





La Formación para  
la Asesoría Técnico  
Pedagógica en México.  
Entre normas, veredas  
y paisajes



La Formación para  
la Asesoría Técnico  
Pedagógica en México.  
Entre normas, veredas  
y paisajes

Víctor Manuel Ponce Grima

**Educ@rnos**  
**editorial**

**La Formación para la Asesoría Técnico Pedagógica en México.  
Entre normas, veredas y paisajes**

Primera edición, enero 2019

Imagen de portada  
Erandi Berenice Medina Romero

Diseño y diagramación  
Andrés David Torres Rodríguez

D. R. © Víctor Manuel Ponce Grima  
© Educarnos editorial  
Av. Vallarta N° 1020-7, Col. Americana  
CP. 44100, Guadalajara, Jalisco,  
Tel. 52 (33) 34776032  
correo-e: revistaeducarnos@hotmail.com  
<http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>

ISBN: 978-607-7999-10-2

Impreso y hecho en México - *Printed and made in Mexico*

Gracias a Miguel Ángel, Edgar, Gaby y Adrián, pioneros en esta faena

Gracias a las y los Asesores Técnicos Pedagógicos con los que compartimos la conversación y el trabajo formativo durante más de seis meses, el invierno y la primavera del 2016 y el 2017.

Gracias por sus enseñanzas, sobre todo cómo enfrentar con inteligencia y pasión una profesión difusa, en sus funciones formales, en las complejas tareas cotidianas y en la precariedad e incertidumbre salarial.

Gracias por sus enseñanzas, desde lo más básico, el afecto mínimo que nos demanda la tarea de educar; por su ejemplo para enfrentar la complejidad, incertidumbre y la adversidad.

Gracias porque nos han enseñado cómo se construye el camino, en medio de la nada.

Gracias a Laura, sostén, amor anhelado que me mantiene en vilo





## Contenido

Prólogo. Sembrando esperanzas: entre normas, veredas y paisajes. Ana Cecilia Valencia Aguirre.....	11
Introducción.....	15
I. La Asesoría Técnico Pedagógica en la reforma educativa.....	25
1.1 El ATP en la normatividad de México.....	26
1.2 El ATP en el Modelo Educativo 2017.....	29
1.3 El ATP en los lineamientos del SATE.....	31
1.4 Pasar del deber ser a la acción, ¿es posible?.....	44
2. Debates en torno a la Asesoría Técnica Pedagógica.....	51
2.1 Asesoría y supervisión, en la encrucijada vertical y la autonomía escolar.....	52
2.2 Los tipos de asesoramiento.....	60
2.3 El asesor pedagógico como formador profesional.....	65
2.4 El asesoramiento docente y a los colectivos docentes.....	81
2.5 Perfil y competencias del asesor. La autoformación reflexiva.....	90
2.6 Reflexividad y asesoramiento pedagógico.....	99
2.7 Las amenazas del asesoramiento.....	109
3. Las acciones de los ATP.....	117
3.1 Las acciones más habituales de los ATP.....	119
3.2 Acciones administrativas de apoyo a la supervisión.....	121

3.2 La asesoría pedagógica, entre el control y la autonomía.....	128
Conclusiones preliminares de las prácticas de los ATP.....	145
4.Las experiencias“afectivas” en los trayectos de vida de los ATP.....	147
4.1 Las experiencias afectivas y efectivas en la vida de Bertha.....	151
4.2 Las experiencias afectivas y efectivas de las y los ATP.....	159
Narración de las narraciones.....	180
Conclusiones, o una parada en el camino.....	183
Referencias.....	187

## **Prólogo. Sembrando esperanzas: entre normas, veredas y paisajes. Ana Cecilia Valencia Aguirre**

*Estoy convencido de que hay que seguir trabajando por lo que queremos, en lo que nos corresponde a todos. Creo que eso es la vida, es construir esperanza, abrir horizontes, tender puentes hacia un futuro mejor. Sembrar alegría y construir esperanza invocando nuestras utopías y trabajando tenazmente por realizarlas hasta el último día de nuestra vida.*

