de la intervención educativa se concentra en cuatro principios centrales de valoración, a saber: primero, el predominio de la importancia de los individuos y sus interacciones por sobre los procesos predeterminados y sus recursos instrumentales; segundo, la preeminencia de los prototipos funcionales y la estimulación consecuente de su *feedback* retro-alimentador, por encima de la documentación exhaustiva; tercero, la supremacía de la colaboración comprometida de los agentes involucrados, con relación a la observancia de las normas y/o los estándares de competencia establecidos –*resulta por tanto más adecuada una relación de implicación y colaboración continua con los agentes participantes,<sup>3</sup> más que una contractual de delimitación de responsabilidades* (Scrum Manager, 2014: 16); y cuarto, la preponderancia de las respuestas emergentes a la sucesión de los cambios acontecidos en el desarrollo de la mediación profesional, respecto del seguimiento puntual de las acciones programadas. Es conveniente advertir, antes de continuar, que la documentación exhaustiva, o excesiva, que aquí se cuestiona no se refiere tanto al registro pormenorizado del seguimiento del proceso de gestión de la intervención educativa que debe realizarse, sino a los medios de comunicación entre los agentes involucrados, así, *la comunicación a través de documentos no ofrece la riqueza y generación de valor que logra la comunicación directa entre las personas, y a través de la interacción con prototipos del producto, como bien aclara la organización Scrum Manager (2014: 15).*

En el desarrollo histórico de la gestión socio-educativa, estos diferentes modelos se enriquecen mutuamente, comparten sus principios teórico-metodológicos y se combinan entre sí, ampliando el espectro de las posibilidades de actuación profesional del interventor educativo. En los hechos, no existen procesos de gestión interventiva

---

<sup>3</sup> En el original se enuncia: *el cliente*.

puros, depurados, todo lo contrario, el desarrollo mismo de la mediación profesional, en relación con su ámbito, objeto, propósitos, agentes implicados, requerimientos institucionales y recursos disponibles, demandan del uso estratégico de las diversas posibilidades teóricas, técnicas y procesuales que estos distintos paradigmas comportan. El interventor, como la planeación y la gestión misma, a más de dominar sus diferentes modelos, debe ser flexible, dinámico y plegarse permanentemente a las exigencias que la propia mediación profesional va proponiendo en su progreso operativo. Ahora bien, la gestión en el campo de la intervención educativa, por su misma naturaleza, debe actuar en dos contextos de manera simultánea y recíproca, a saber: el *ambiente interno* de los sistemas, instituciones y/o comunidades educativas, y el *entorno externo* donde acontecen las prácticas socio-culturales y político-económicas del mundo actual integrado, en las cuales deben participar los distintos agentes de la educación; por consecuencia, tiene que propiciar la aproximación, interacción y colaboración de las disposiciones particulares de ambos contextos. De ahí, pues, que el logro de las metas de mediación propuestas, demande del interventor, la armonización de las siguientes dimensiones:

**Dimensión Humana.** Construcción de sinergias y consensos estratégicos en cuatro principales ámbitos, tales son: equipo de intervención, colectivo de la mediación profesional, especialistas involucrados y comunidad del entorno socio-cultural, a partir de la coordinación emergente de las interacciones discursivo-comunicacionales, intereses sociales, relaciones interpersonales, organización política, situación económica y necesidades reconocidas, que posibilite la identificación y la consecuente resolución de los riesgos potenciales en el desarrollo de la intervención.

**Dimensión Científico- Disciplinaria.** Aplicación sistemática del *know how*, es decir, de los conocimientos científico-disciplinarios propios de la profesión y de los saberes construidos por el proceso mismo de la mediación.

**Dimensión Normativo-Institucional.** Uso estratégico de las normas, funciones, estándares, estructuras y dispositivos procedimentales de las instituciones y/u organizaciones relacionadas con el objeto de intervención. Análisis del deber-ser que proponen las acciones de intervención.

**Dimensión Ponderativa.** Valoración permanente de la eficiencia, eficacia e impacto socio-educativo de los avances, desempeños, logros y/o productos ocasionados por el proceso de gestión, mediante la aplicación sistemática de las acciones de seguimiento y evaluación. La ponderación continua de los procesos de concreción de las estrategias programadas, posibilita la reorientación y/o fortalecimiento del desarrollo de la mediación profesional.

**Dimensión Administrativa.** Coordinación eficiente de los recursos humanos, financieros e instrumentales, así como de los tiempos determinados para el desarrollo de la intervención.

**Dimensión Documental.** Documentación minuciosa del seguimiento de las decisiones asumidas, de las acciones desarrolladas, de los agentes participantes, de los productos generados y de las contingencias afrontadas en el proceso de gestión de la mediación educativa.

En sentido estricto, la gestión del proceso de intervención educativa comienza desde el momento mismo de la construcción del diagnóstico, continua después en las etapas de planeación, aplicación de las estrategias de mediación profesional, seguimiento sistemático de los resultados y culmina, finalmente, con la elaboración del informe correspondiente. Por consecuencia lógica, en el diseño de los dispositivos procedimentales de evaluación debe comprenderse cada una de estas fases, tanto porque existe una relación de intrínseca interdependencia entre ellas, como porque resulta necesario ponderar la pertinencia, eficacia e impacto de las actividades, en lo particular, y de las acciones, en lo general, dentro del desarrollo integral de la intervención educativa. De hecho, varias de las definiciones clásicas, explican a la gestión como el proceso de planeación, administración y evaluación de proyectos –el diagnóstico suele insertarse en el curso del diseño de la planificación–; sin embargo, por comprensión analítica suele atribuirse el término de gestión al trayecto de la coordinación, administración e instrumentación de las estrategias de mediación programadas, no por reducción teórico-conceptual, sino por simple pragmatismo metodológico. La eficiencia del proceso de gestión está determinada por las formas de potenciación y/o reorientación permanente que devienen de los procedimientos de la evaluación continua.

#### IV. Evaluación de la Intervención Educativa

Ahora bien, por cuanto la intervención educativa no se reduce a la regularización de los procesos de enseñanza-aprendizaje intra-aúlicos, ni tampoco al mejoramiento de los procedimientos intra-escolares –aunque tampoco los excluye–, entonces, los tradicionales modelos de la evaluación educativa que se promueven para valorar el logro y/o calidad de los aprendizajes propuestos en los planes y/o programas institucionales de estudio, o para apreciar los alcances de las prácticas de formación disciplinaria, esto es, los denominados procesos de la *Evaluación Diagnóstica*, *Evaluación Continua* o *Formativa* y *Evaluación Final* o *Sumativa*, no son pertinentes para ponderar la pertinencia o el grado de avance, logro y/o impacto de esta clase de mediación profesional. En efecto, puesto que se pretende evaluar un proyecto de intervención educativa, por consecuencia lógica, resulta necesario el recurso de los paradigmas, estrategias y dispositivos procedimentales de la **Evaluación de Proyectos Socio-Educativos**. El objeto, propósitos, metodología, instrumentos y criterios de ponderación, varía sensiblemente entre estas distintas formas de evaluación; así, por ejemplo,

mientras que los primeros modelos se centran en la valoración de las capacidades de aprendizaje de los individuos y/o comunidades, es decir: en el qué, cómo, cuándo y bajo qué circunstancias aprenden las personas, esto sin soslayar la estimación de la calidad de los conocimientos aprendidos, por su parte, la evaluación de los proyectos socio-educativos se concentra en la apreciación de los procesos de diagnóstico, planeación y gestión, tanto como en la pertinencia de sus procedimientos de decisión, la eficacia de los recursos aplicados y la importancia de sus productos –la *evaluación de centra en el análisis de políticas, planes, programas y proyectos; nunca de personas*, como bien afirma el equipo coordinado por Óscar D. Perea (2003: 12).