*Dr. Pablo Latapi Sarre*

Con el sugestivo título *La Formación para la Asesoría Técnico Pedagógica en México. Entre normas, veredas y paisajes*, Víctor Ponce coloca un ladrillo más en el edificio de una reflexión apremiante y necesaria: los procesos reformistas y sus complejas concreciones en las prácticas de los sujetos, en este caso de los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP). Las normas, veredas y paisajes nos refieren a tránsitos sinuosos de una realidad variopinta y a veces contradictoria, pero siempre en la confluencia de inevitables cóncavos y convexos, donde destaca la utopía por reconstruir la esperanza desde el corazón de los sujetos, un libro escrito para reflexionar y actuar no solo en pos de cambio sino de la reconfiguración de nuestra propia esperanza. Un libro para todos los que buscan no soluciones ramplonas sino vetas para el análisis

de una realidad de por sí compleja, que reconoce que los problemas no se resuelven con *típs* de autoayuda, sino con análisis para pensar a fondo y comprender para actuar.

Pero ¿quiénes son los ATP? La genealogía de esta figura transita de la anomia centrada en prácticas de ayudantía administrativa a la institucionalización de la función en el año de 2013, ya que inicialmente los asesores técnicos pedagógicos fueron docentes que realizaban tareas administrativas del ámbito burocrático en apoyo a los supervisores escolares. En su texto, Víctor Ponce nos describe el papel que esta figura ha tenido en los escenarios escolares y su arribo a una reforma que intenta evaluarlos e instituir su función reasignando nuevas tareas, señala su estudio que hoy como ayer siguen siendo una figura en ciernes.

Navegar por la educación resulta la empresa más compleja, dado que nos encontramos, por un lado, con los propósitos y los deseos, por otro, con las acuciantes realidades y las posibilidades sujetas a condiciones de precariedad tanto material, organizacional, administrativa como de voluntad y disposición humana. Escenarios que representan polos antagónicos muchas veces irreconciliables ¿Acaso se hablan diversos lenguajes o se trabaja en mundos antitéticos? ¿Es la educación una Torre de Babel o una tarea imposible? En el texto, quedan claras las zanjadas entre los discursos que hablan de la autonomía en la gestión y las prácticas de las escuelas sometidas a los esquemas verticalistas de la burocracia oficial.

Si bien, el texto muestra y deja claras las distancias, también se propone la proximidad del diálogo entre dos ámbitos, las discusiones teóricas con las narraciones de los ATP sobre sus experiencias y sus prácticas: “para así dotar de nuevos sentidos prácticos a las discusiones teóricas o ambas”, esta intención no es nueva en el autor sino un viejo anhelo compartido y una convocatoria abierta que hoy

más que nunca nos interpela: el diálogo entre las prácticas y las discusiones teóricas; el diálogo entre la investigación y la toma de decisión en las políticas públicas o de gestión, sea cual sea el actor o el nivel de acción. Diálogos para resarcir la esperanza, para decir que *no todo está perdido*, como suele parafrasear y tararear nuestro estimado Víctor Ponce, recuperando la trova de Fito Páez: *¿Quién dijo que todo está perdido? yo vengo a ofrecer mi corazón...*

Así, escribiendo con la pasión en dialogo con la razón, nuestro estimado autor nos devuelve la gracia de una utopía aun palpitante y longeva, de que la educación mantiene un proyecto basado en la mejora y la dignidad de la condición humana, intención que representa un denuedo ante tanto exceso de discursos vacuos y disposiciones normativas; pero sobre todo ante la urgente necesidad de visibilizar a los sujetos cotidianos de carne y hueso, en sus acciones concretas y cotidianas, sus fortalezas y las dificultades que enfrentan para desarrollar sus tareas en la complejidad de los espacios escolares. Al acercarse a los sujetos desde sus voces, su cotidianidad y sobre todo sus prácticas, Víctor Ponce renueva el afán siempre esperanzador de poner en el centro al sujeto, con sus vicisitudes y sus afanes; emociones, afectos y proyectos.

Y es que los discursos educativos actuales nos enfrentan como actores a una gran paradoja: senos promete crecimiento y, a la vez, la amenaza siempre latente de un desdibujamiento perenne: las acciones parecen no alcanzar los propósitos y estos están cada vez más distantes y alejados de nuestra realidad. Comprender a los sujetos en este complejo contexto implica dimensionarlos desde todas sus aristas y heterogeneidades. Esta perspectiva basada en la complejidad es urgente porque las miradas y demandas actuales son diversas y requieren espacios sociales inclusivos que permitan la construcción de una cultura plural, equitativa basada en el mutuo acuerdo, la negociación y el consenso. El texto

es un desafío para reflexionar si en los procesos reformistas podemos hablar de calidad de la educación desconociendo a los propios sujetos en sus realidades y contextos.

Finalmente, este estudio aporta a una tarea ineludible y urgente: la construcción de espacios basados en el reconocimiento de los sujetos vistos como un fin, no como un medio, ya que sin ese elemento clave y esencial la educación habrá perdido el rumbo. Ponce vuelve a retomar el timón que nos acerca a los sujetos desde su devenir y su reflexividad, que no es otra cosa sino la vuelta al territorio propio desde el compromiso con los otros.

Esperamos que esta tarea retroalimente los esfuerzos por darle voz y rostro a los actores educativos y, a nosotros interesados en investigar estos fenómenos, nos de la capacidad de resignificarnos desde una otredad que al fin y al cabo es nuestra propia mismidad, o parafraseando a Violeta Parra, es: el canto de ustedes que es mi mismo canto, y *el canto de todos que es mi propio canto. Gracias por pervivir en este afán.*

Ana Cecilia Valencia Aguirre

Guadalajara, en una tarde lluviosa de agosto del 2018,  
Año de la Esperanza

## Introducción

Este libro aborda los problemas, los desafíos y las fortalezas de la Asesoría Técnico Pedagógica en México. El subtítulo “Entre normas, veredas y paisajes” es elegido como metáfora de lo que aquí se cuenta. La Asesoría Pedagógica es, por un lado, norma, pero no regla establecida y que regula el comportamiento de los ATP y los actores con los que trabaja. Estas normas, como se verá, son ante todo deseos, anhelos, buenas voluntades de quienes las elaboraron. En realidad, el ATP es una figura en ciernes, en construcción. Las normas que orientan las prácticas ideales de los ATP están construidas sobre una realidad no existente. Por eso, entre la incertidumbre, de la norma frente a la realidad, de la Asesoría Técnico Pedagógica, lo que subyacen son las veredas y los paisajes que los ATP van construyendo en el andar.

De la Asesoría Pedagógica se cuenta que debería ser la pieza clave para lograr la calidad de la educación, pues acompaña académicamente al funcionamiento de los SATE, a la mejora y al desarrollo profesional de las prácticas directivas, de los colectivos y de los propios docentes. Para lograr la calidad de la educación, el ATP debería fortalecer la autonomía de las agencias educativas. Sin embargo, el sistema educativo mexicano, escenario de la actuación de los ATP, está anquilosado en un centralismo que se resiste en ceder autonomía a los estados y al resto del aparato y de las agencias educativas. Se trata de un aparato que ha habituado a

sus habitantes a acomodarse al modelo de mandato (top) y obediencia (down), pero que en términos prácticos se trata sólo del imaginario de que las autoridades dictan las órdenes, y que los de abajo las obedecen, pero que en realidad se sostiene un aparato jerárquicamente burocrático en los que se operan diversos grados de simulación y obediencia.