En la amplia diversidad de las propuestas construidas en torno de la evaluación de proyectos socio-educativos, destacan tres principales finalidades de este dispositivo procedimental, a saber: por un lado, la *valoración de los costos socio-económicos* implicados en el desarrollo de un programa, o de un proyecto; por otro lado, la *ponderación del beneficio social* que comporta su aplicación en un contexto específico; y por último, la *viabilidad del logro* de sus objetivos, o propósitos, planteados. En el primer caso, la evaluación se realiza a partir de la interrelación prevista entre el costo particular/global, el plazo requerido en su resolución y la calidad de sus resultados posibles/ reales, es decir, los criterios fundamentales de valoración son: la economicidad, eficiencia temporal y rentabilidad político-económica; mientras que en el segundo caso, la ponderación se efectúa en relación con los *efectos directos, indirectos, intangibles y externalidades* que comprende la instrumentación de cualquier proyecto, por tanto, sus criterios nodales son: impacto social, consecuencias colaterales, resultados no valorables en términos económicos y secuelas en el contexto socio-ambiental; y en el tercer caso, la estimación se materializa a través de la contrastación sistemática entre los objetivos propuestos, los recursos –humanos, materiales, financieros e infraestructurales disponibles–, las estrategias diseñadas y las condiciones socio-culturales y/o político-económicas del contexto específico de intervención, por ende, sus criterios nucleares son: pertinencia, factibilidad, oportunidad y probabilidad factual. En la práctica, estas distintas finalidades se suelen combinar de manera operativa, como es el caso de la *evaluación del costo-beneficio*, por ejemplo. En cualquier caso, la función primordial de cualquier tipo de evaluación es la de proporcionar los elementos básicos, necesarios y suficientes para la asunción de decisiones emergentes que posibiliten el fortalecimiento, la potenciación y/o la reorientación del desarrollo del proyecto de intervención educativa.

Así, pues, de conformidad con los elementos anteriores, grosso modo, es posible definir a la evaluación de proyectos socio-educativos como el proceso sistemático de recuperación continua de información, análisis de las variables implicadas y la valoración emergente de las decisiones, acciones, uso de los recursos y logros alcanzados, con el objeto de construir diversas alternativas de consolidación, desarrollo y re-encauzamiento de las estrategias diseñadas. Al respecto, conviene advertir que el grado de conformidad, complacencia y/o satisfacción de los agentes sobre los cuales se instrumenta el proyecto de intervención, **no es una variable sustantiva de la evaluación**, si acaso constituye, apenas, un cierto indicio del consenso social, o de la aceptación pública, de que disponen las actuaciones de mediación profesional

implementadas. En términos generales, los modelos de evaluación más importantes, en este campo, son:

**Evaluación Ex-Ante.** Valora el diagnóstico y diseño del proyecto, en relación a tres criterios principales, a saber: *pertinencia, consistencia y viabilidad técnico-fáctica*, relacionando los factores de costos, beneficios y situación actual del contexto. El propósito nodal de esta evaluación es la consolidación del proyecto antes de ser llevado a efecto. En tal perspectiva, el equipo coordinado por Perea indica que este método de evaluación *proporciona los criterios de decisión para... ordenar las alternativas consideradas en función de las relaciones existentes entre sus costos e impacto (o beneficio)* [2003: 10]. Según Ernesto Cohen y Rolando Franco (1992), existen dos metodologías adecuadas para este tipo de evaluación, tales son: el *análisis costo-beneficio* (ACB) y el *análisis costo-efectividad* (ACE), cuya finalidad principal es la decisión de la posible aplicación de un proyecto o programa. En síntesis, la evaluación ex-ante estima la factibilidad de realización de un proyecto de intervención. Siguiendo las *pautas metodológicas* de la CEPAL (2006), en su página oficial, se pueden reconocer seis pasos principales de este modelo de evaluación, tales son:

1. Diagnóstico del contexto de intervención
2. Propuestas alternativas de intervención y/o de solución de problemas
3. Levantamiento de la Línea de Base
4. Selección de los posibles beneficiarios
5. Simulación de la situación socio-educativa con el proyecto, y sin el proyecto, para medir sus posibles impactos
6. Jerarquización de las estrategias por su posible eficiencia y eficacia

**Evaluación Ex-Post.** Verifica el nivel de logro alcanzado de los propósitos y metas propuestas en el proyecto de intervención, así como el costo total que ha implicado su desarrollo. En consecuencia, el propósito fundamental de esta evaluación es el reconocimiento de la **eficacia** de la gestión del proyecto, del **impacto** conseguido, del **grado de alcance** de sus metas, de la **eficiencia** de las decisiones asumidas, del **nivel de desempeño** de los interventores y de su capacidad para realizar el seguimiento y valoración de las estrategias diseñadas e instrumentadas. Conforme a las *pautas metodológicas* de la CEPAL (2006), en su página oficial, existen seis pasos primordiales de la evaluación ex-post, estos son:

1. Análisis de los propósitos, u objetivos, del proyecto de intervención a evaluar
2. Determinación de las características y efectos del proyecto
3. Identificación de las preguntas de evaluación
4. Selección de los indicadores de impacto
5. Estimación del impacto del programa
6. Análisis de la eficiencia y eficacia demostrada por la gestión del proyecto

**Evaluación de Procesos.** Pondera los efectos de las técnicas, métodos y dispositivos procedimentales empleados en el desarrollo de las estrategias de intervención programadas, así como el grado de correlación operativa que persiste entre ellas, las principales problemáticas confrontadas y los mecanismos de decisión instaurados durante el proceso de gestión. El propósito central de este modelo evaluativo consiste en el reconocimiento permanente de las estrategias que requieren fortalecimiento y/o reorientación emergente, a través de las acciones de rediseño, o reingeniería, pues, como afirman Ernesto Cohen y Rolando Franco, posibilita la determinación de *la medida en que los componentes de un proyecto contribuyen o son disfuncionales a los fines perseguidos* (1992: 110). De acuerdo con Eduardo Halliburton (2006), los criterios fundamentales de valoración son: *Nivel de Disfunción Operativa*, *Nivel de Impacto sobre la Población que se Interviene* y *Línea Clave de la Intervención*, es decir, identificación de las estrategias que presentan mayores conflictos en su resolución, recuperación del grado de impacto de las acciones de mediación profesional en la población-objeto y determinación de las estrategias con más alta incidencia y efecto en el alcance las metas generales de intervención, a fin de priorizar su consolidación y/o reconversión práctica. En consecuencia, los procedimientos básicos de este paradigma son:

1. Identificación de las metas particulares de cada una de las estrategias diseñadas y su relación con la meta general de intervención
2. Determinación de los límites e interacciones instrumentales de cada estrategia programada
3. Valoración de la relevancia instrumental de cada estrategia diseñada
4. Recuperación de las apreciaciones particulares de los agentes involucrados en el desarrollo de cada estrategia
5. Ponderación de las decisiones asumidas y de las prácticas de cada una de las estrategias implementadas

**Evaluación de Resultados.** Según Héctor Sanín Angel, en la literatura existente sobre el desempeño gerencial y la evaluación de proyectos sociales, no resulta clara la distinción entre los términos de *gestión* y de *resultados*, en virtud de lo cual es común encontrar el uso indistinto de conceptos como *control de gestión*, *evaluación de gestión*, *evaluación de desempeño*, *evaluación de resultados* (1999: 23); sin embargo, el propio Sanín demarca una diferencia sustantiva al atribuir al “control de procesos” la tarea de valorar a los procesos mismos y a los productos que genera, mientras asigna a la “evaluación de resultados” la función de examinar los impactos concretos de tal desarrollo de la gestión. Así, en términos generales, este paradigma evaluativo tiene por objeto la identificación sistemática de las insuficiencias en el logro de las metas programadas, sean generales o particulares, con la intención de analizar sus posibles causales y, en consecuencia, diseñar acciones de rectificación y/o fortalecimiento. Siguiendo a Sanín, los momentos clave de este tipo de evaluación son los siguientes.

1. Reconocimiento de los **resultados esperados**, es decir, descripción sistemática de la situación que se pretende alcanzar con el logro de la intervención
2. Establecimiento de los **indicadores de valor**, esto es, instauración de una forma de ponderar cada indicador de evaluación, con respecto a la relevancia o grado de incidencia en el resultado
3. Identificación de los **rangos de alerta**, en otras palabras, constitución de pautas de monitoreo del logro de las metas propuestas, en relación con los valores que se asignen a los indicadores de evaluación. Estos rangos comprenden los *indicadores de incumplimiento total*, los *indicadores de satisfacción aceptable* y los *indicadores de cumplimiento satisfactorio*
4. Definición de los **niveles de agregación**, en otros términos, desglose de las metas por cobertura y/o categorías de intervención
5. Determinación de las **frecuencias de valoración**, expuesto de otra manera, previsión sistemática de los periodos estratégicos de recuperación de los datos de evaluación, con respecto a los indicadores planteados y, en consecuencia, ponderación crítica de los resultados obtenidos
6. Reconocimiento de las **fuentes de información**

**Evaluación de Impacto.** En función de los planteamientos de Ernesto Cohen y Rolando Franco (1992), bien es posible afirmar que este modelo evaluativo tiene como propósito fundamental el reconocimiento del grado de mejoramiento socio-educativo que propicia en individuos, colectivos y/o comunidades, el diseño y ulterior aplicación de un proyecto concreto de intervención, así como la magnitud de los cambios generados y el nivel de afectación en los diferentes sectores de la población; en congruencia con esta perspectiva, Paul Gertler, et. al., sintetiza señalando que *las evaluaciones de impacto estiman generalmente los impactos promedio de un programa sobre los beneficiarios* (2011: 4). Ahora bien, contra lo que pudiera pensarse, este recurso de evaluación no se reduce a valorar los logros generados al término de la instrumentación de un proyecto de intervención, sino que es factible aplicarlo de manera *prospectiva* (evaluación ex-ante), *continua* (evaluación ex-dure) y/o *retrospectiva* (evaluación ex-post), ya sea a través de la proyección de los *impactos probables*, la identificación de los *impactos particulares* que generan las diversas estrategias aplicadas, o ya mediante el examen de los *impactos finales* resultantes de la culminación del proceso de intervención, pues, como bien señalan Cohen y Franco: *la evaluación de impactos puede ser llevada a cabo durante o después de finalizado el proyecto* (1992: 112). Una prevención fundamental en esta práctica evaluativa, es el ejercicio necesario de distinción entre los impactos derivados de manera directa de la gestión del proyecto y aquellos que devienen de fenómenos asociados, o coincidentes, pero independientes al mismo. En términos generales, siguiendo a Paul Gertler, et. al. (2011), el proceso de evaluación de impacto considera las siguientes fases:

1. Definición de las **Preguntas de Evaluación** que representan los ejes rectores de la recuperación de evidencias
2. Determinación de las **Teorías del Cambio**, es decir, descripción de los procedimientos para el logro de las metas propuestas por el diseño de la intervención
3. Identificación de la **Cadena de Resultados**, esto es, *definición lógica y plausible de cómo una secuencia de insumos, actividades y productos relacionados directamente con el proyecto interactúan y establecen las vías para el logro de los impactos* (Gertler, 2011: 24), considerando los siguientes elementos: *insumos, actividades, productos, resultados y metas finales*.
4. Construcción de las **Hipótesis de Evaluación**
5. Selección de los **Indicadores de Desempeño**, en otras palabras, elección de unidades específicas, medibles, atribuibles, testables y focalizadas de valoración.

**Evaluación Integral o Global**, también denominada **Meta-Evaluación** por Héctor Sanín (1999), constituye la ponderación total del desarrollo de la intervención educativa, a través de tres procesos básicos, tales son: por un lado, la valoración particular de cada uno los momentos de operación que la conforman, es decir, construcción del proyecto, dispositivos procedimentales de planeación, desempeño de la gestión y seguimiento sistemático –algunos autores nombran a esta fase como *supervisión*–, así como el grado de articulación y coherencia lógica que persiste entre estos; por otro lado, la estimación crítica de las relaciones entre costo-beneficio, resultados e impactos socio-educativos; y por último, la apreciación general de instrumentación completa del proyecto de intervención, mediante el reconocimiento sistemático del nivel de logro de los propósitos, u objetivos, propuestos. Para tal efecto, resulta necesario definir, de manera transversal, las siguientes variables de evaluación: *variables de caracterización, variables de desempeño, variables de participación, variables de proceso, variables de economía, variables de resultados y variables de impacto*. En este sentido, Judy L. Baker dice que *evaluación global se define como una evaluación que incluye la supervisión, evaluación de los procesos, evaluación de costos-beneficios y evaluación de impacto* (2000: 1) En conclusión, la evaluación integral es un proceso estructural que armoniza la valoración de las relaciones existentes entre diseño, ejecución, monitoreo, la propia evaluación y el impacto. Ahora bien, adaptando la propuesta de la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna (IFRC, 2011), con respecto a la evaluación de programas y proyectos, las etapas que conforman a la evaluación global son las siguientes:

1. Definición del objeto y alcances del sistema de seguimiento y evaluación
2. Determinación de las variables de evaluación
3. Planificación de la recopilación y la gestión de datos
4. Planificación del análisis valorativo de datos
5. Planificación de la difusión y uso estratégico de los resultados de evaluación