Por otro lado, tampoco se debe olvidar que el mandato es *texto*, que de acuerdo con Ricoeur (2002, 1995), está sujetado a las diversas interpretaciones de las personas que ocupan los diversos niveles de los estamentos del sistema. El ideal de la transmisión del mandato se enfrenta al acomodo de lo dictado a los intereses, a los esquemas de interpretación que cada quien posee, y en última instancia a lo que cada quien sabe hacer. Al final, como dicen Popkewitz, Tabachnik y Wehlage (1982), no es la reforma la que cambia la práctica de los docentes, sino que estos son los que cambian la reforma.

Por eso, frente a ese supuesto pasado que se cree superado, siguiendo las ilusiones de la autoridad, se han colado en diversos documentos de política y normativos, los anhelos de un sistema menos vertical (modelo educativo 2018) y que favorece el desarrollo profesional de los actores educativos (Ley del Servicio Profesional Docente, 2013).

Frente a las complejidades de la realidad, el ATP cuenta con normas, como desafíos para operarlas; pero sobre todo cuenta con su capacidad para adaptarse o para construir veredas nuevas, que nos conduzcan a nuevos paisajes, tan diversos como la imaginación les sea posible, tan diversa como este país, pero tan cercana al corazón, al afecto, la hospitalidad y la efectividad pedagógica, como se narra en el último capítulo.

Esta obra fue animada gracias al encuentro de académicos y un servidor, en la Escuela Normal Superior de Jalisco, con 190 Asesores Técnicos Pedagógicos del Estado



de Jalisco (ATP), en torno al “Diplomado para la Profesionalización de la Asesoría Técnico Pedagógica”. Los ATP recientemente habían ganado la ‘promoción’ a la función, y de acuerdo con los dispositivos legales debían recibir acompañamiento formativo, antes de enfrentarse al examen de permanencia. El Diplomado se llevó a cabo durante los últimos meses de 2016 y los primeros del 2017. Este trabajo es un tributo a los Asesores Pedagógicos con quienes compartimos esta experiencia enriquecedora, no sé si con seguridad para los ATP, pero sí para mí y, probablemente para los asesores del diplomado.

Esta publicación pretende atender sobre todo dos cuestiones, por un lado, dilucidar las tareas que se requieren para consolidar las funciones de la asesoría pedagógica, no la del pasado, sino para un mejor futuro educativo, las cuales se abordarán en la primera parte del texto. La segunda cuestión, más cercana a los afectos trata de las narraciones que nos han compartido un grupo de ATP respecto de sus experiencias de vida como asesores pedagógicos, y sobre sus prácticas como ATP. El reto final es unir estas dos partes, las discusiones teóricas (de la primera parte), con las narraciones sobre sus experiencias y sus prácticas. Atreverse a hacer dialogar las narraciones a propósito de los debates teóricos, o dotar de nuevos sentidos prácticos a las discusiones teóricas o ambas.

La Asesoría Técnico Pedagógica, al menos para México, despliega más tareas pendientes, que procesos consolidados; trata más de promesas y anhelos que acciones cotidianas. Para despejar esas tareas pendientes, primero se analizan e interpretan los dispositivos normativos respecto del Asesor Técnico Pedagógico. No se trata de repetir lo dicho, sino de desplegar los significados insertos en dichos preceptos, con el propósito de comprender las implicaciones para la acción a partir de lo dicho, o mejor, de lo escrito.

En el segundo capítulo se proveen los debates teóricos en torno a las diversas implicaciones del asesoramiento pedagógicos, como el reto de la asesoría en el marco de las promesas de las políticas de mayor autonomía a las escuelas; los tipos de asesoramientos posibles que sirven como faros para orientar la reflexión y la acción; los debates en torno a los términos y teorías de la formación, para comprender una de las funciones principales del asesoramiento pedagógico; se analizan los perfiles y las competencias del asesor pedagógico, desde las tipologías del ATP, como formador o acompañante reflexivo de los docentes o los colectivos docentes, o desde sus fines últimos, esto es, promover la autonomía y el desarrollo profesional de los docentes individuales o colectivos. Al final, se advierten los riesgos y las amenazas del asesoramiento pedagógico.