6. Proyección de las acciones de retroalimentación y/o reorientación de los procesos de intervención
7. Preparación de los recursos humanos, financieros y herramientas de la evaluación
8. Aplicación de las estrategias de evaluación

Según es posible percatarse, la evaluación, aun cuando por cuestiones analíticas de exposición argumentativa se plantea hacia el final del proceso general de intervención, cierto es que constituye una estrategia que se entrelaza con las diferentes acciones de mediación profesional, valorando sus alcances, logros e impactos, proporcionando los elementos y evidencias necesarios para fortalecer y/o reorientar las actuaciones interventivas, mostrando las áreas de oportunidad, anticipando problemas, descubriendo riesgos y debilidades, proyectando alternativas de solución y presentando datos testables del grado de consecución de los propósitos, genéricos y particulares, programados. Los diferentes modelos de evaluación tan sólo sitúan el énfasis valorativo sobre alguno de los aspectos del desarrollo de la intervención, dependiendo de los intereses específicos de los evaluadores, bien sea en la construcción del diagnóstico y de la planeación, así como en las relaciones costo-beneficio, para dictaminar la factibilidad de su instrumentación, o bien en el proceso de gestión y el desempeño de los actores para ponderar su eficiencia, o ya en los resultados e impactos socio-educativos con el objeto de apreciar el nivel de su eficacia interventiva; pero, aún más, el proceso evaluativo no concluye con la culminación del desarrollo de la intervención educativa, sino que sus productos sirven de insumos indispensables para el diseño, seguimiento y evaluación de nuevos proyectos de mediación profesional. De hecho, la proyección de verdaderas actuaciones de intervención educativa, encuentra como condición sine qua non, la recuperación sistemática de los resultados de la evaluación de proyectos afines, puesto que la mediación profesional nunca ocurre en el vacío social, ni tampoco es independiente de las tradiciones histórico-institucionales, todo lo contrario, siempre se halla condicionada por las funciones y acciones del contexto institucional, así como por la naturaleza propia de las prácticas del entorno socio-cultural. En términos generales, el rol principal de cada modelo de evaluación, dentro del proceso de intervención educativa, se representa en el Esquema 1.

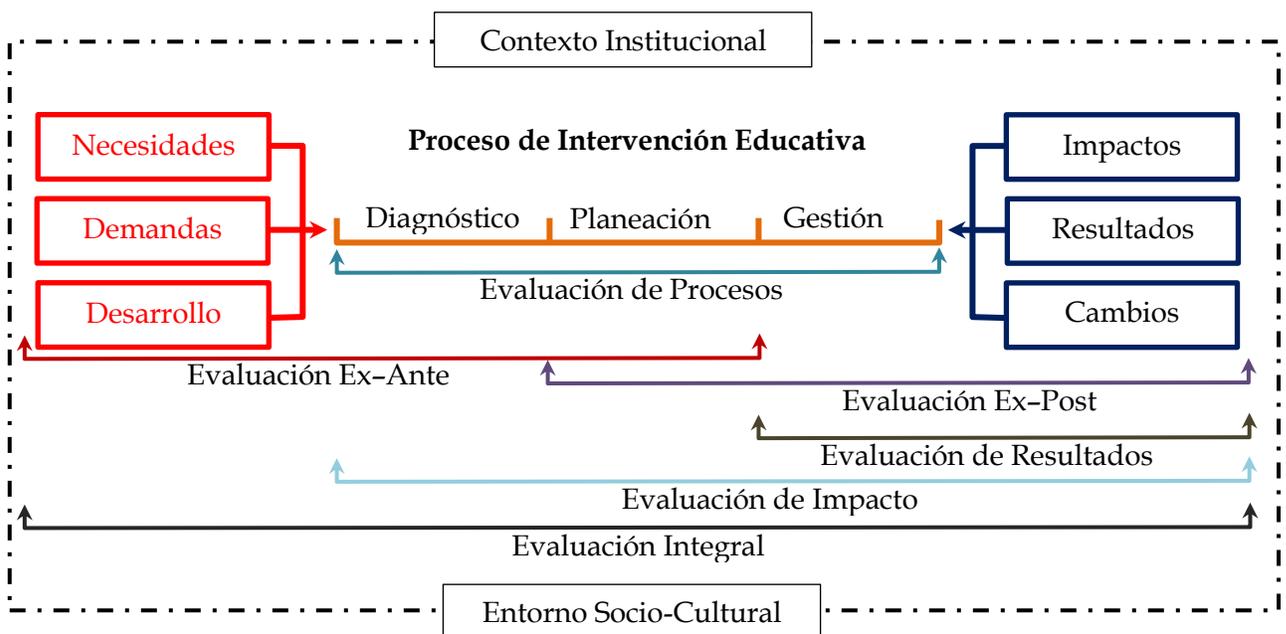
Ahora bien, por los agentes que la realizan, existen los siguientes modelos de evaluación:

**Evaluación Externa.** Realizada por un equipo de expertos, externos al proceso de intervención educativa.

**Evaluación Interna.** Ejecutada por los propios responsables del proceso de intervención educativa.

**Evaluación Mixta.** Desarrollada por un equipo conformado expresamente por algunos, o todos, los miembros del colectivo responsable de la intervención educativa y un conjunto de expertos en la materia.

Esquema 1. Modelos de Evaluación dentro del proceso de Intervención Educativa



Para concluir esta sección, en términos generales, el esquema que a continuación se presenta, sintetiza las interacciones entre los diferentes procesos de la gestión educativa y las estrategias de evaluación:

Esquema 2. Interacciones de Evaluación



## V. Informe de Intervención

En principio, resulta conveniente advertir que el informe de intervención, bajo ningún supuesto posible, constituye alguna clase de "informe de investigación", pues, de hecho, aunque la construcción del diagnóstico, el seguimiento y la evaluación de un proyecto de intervención comporten ciertos dispositivos procedimentales de indagación, por sí mismo no convierte a este tipo de intervención profesional en un proceso estricto de investigación científico-disciplinaria, a riesgo de cometer >>falacia de composición<<, o

de desvirtuar los procedimientos epistemológicos de producción, legitimación y formalización del conocimiento. La investigación científico-disciplinaria, más allá de que pueda comportar determinadas estrategias de transformación societal, siguiendo las derivas instrumentales de la onceava tesis sobre Feuerbach de Marx –tal cual sucede con los modelos de la *investigación acción*, la *investigación participativa*, la *investigación militante* y/o la *investigación acción-participativa*, entre otros más–, lo cierto es que su objeto fundamental es la construcción de conocimientos formales, mientras que el propósito nuclear de la intervención, como hemos planteado antes, es la mediación técnico-instrumental entre una situación socio-educativa susceptible de ser intervenida profesionalmente y un estado deseable que deben alcanzar los individuos, colectivos y/o comunidades, donde, más que la generación de conocimientos científico-disciplinarios, su estrategia nodal consiste en la aplicación sistemática de los saberes teórico-profesionalizados. ¿Es posible articular la investigación científico-disciplinaria con la intervención educativa? Sí, desde luego que sí, pero es algo muy distinto utilizar a la intervención como un dispositivo instrumental de la investigación científico-disciplinaria, porque, entonces, resulta indispensable trabajar en dos niveles epistemológicos distintos, aunque interrelacionados y concurrentes, a saber: el uso de los conocimientos existentes, convertidos en dispositivos técnicos de mediación profesional, y la construcción de saberes formalizados; sin embargo, en cuanto práctica educativa propia, la intervención no representa alguna clase de investigación formal. Así, pues, el informe de intervención no puede exceder los límites de su actuación epistemológica, ni tampoco documentar lo que no se realizó durante los procesos de diagnóstico, planeación, gestión y/o evaluación de este recurso de mediación educativa.

En sentido estricto, el informe de intervención tampoco constituye una suerte de memoria puntual del desarrollo de la mediación profesional, el reservorio documental de las acciones y actuaciones implementadas durante su gestión, o el prontuario general de este proceso, todo lo contrario, constituye el reporte sistemático de los acontecimientos más significativos que evidencian con claridad el logro, alcance, resultados e impactos socio-educativos generados directamente por las estrategias de intervención. En pocas palabras, el informe de intervención debe exponer, de manera formal y coherente, el recuento pormenorizado de la situación inicial y del estado terminal de una circunstancia socio-educativa concreta, tras la conclusión del proyecto de mediación profesional, así como el grado de consecución de los objetivos/propósitos y metas programadas, sin soslayar los efectos directos causados por las acciones de intervención educativa. Un aspecto necesario a considerar es que en las determinaciones de los apoyos y/o reconocimientos institucionales para la sustentación de cualquier clase de proyectos de intervención es la valoración político-económica de las relaciones persistentes entre la inversión total de los recursos aplicados –humanos, materiales, financieros e infraestructurales– en el desarrollo de las estrategias de mediación profesional y los beneficios socio-educativos tangibles, intangibles y externalidades efectivas, medibles en términos intersubjetivos, que fueron auspiciados en el seno de los diferentes sectores y agentes de la población involucrada, tales como: instituciones educativas, comunidades de profesionales de la educación, padres de familia, conjuntos de estudiantes y/o sociedad general del contexto de intervención; razón por la cual, el

informe debe comprender, también, el desglose metódico de la administración de los recursos asignados, la forma de aplicación de los mismos, el aprovechamiento efectivo que se hizo de ellos y los resultados testables obtenidos, es decir, la exposición descriptiva de las relaciones costos-beneficios que implicó el proceso de intervención educativa. Al respecto, conviene señalar que los procedimientos y resultados del modelo de evaluación utilizado, representan criterios sustantivos, y emergentes, para depurar la información, los datos y los elementos que deben exponerse en el informe de intervención correspondiente.

Grosso modo, existen tres tipos de informes de intervención, tales son: por un lado, el *informe parcial* donde son expuestos los avances particulares de las acciones y/o actuaciones desarrolladas en cada una de las fases que conforman el proceso de mediación profesional, o de los resultados obtenidos por la aplicación de cada una de sus estrategias propuestas; por otro lado, el *informe de evaluación*, el cual documenta los productos, conclusiones y alternativas de retroalimentación, específicas y/o generales, de las diversas valoraciones realizadas durante la gestión del proyecto; y por último, el *informe final* que describe los logros parciales e integrales de la instrumentación completa de la intervención educativa. Las diferentes clases de informes cumplen propósitos y funciones distintas en la concreción sistemática de una acción interventiva, dependiendo del entorno institucional desde donde se gestiona, de los agentes participantes y/o de las intenciones con que se elaboran; sin embargo, en términos genéricos, constituyen instrumentos emergentes de seguimiento y control de la mediación educativa y, eventualmente, pueden funcionar en cuanto documentos testimoniales de la construcción estratégica de saberes formales y como referentes institucionales. Ahora bien, según es posible percatarse a partir de los planteamientos antecedentes, los distintos informes no se conforman por la simple acumulación de datos e informaciones, sino que significan formas concretas de comprender, intervenir y explicar el devenir real de un contexto socio-educativo. En tal perspectiva, las fases de la elaboración de cualquier informe de intervención son las siguientes:

1. Revisión sistemática de los documentos, datos e información registrada
2. Planeación estratégica del informe de intervención
3. Organización de los documentos, datos e información disponible
4. Redacción formal del borrador inicial del informe de mediación profesional
5. Revisión externa del borrador inicial del informe de intervención
6. Re-elaboración final del informe de intervención
7. Presentación del informe de intervención a los agentes implicados

Por su parte, cualquier informe de intervención, en la dimensión que le corresponde, debe comprender los elementos mínimos que a continuación se desglosan, estos son:

- a. **Justificación de la Intervención Educativa.** Exposición de las motivaciones particulares que originan el diseño y ulterior desarrollo de una estrategia de mediación educativa concreta, así como la importancia profesional,

institucional y social del proceso, tanto como las expectativas que se pretenden sustentar.

- b. **Contexto de Intervención.** Descripción sistemática de las características, condiciones y factores que definen directamente el entorno socio-educativo donde se instrumentan las estrategias de mediación educativa. Los datos descriptivos deben permitir la contextualización precisa del Dominio de Competencia Socio-Cultural y de los agentes concretos en que se pretende intervenir.
- c. **Antecedentes de Intervención.** Exposición de los referentes teórico-prácticos que proporcionan los proyectos, concluidos y/o en proceso, asociados a la mediación educativa sustentada.
- d. **Fundamentación Teorético-Conceptual.** Explicación crítico-reflexiva de las formas actuales de comprender, dilucidar e intervenir el fenómeno, o problema, socio-educativo donde se realiza la intervención. Al respecto, es pertinente aclarar que no se trata de una suerte de Marco Teórico, o de un cierto Glosario Conceptual, sino más bien de una determinada aproximación al Estado de la Cuestión de la Dimensión de Competencia Socio-Cultural donde se aplican las estrategias de mediación profesional. Siguiendo la propuesta nietszcheana, comporta el establecimiento del punto de perspectiva desde donde se percibe la realidad y se propone el desarrollo de las estrategias del ámbito de intervención.
- e. **Diagnóstico de Intervención.** Descripción formal del estado, condiciones, factores y agentes que determinan la circunstancia socio-educativa susceptible de mediación profesional. La exposición del diagnóstico debe permitir el reconocimiento de la situación inicial en donde se interviene.
- f. **Propósitos/Objetivos y Metas de Intervención.** Declaración de los propósitos/objetivos y metas que rigen el desarrollo de las estrategias de intervención educativa, además del grado de logro alcanzado y de las reorientaciones emergentes generadas por los procesos de seguimiento y evaluación. Los propósitos/objetivos y las metas deben perfilar la situación ideal que se propone alcanzar el proyecto de intervención educativa.
- g. **Estrategias de Intervención.** Desglose sistemático de las líneas de acción, actuaciones de gestión, recursos aplicados y productos generados por los procesos de mediación profesional, los problemas confrontados, las alternativas de solución instrumentadas, así como las reorientaciones emergentes implementadas a partir de los procesos de seguimiento y evaluación; esto sin soslayar los resultados e impactos socio-educativos, particulares y generales, propiciados directamente por la intervención educativa. La exposición de las estrategias de mediación educativa debe comprender cinco aspectos nodales, estos son: el planteamiento de las acciones proyectadas inicialmente, la descripción sistemática de su desarrollo fáctico, las problemáticas presentadas, las alternativas de solución propuestas y las reorientaciones realizadas a partir de los procesos de seguimiento y evaluación. Constituye el núcleo central del informe de intervención.