Los últimos capítulos se analizan e interpretan las reflexiones de los ATP, a propósito de algunos ejercicios narrativos. Así, en el tercer capítulo se analizan las prácticas de los ATP. El análisis de sus acciones dio cuenta que la mayoría de estas, están ubicadas en el plano de las tareas administrativas, que tanto reniegan los dispositivos normativos como los debates académicos; también se identificaron acciones que tienden al asesoramiento, más ligadas al modelo clínico que al colaborativo, donde los ATP, junto o con dependencia del supervisor, son los que identifican los padecimientos de los docentes, y quienes prescriben y dan seguimiento del tratamiento. Sin embargo, también se localizaron acciones de asesoramiento más efectivas, aunque pocas, puede tratarse de luces de esperanza, que debemos valorar para que se consoliden; reconocer para consolidar lo bien hecho.

En el último capítulo, se accede a un discurso distinto a los anteriores. Tal vez, porque quien habla es el corazón de los Asesores Pedagógicos. A través del recorrido por las vidas de los ATP, se abre la mirada a los afectos recibidos

como estudiantes y ahora dotados como educadores, sean docentes o asesores pedagógicos. El recorrido por las experiencias más significativas en el trayecto de vida, los ATP nos comparten un mundo distinto a las promesas incumplidas de la normatividad, o a los debates académicos; nos muestra una nueva “realidad”, cercana a los compromisos éticos ligados a la educación.

En ese capítulo final se dan a conocer algunas de sus “experiencias” más significativas en sus trayectos de vida, como estudiantes, como docentes y como asesores pedagógicos. Cada asesor pedagógico, lo mismo que cualquier persona, se puede definir como el conjunto de sus vivencias en su recorrido por la existencia; vivencias que dejan huella, pues siguiendo a Gadamer (1997) la vivencia trata de las experiencias significativas e intensas, que por su naturaleza mueven el horizonte y la percepción del sujeto que las vive, de tal manera, que, para el sujeto, esa vivencia, tiene repercusión en su historia personal, de tal forma que se puede hablar de un antes y un después. Como veremos las experiencias significativas de los ATP, vivencias, les dejan huellas significativas que dejarán su impronta en sus creencias y en sus acciones. El aporte de este capítulo son las notas indispensables que conviene reconocer, para re-pensar la educación en los contextos actuales, en los cuales las instituciones tradicionales, la familia y la escuela, que habían sostenido la responsabilidad de socializar a los niños y adolescentes, están perdiendo sus capacidades educativas. Frente a las sociedades del consumo, líquidas, precarias (Bauman, 2015; Chul Han, 2013), conviene volver a repensar los fundamentos del acto de educar, cuya conclusión preliminar es que, tal vez, lo único sólido que nos queda es el proceso social educativo, el que dota del afecto suficiente, para lograr el máximo de efectividad pedagógica (Abramowski, 2010).

En este sentido, la obra puede leerse al revés, del final al principio, pues conviene tomar lo sólido (los afectos

necesarios para lograr la efectividad educativa), del último capítulo; porque desde esta fuerza fundante podemos atrevernos a reconstruir las prácticas, relacionales, del asesoramiento pedagógico (capítulo 3), reconstruir los debates teóricos (capítulo 2), y resolver los dilemas, las tensiones y los desafíos normativos (capítulo 1) para que sus anhelos cobren realidad.

### *El inicio, una experiencia en la formación para los ATP*

La Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación y la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente en Jalisco, pidieron apoyo para atender a los ATP que recientemente habían ganado el ingreso a este nuevo servicio. De acuerdo con la Ley General para el Servicio Profesional Docente tanto el gobierno federal como de los estados deben ofrecer formación continua a los que inician una nueva profesión educativa. Se decidió atender a los ATP, porque queríamos profundizar en la formación de los formadores, una de las funciones de los ATP.