- h. **Evaluación de la Intervención.** Análisis crítico-reflexivo de los resultados e impactos tangibles, intangibles y externalidades causadas directamente por el proceso de mediación profesional, así como la identificación de aquellos efectos asociados a la intervención educativa, pero que proceden de fenómenos socio-políticos y económico-culturales independientes de su proceso de gestión. La evaluación debe permitir el reconocimiento de la situación final propiciada por el desarrollo de la mediación profesional.
- i. **Conclusiones.** Valoración final del proceso, implicaciones derivadas de las estrategias de intervención y pautas recomendables para el diseño e instrumentación de nuevos proyectos de intervención educativa.

En sentido estricto, estos elementos mínimos que debe contener el informe de intervención, no constituyen ningún tipo de índice capitular, es decir, no representan capítulos particulares de éste, puesto que la organización del mismo, según hemos planteado antes, debe realizarse en función de la comprensión que se sustente tanto de la Dimensión de Competencia Socio-Cultural donde se actúa, como de las formas profesionales en que ha de instrumentarse la mediación educativa; pero, si constituyen elementos indispensables y, por lo tanto, identificables con claridad, en la composición sistemática del recuento secuencial de la experiencia de intervención construida. En tal perspectiva, también conviene precisar que la lógica de gestión de la mediación educativa, comporta una secuencia de acción muy distinta a la dialéctica de exposición de sus resultados, en virtud de lo cual, los elementos no pueden aparecer en el mismo orden en que fueron generados. La gestión opera en dos tiempos fundamentales, a saber: el presente activo de la intervención y la proyección del futuro deseado; pero, la elaboración del informe de mediación profesional actúa siempre en retrospectiva, esto es, en el análisis reflexivo de lo ya acontecido, en la reconstrucción de la memoria profesional. Así, aun cuando los procesos de diagnóstico, planeación, desarrollo de estrategias y evaluación conforman el espectro general de concreción de la intervención educativa, su informe correspondiente, ha de sujetarse, más bien, al razonamiento metódico de un texto académico formal. Es necesario tener presente que el informe de intervención, a más de otras funciones sociales, representa un recurso estratégico para la posible construcción de nuevos saberes formalizados (científico-disciplinarios y/o profesionales), fundamento de la proyección de políticas, regulaciones y prácticas institucionales, antecedente referencial para el diseño e instrumentación de nuevos proyectos de mediación profesional, entre otras. De ahí, entonces, que la producción del informe de intervención educativa debe regirse por los criterios formales de la coherencia argumentativa, la exposición sistemática y la deliberación crítico-reflexiva de un texto académico.

### Reflexiones Finales

Ahora bien, si la intervención educativa es la mediación profesional entre los individuos, comunidades e instituciones, y los procesos socio-culturales, político-económicos y lingüístico-comunicativos del estrato histórico contemporáneo, en función

de lo cual, *pretende contribuir a la atención de las necesidades sociales, culturales y educativas*, como bien plantea el Programa de la LIE (UPN, 2002a: 20), entonces, su traducción institucional a estrategias de formación profesional, según pretende la UPN, en México, no debe reducirse a la reproducción de los esquemas formativos disciplinarios pre-existentes, tal cual ocurre con la “Orientación Educativa” –u *Orientación Educativa*, como le denomina este programa de la UPN–, ni tampoco a tratar de subsanar los vacíos escolarizados de los Sistemas Educativos actuales, conforme se propone con la “Educación Inicial”, la “EPJA” y la “Gestión Educativa”, y menos aún a intentar compensar las deficiencias socio-educativas emergentes de los contenidos curriculares, con las propuestas de la “interculturalidad” e “inclusión social”, por ejemplo; pues, según hemos analizado antes, tanto por su objeto de mediación, como por su ámbito de actuación profesional, ésta no es equiparable a las clásicas estrategias de la intervención docente, psicológica, social y/o administrativa, sino todo lo contrario, su acción excede los marcos disciplinarios, institucionales y formativos tradicionales. De hecho, mientras estas distintas formas de mediación profesional operan desde las prácticas institucionales, con el propósito expreso de institucionalizar a los individuos, colectivos y comunidades, por su parte, la intervención educativa actúa desde la dinámica propia de las prácticas socio-culturales y, por ende, contribuye a la des-institucionalización y des-escolarización de estos mismos agentes. Incluso, cuando acciona dentro de las rígidas estructuras y dispositivos procedimentales del contexto institucional, bien sea a nivel de la gestión educativa y el diseño curricular, o ya sea en la dimensión pedagógica de las prácticas formativas y el mejoramiento de las interacciones escolares, su intención fundamental es la introducción de la flexibilidad y dinamicidad que caracteriza a los procesos socio-históricos de la época contemporánea.

En consecuencia, la formación profesional del interventor educativo requiere del desarrollo de competencias interdisciplinarias que le permitan reconocer las áreas estratégicas de mediación en los ámbitos específicos de interacción, intersección y/o confluencia de las prácticas educativas institucionales, e institucionalizantes, y las prácticas socio-culturales del actual contexto histórico. De esta manera, más que en la transmisión de conocimientos, el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la estimulación temprana, la orientación vocacional o psicológica, la asesoría social y/o la administración educativa, funciones que corresponden a los docentes, educadoras iniciales, pedagogos, trabajadores sociales y administradores educativos, respectivamente, por su parte, las competencias del interventor educativo deben centrarse en la gestión estratégica de los procesos socio-culturales, político-económicos y lingüístico-comunicativos que prevalecen en su entorno concreto de mediación profesional; en síntesis, el interventor educativo debe desempeñarse como un gestor de sinergias societales en instituciones educativas tradicionales, en instituciones de desarrollo social y en contextos comunitarios, expuesto en otras palabras, es el profesionalista cuya actuación interdisciplinaria posibilita la realización de las interrelaciones de feedback entre los procesos educativos formales, no formales e informales, y las prácticas culturales contemporáneas. En esta perspectiva, el interventor educativo no es un educador, por lo menos no en el sentido clásico del término, sino más bien representa un cierto tipo de gestor de consensos socio-institucionales y del

establecimiento de las condiciones necesarias para la potenciación y/o transformación de las prácticas socio-educativas del estrato histórico actual. De ahí, pues, que el proyecto de intervención sólo constituye un medio de sistematización de su práctica profesional, no, desde luego, el núcleo fundamental de sus competencias básicas mediación educativa. Finalmente, el reconocimiento del derecho que tienen los individuos, colectivos y comunidades de apropiarse de los valores culturales que se practican en su entorno concreto de vida, más allá de los valores científico-disciplinarios propuestos por el enfoque enciclopédico-ilustrado de la educación moderna, la necesaria formación y actuación profesional del interventor educativo. En la época contemporánea, la multiplicación de la diversidad ontológico-cultural trasciende los marcos de intervención tradicional del magisterio, los psicólogos, trabajadores sociales y administradores, entre otros, y por tanto, plantea la necesidad de un profesional de la educación interdisciplinario, estratégico y gestor de las prácticas socio-educativas, esto es, el interventor educativo.

### Fuentes de Consulta

#### Bibliográfica

- Álvarez García, Isaías. (2004) *Planificación y Desarrollo de Proyectos Sociales y Educativos*. Limusa, México
- Anaya Nieto, D. (2001) *Diagnóstico en Orientación e Intervención Psicopedagógica: Bases Conceptuales y Metodológicas*. UNED, Madrid
- Aquin, Nora. (1996) *La Especificidad del Trabajo Social y la Formación Profesional*. Espacio Editorial, Buenos Aires
- Area Moreira, Manuel. Et. al. (2012) *Alfabetización Digital y Competencias Informacionales*. Ariel / Fundación Telefónica / Fundación Encuentro, España
- Baker, Judy L. (2000) *Evaluación del Impacto de los Proyectos de Desarrollo en la Pobreza. Manual para Profesionales*. Banco Mundial, Washington, DC
- Barraza Macías, Arturo. (2010) *Elaboración de Propuestas de Intervención Educativa*. Universidad Pedagógica de Durango, México
- Bassedas E. Huquet, T. (Coordinador) (1991) *Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico*. Paidós, Barcelona
- Casley, Dennis y Kumar, Krishna. (1990) *Recopilación, Análisis y Uso de los Datos de Seguimiento y Evaluación*. Ediciones Mundi-Prensa, Madrid
- Cohen, Ernesto y Rolando Franco. (1992) *Evaluación de Proyectos Sociales*. Siglo XXI, México
- Delors, Jacques. Et. al. (1996) *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana/UNESCO, Madrid
- Ducque, Aura Victoria. (2013) *Metodologías de Intervención Social. Palimpsestos de los Modelos de Trabajo Social*. Epi-Logos, Colombia

- Foucault, Michel. (2002) *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI, Buenos Aires
- Gavari Starkie, Elisa. (2007) *Estrategias para la Intervención Educativa*. Practum. Editorial Universitaria Ramón Areces, España
- Godet, Michel y Philippe Durance. (2007) *Prospectiva Estratégica: Problemas y Métodos*. Prospektiker, París
- Hamzaoui, Mejed. (2005) *El Trabajo Social Territorializado. Las Transformaciones de la Acción Pública en la Intervención Social*. Universitat de València, España
- Iglesias Cortizas, Ma. José y Ma. del Carmen Sánchez Rodríguez de Castro. (2007) *Diagnóstico e Intervención del Lenguaje Escolar*. Netbiblo, España
- Martín Ortega, Elena e Isabel Solé Gallart. (Coordinadoras) (2011) *Orientación Educativa. Modelos y Estrategias de Intervención*. Graó, Barcelona
- Miklos, Tomás y Ma. Elena Tello. (2007) *Planeación Prospectiva: Una Estrategia para el Diseño del Futuro*. Limusa / Centro de Estudios Prospectivos Fundación Javier Barros Sierra, México
- Morin, Edgar. (1999) *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. UNESCO, París
- Murakami, Haruki. (2014) *De Qué Hablo Cuando Hablo de Correr*. Maxi-Tusquets, México
- Richmond, Mary Ellen. (2005) *Diagnóstico Social*. Siglo XXI, Madrid
- Ruiz Cantisani, Ma. Ileana. (2000) *Sistemas de Planeación para Instituciones Educativas*. Trillas, México
- Rozas Pagaza, Margarita. (1998) *Una Perspectiva Teórica Metodológica de la Intervención en Trabajo Social*. Espacio Editorial, Buenos Aires
- (2001) *La Intervención Profesional en Relación con la Cuestión Social. El Caso del Trabajo Social*. Espacio Editorial, Buenos Aires
- Sánchez Ruiz, Ma. Luisa. (2009) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Universitat Jaume, España
- Santana Vega, Lidia E. (2013) *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Ediciones Pirámide, Madrid
- Solé Gallart, Isabel. (2002) *Cuaderno de Educación: Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Horsori, Barcelona

## Documental

- Alzate Piedrahita, María Victoria. Et. al. (2005) *Intervención, Mediación Pedagógica y los Usos del Texto Escolar*, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 37/3, OEI
- Armijo, Marianela. (2009) *Manual de Planificación Estratégica e Indicadores de Desempeño en el Sector Público. (Versión Preliminar)*. ILPES/CEPAL
- Casassus, Juan. (1999) *Marcos Conceptuales para el Análisis de los Cambios en la Gestión de los Sistemas Educativos*, en: UNESCO (1999) *La Gestión: en Busca del Sujeto*. UNESCO-Santiago, Santiago de Chile
- (2000) *Problemas de la Gestión Educativa en América Latina (la tensión entre los Paradigmas de Tipo y el Tipo B)*. Documento Preliminar. UNESCO
- Cohen, Ernesto y Rodrigo Martínez. (s/f) *Manual. Formulación, Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales*. CEPAL

- Colás Bravo, Pilar. (2007) *La Construcción de la Identidad de Género: Enfoques Teóricos para Fundamentar la Investigación e Intervención Educativa*, en: *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 25, No. 1, Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía (AIDIPE), Barcelona
- Fontava, Fernando. (2007) *Repensando la Intervención Social*, en: *Documentación Social*, Revista de Estudios Sociales y de Sociología aplicada, No. 147, octubre-diciembre, Cáritas Española, Madrid
- Gertler, Paul J. Et. al. (2011) *La Evaluación de Impacto en la Práctica*. Banco Mundial, Washington DC
- González Gil, Francisca. Et. al. (Coordinadores) (2003) *Últimos Avances en Intervención en el Ámbito Educativo. Actas V Congreso Internacional de Educación*. Publicaciones del INICO, Salamanca, España
- Halliburton, Eduardo. Et. al. (2006) *Manual para el Análisis, Evaluación y Reingeniería de Procesos en la Administración Pública*. SGP, Buenos Aires
- Harfuch, Silvia A. y Cecilia I. Foures. (2003) *Un Análisis de las Intervenciones Docentes en el Aula*, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXIII, Núm. 4, 4º trimestre, Centro de Estudios Educativos A.C., México
- Henao López, Gloria Cecilia. Et. al. (2006) *Qué es la Intervención Psicopedagógica: Definición, Principios y Componentes*, en la revista: *El Ágora USB*, Vol. 6, N° 2, julio-diciembre, Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia
- IFRC. (2011) *Guía para el Seguimiento y la Evaluación de Proyectos y Programas*. IFRC, Ginebra
- Lázaro Martínez, Ángel L. (2002) *Procedimientos y Técnicas del Diagnóstico en Educación*, en la revista: *Tendencias Pedagógicas*, N° 7, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Macías Mozqueda, Erika Yadira. (2012) *Significado de las Prácticas Profesionales. La Experiencia de un Grupo de Alumnos de Nutrición de la Universidad Guadalajara Lamar*, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 59/3, OEI
- Meixueiro Garmendia, Javier y Marco Antonio Pérez Cruz. (2008) *Metodología General para la Evaluación de Proyectos*. Banco Nacional de Obras y Servicios Públicos, SNC, México
- Montero Rivas, Maritza. (2012) *El Concepto de Intervención Social desde una Perspectiva Psicológico-Comunitaria*, en: *Revista MEC-EDUPAZ*, No. I, septiembre-marzo, UNAM, México
- Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. (2010) *La Intervención Educativa. Un Campo Emergente en México*, en: *Revista de Educación y Desarrollo*, No. 13, abril-junio, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, UdeG
- OIDP (2006) *Guía Práctica. Evaluación de Procesos Participativos*. OIDP, Barcelona
- Ortiz Pinilla, Nelson. (2000) *Diseño y Evaluación de Proyectos: Una Herramienta para el Fortalecimiento Institucional*. ICBF-UNICEF / Fundación Antonio Restrepo Barco / Fundación FES, Santa Fe de Bogotá, DC
- Ospina Jiménez, Henry. (2010) *Nuevos Paradigmas en Gestión Humana*, en: *Revista Ciencias Estratégicas*, Vol. 18, Núm. 23, enero-junio, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