La estrategia nacional de formación, del gobierno en funciones, identificó a los ATP como actores educativos fundamentales, para lograr la calidad y la equidad de la educación. Sin embargo, hemos cuestionado el problema de cómo pasar de la declaración de los buenos deseos, a la realidad. Por ello durante el diseño y la implementación del Diplomado nos preguntamos de manera reiterada, Cómo es que el Diplomado contribuiría a mejorar de la práctica de asesoría, en las condiciones específicas en las que cada ATP desarrolla su función. Todavía no sabemos exactamente si lo logramos, o cuánto avanzamos, pero esta obra pretende cubrir, al menos, una parte de ese compromiso.

Partíamos además de otros supuestos, primero que el ATP en el ámbito de sus funciones de asesoría, realiza o debe realizar actividades de acompañamiento a los docentes

y a los colectivos docentes, a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), así como del Servicio de Acompañamiento Técnico a las Escuelas (SATE); en segundo lugar, los ATP se encontraban entre el pasado-presente vertical y burocrático y el presente-futuro, deseable, más horizontal, más orientado a lo técnico pedagógico. Se pretendía apoyar a los ATP para avanzar en esas dos direcciones.

También se tenía otra razón. Queríamos zafarnos del intenso movimiento de los sistemas de formación continua, de quedar atrapados en la consigna de que los receptores de los cursos o recursos de formación se centraran exclusivamente en que pasaran los exámenes de promoción o de permanencia. Si bien estos servicios se han venido sofisticando, al inicio, los procesos de formación continua, estaban centrados, casi exclusivamente, en que los profesores, directivos y los ATP pasaran los exámenes.

La idea general del Diplomado fue de quien esto escribe. Sin embargo, durante el Diplomado se fue rehaciendo, gracias a la sabiduría de los asesores, y a las experiencias que íbamos acumulando durante el diplomado. Nos reuníamos al menos cada dos semanas para retroalimentar y reflexionar las experiencias que íbamos acumulando

La estrategia general que se asumió desde un principio fue que el primer módulo debería centrarse en la formación desde la reflexión de la práctica. Se pretendía que los ATP reconocieran su experiencia, su sabiduría acumulada y sus prácticas. Esa idea tenía al menos dos argumentos. Uno tomado de los Perfiles Parámetros e Indicadores del Servicio Profesional Docente para los ATP, que establecía competencias reflexivas de los ATP en torno a su propia práctica; la segunda razón la debelamos de los estudios respecto de la formación de formadores. Se trataba de que los ATP vivieran, llevaran a cabo, durante el Diplomado algunos procesos y estrategias de reflexión de su propia práctica,

y que luego hicieran metareflexión de esas actividades. Se pretendía que la reflexión de la propia práctica, y luego la metareflexión de esas actividades reflexivas, les ayudara a tomar una mejor conciencia del sentido de la reflexividad; para que luego las aplicaran con los docentes, directivos, individuales o colectivos (CTE, SATE).

El segundo módulo estuvo centrado en el estudio de los modelos de asesoría. El acceso a esos modelos pretendía que los ATP contaran con un dispositivo de contrastación de su práctica asesora, abordada en el módulo 1, respecto de los modelos de asesoramiento pedagógico (módulo 2). En este segundo módulo se profundizó en los modelos y en la Asesoría Técnico Pedagógica situada. Para ello se buscó recuperar las condiciones sociales y contextuales de la zona escolar y de cada escuela en donde lleva a cabo su función. En los dos módulos del Diplomado los ATP se incorporaron actividades de reflexión y mejora de las prácticas de asesoría.

Se partía de la convicción de que se necesita de un nuevo asesor pedagógico, con nuevos roles éticos y profesionales, que afronten las nuevas formas de actuación escolar y del aula, que aseguren la presencia de nuevos medios de información y comunicación en las aulas, el uso de dispositivos telemáticos que están modificando las condiciones de comunicación e interacción en la vida cotidiana y en los procesos de enseñanza en las aulas (Escudero, 2010). Así mismo, se asumía la necesidad de los asesores pedagógicos asimilaren los valores y expectativas que tienen los docentes y sus alumnos, los contextos específicos en donde se desenvuelven y las nuevas formas de interacción que demanda sus actividades cotidianas.

Los ATP están atrapados entre la tradición vertical y jerárquica del sistema educativo, y los nuevos esquemas que promueven la autonomía escolar; entre discursos y prácticas

de simulación contra las disposiciones de actuación educativamente éticas. El Diplomado pretendía abrir nuevas posibilidades de transformación de la práctica de la Asesoría, hacia nuevos esquemas de operación de las políticas de profesionalización y autonomía de los docentes y los colectivos escolares, pues solo en la medida en que se reconocen las condiciones institucionales se puede avanzar en la mejora de la calidad educativa.





## **I. La Asesoría Técnico Pedagógica en la reforma educativa**

En este apartado se problematiza la normatividad respecto a los Asesores Técnicos Pedagógicos(ATP) en México. Se trata de entender las pretensiones de los dispositivos legales y normativos respecto de esta función ¿Cómo definen la Asesoría Técnico Pedagógica?¿Cuáles son sus ámbitos de competencia?¿Cuáles son sus objetos, contenidos, atribuciones y limitaciones?

Antes de continuar, es necesario advertir que la narrativa normativo-prescriptivo enuncia lo que para las autoridades es lo que “debería ser”, lo que “debería ocurrir” en la práctica. Esto es importante, porque en la implementación de Reformas, políticas o preceptos legales es común la confusión entre lo que debería ocurrir (normativamente), con lo que realmente está ocurriendo en la práctica (Arnaut, 2005; Castillo y Azuma, 2009).

Desde un discurso posmoderno, las normas, leyes y otros documentos normativos, representan un discurso escrito sujeto a la interpretación de los diversos actores. Cada quien interpreta con los marcos de significación con los que dispone (Ricoeur, 1995, 2002) Sin embargo, lo que pretendemos en este trabajo es tratar de dilucidar y reducir los abanicos de interpretación de esos marcos normativos. Se trata de un esfuerzo por conceptualizar, por acotar términos

y por sacar a la luz algunas consecuencias de los discursos para la práctica (Bruner, 2013).

### 1.1 El ATP en la normatividad de México

A partir de la implementación de la Reforma Educativa en México en 2013 se replanteó la formalización de la figura de la Asesoría Técnico Pedagógica en México, que hasta ese momento (¿actualmente?), había estado sujeta a atender las cargas burocráticas y administrativas de la supervisión. Ahora, se supone que, el ATP deberá estar centrado en lo técnico Pedagógico. Sin embargo, conviene preguntar ¿Qué significa ser asesor? ¿Qué significa ser asesor centrado en lo técnico pedagógico? ¿A quiénes se busca asesorar? ¿Cuáles son las condiciones en las que se debería llevar a cabo dicha función? ¿Cuáles son los ámbitos, tareas y responsabilidades? Y por supuesto debemos saber ¿Cuáles son los límites y los alcances de los procesos de asesoría?

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) establece los mecanismos para el ingreso, promoción, permanencia y el reconocimiento de los diversos agentes del sistema educativo del nivel básico y media superior. El acceso a la Asesoría Técnico Pedagógica se lleva a cabo a través de procesos de promoción, mediante concursos de oposición. Una vez que acreditan y son admitidos, de acuerdo al examen de promoción, el artículo 41 de la LGSPD, establece que los ATP estarán sujetos a un periodo de inducción por dos años ininterrumpidos.

Para ser ATP primero se debe querer serlo. Un docente puede elegir entre ser director, supervisor o ATP; o, si ya venía desempeñando esa función, puede elegir continuar o cambiar con esa función. Lo anterior, quiere decir que un ATP es un docente que decide concursar para obtener la plaza, o bien es un ATP que desea formalizar su función. Además, se requiere que el docente aspirante acredite un

examen criterial, con base en los perfiles, parámetros e indicadores de la función (PPI-ATP 2017).