- Parent Jacquening, Juan María. Et. al. (2004) *La Práctica Profesional una Función Indispensable*, ponencia presentada en el Cuarto Congreso Nacional Y Tercero Internacional: "Retos y Expectativas de la Universidad", realizado en el mes de febrero, en la Universidad Autónoma de Coahuila, México
- Perea Arias, Óscar D. (Coordinador) (2003) *Guía de Evaluación de Programas y Proyectos Sociales*. Plataforma de ONG de Acción Social, Madrid
- PNUD (2002) *Manual de Seguimiento y Evaluación de Resultados*. PNUD, New York
- (2009) *Manual de Planificación, Seguimiento y Evaluación de los Resultados de Desarrollo*. PNUD, New York
- Ramírez Nieto, Luz Ángela y Gloria Cecilia Henao López. (2011) *Modelo de Intervención Psicopedagógica encaminado al Desarrollo de Aspectos Emocionales, Cognitivos y Conativos*, en: *International Journal of Psychological Research*, Vol. 4, Núm. 1, Universidad de San Buenaventura, Medellín Colombia
- Rivero Ferreira, Lucía. (Coordinadora) (2008) *Experiencias de Investigación, Intervención y Formación en Gestión de la Educación Básica*. SEP/UPN, México
- Sanín Angel, Héctor. (1999) *Control de Gestión y Evaluación de Resultados en la Generación Pública (Metaevaluación – Mesoevaluación)*. CEPAL, Santiago de Chile
- SEP (2006) *Plan Estratégico de Transformación Escolar*. SEP, México
- (2010) *PETE Simplificado: Recomendaciones para Elaborar el Plan Estratégico de Transformación Escolar*. SEP, México
- UNESCO (2011) *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. UNESCO, Perú
- UPN (2002a) *Licenciatura en Intervención Educativa 2002*. UPN, México
- (2002b) *Prácticas Profesionales y Servicio Social. Documento Normativo. Licenciatura en Intervención Educativa*. UPN, México
- Vázquez Herrera, Evangelina. (2010) *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. SEP, México

#### Páginas Web

- Alvis Rizzo, Alexander. (2009) *Aproximación Teórica a la Intervención Psicosocial*, en: *Poiésis*, en Revista electrónica de Psicología Social, No. 17, junio, FUNLAM, <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.funlam.edu.co%2Frevistas%2Findex.php%2Fpoiesis%2Farticle%2Fdownload%2F189%2F178&ei=OviEVaeGGom8yQTjwIDQDw&usg=AFQjCNEqD5UyO5pXlIaqBTcaLHmCuSSrnCA&bvm=bv.96339352,d.aWw> (19/06/2015)
- Bados López, Arturo. (2008) *La Intervención Psicológica: Características y Modelos*, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/4963/1/IPCS%20caracter%20y%20modelos.pdf> (14/06/2015)
- CEPAL. (2006) *Pauta Metodológica de Evaluación de Impacto Ex -Ante y Ex -Post e Programas Sociales de Lucha contra la Pobreza: Aplicación Metodológica*, en:

- <http://www.cepal.org/es/publicaciones/5489-pauta-metodologica-de-evaluacion-de-impacto-ex-ante-y-ex-post-de-programas> (28/07/2015)
- Corvalán, Javier. (1996) *Los Paradigmas de lo Social y las Concepciones de Intervención en la Sociedad*, en: [http://campusvirtual.unicatolica.edu.co/pregrado/pluginfile.php/47120/mod\\_resource/content/1/LECTURA%20CORVALAN.pdf](http://campusvirtual.unicatolica.edu.co/pregrado/pluginfile.php/47120/mod_resource/content/1/LECTURA%20CORVALAN.pdf) (19/06/2015)
- DNP. (2004) *Metodología de Evaluación Expost de Programas y Proyectos de Inversión*, Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, DC, Colombia, en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Inversiones%20y%20finanzas%20pblicas/Metodolo%20evaluacion%20Expost%20de%20prog%20proys%20inv.pdf> (29/07/2015)
- GTE (2002) *Metodología de Intervención en el Aula que Evolucionan hacia la Autonomía del Docente. Formación de Docentes en Ejercicio*, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, <http://www.rieoei.org/deloslectores/333GTE.pdf> (18/06/2015)
- Huergo, Jorge. (s/f) *Los Procesos de Gestión*, en: Universidad Pedagógica, Argentina <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/huergo3.pdf> (15/05/2015)
- Montenegro, Marisela. (2001) *Conocimientos, Agentes y Articulaciones. Una Mirada Situada a la Intervención Social*, en: *Athenea Digital*, Revista de Pensamiento e Investigación Social, Núm. 0, abril, <http://atheneadigital.net/article/view/17/17> (20/06/2015)
- Montenegro, Marisela. Et. al. (2014) *La Psicología Social Comunitaria ante los Cambios en la Sociedad Contemporánea: de la Reificación de lo Común a la Articulación de las Diferencias*, en: *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 13, N° 2, Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/issue/view/22> (19/06/2015)
- Mora Vargas, Ana Isabel. (2004) *La Evaluación Educativa: Concepto, Periodos y Modelos*, en la Revista Electrónica: *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 4, Núm. 2, julio-diciembre, Universidad de Costa Rica, Costa Rica <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211> (16/07/2015)
- Scrum Manager. (2014) *Gestión de Proyectos Scrum Manager*, en: [www.scrummanager.net/files/sm\\_proyecto.pdf](http://www.scrummanager.net/files/sm_proyecto.pdf) (29/07/2015)
- UPN (s/f) *Líneas Específicas de Formación*, en: <http://www.lie.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=19> (20/06/2015)
- Wallace, William y Alexander Roberts. (2014) *Gestión de Proyectos*, Edinburgh Business School, Heriot-Watt University, Edimburgo <http://www.ebsglobal.net/documents/course-tasters/spanish/pdf/pr-bk-taster.pdf> (19/07/2015)