Por otro lado, de acuerdo con la LGSPD, los ATP deberían de recibir cursos de actualización profesional y una evaluación para determinar si cumple con las exigencias propias de la función. Si acredita adecuadamente la evaluación será acreedor a un nombramiento definitivo como Asesor Técnico Pedagógico.

De acuerdo con la LGSPD, el ATP tiene una doble función, por un lado “brindar a otros docentes la asesoría”, y, por otro lado, debe “constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas”, a través de su participación en el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). La LGSPD define al ATP como el

“...docente que en la Educación Básica cumple con los requisitos establecidos en la LGSPD y tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes la asesoría y de constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas, a partir de las funciones de naturaleza técnico pedagógica que la Autoridad Educativa le asigna”.

En diversos documentos normativos se apuesta a que el Asesor Técnico Pedagógico, sea la figura clave para la mejora de la calidad de la educación. De acuerdo con los Perfiles, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión, y a las Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica, el papel de Asesor Técnico Pedagógico (2015) es definido como el “docente que tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes asesoría y acompañamiento y constituirse, de esta manera, en un agente de mejora de la calidad de la educación en las escuelas y de los aprendizajes de los alumnos”.

Los verbos en que se enuncian sus funciones son asesorar, apoyar y acompañar, aunque no define los significados

de cada uno de esos términos. Se enuncian como sinónimos, pero, aunque se trate de conceptos del mismo campo semántico, poseen diversos significados.

El documento de referencia plantea que el ámbito de las competencias del ATP se reduce a tareas de carácter técnico-pedagógicos, y que esta actividad la realizará para atender a los docentes, sea de forma individualizada o colectiva. Para realizar su función, el ATP se apoya de otros actores educativos. En primer lugar, el ATP es integrante del equipo que colabora en la supervisión; segundo, coopera profesionalmente con directores y con el supervisor de la zona escolar, para evitar el rezago y la deserción en las escuelas, y, finalmente, todos los actores señalados tienen una meta común “lograr que todos los alumnos tengan una educación de calidad”.

Plantea también que su fin es “coadyuvar, en su ámbito de competencia, a una formación docente orientada a la autonomía pedagógica y a la mejora de los aprendizajes de los alumnos”. Conviene destacar algunas expresiones: 1) su ámbito de competencia es la “formación docente”, 2) que esta actividad debe estar orientada a la “autonomía docente” y, 3) que su fin último es la “mejora de los aprendizajes de los alumnos”.

Las funciones señaladas las llevará a cabo a través de: 1) el uso de los resultados de evaluación educativa, 2) las características de los docentes, 3) los contextos socio-culturales y lingüísticos en que se ubican las escuelas y 4) el dominio del campo de conocimiento en el cual se inscribe su función.

Para el Servicio Profesional Docente, el ATP es una figura esencial que acompaña a los docentes en la construcción de nuevos conocimientos, a la interpretación crítica y la adecuación de los planes y programas a los contextos escolares, al desarrollo de las innovaciones didácticas, y a la

comprensión y manejo de los propósitos y contenidos del plan y los programas de estudio vigentes.

El ATP se concibe como un especialista en alguna de las siguientes áreas: 1) Lenguaje oral y escrito, 2) Matemática, 3) Educación especial o 4) Educación física. Pero además se especializará en algunos de los niveles educativos: preescolar, primaria o secundaria. Estas combinaciones conforman 12 tipos de ATP, dependiendo del nivel educativo y del campo de especialización disciplinar.

Las razones para esta especialización disciplinar se aduce, a que el lenguaje oral y escrito, así como las matemáticas son la base para el desarrollo de otros aprendizajes del currículum; además, se argumenta que la incorporación de los ATP de educación especial y educación física tiene la finalidad de fortalecer el servicio en estas importantes áreas, para que los alumnos de educación básica reciban una atención adecuada a sus intereses y necesidades.

## **1.2 El ATP en el Modelo Educativo 2017**

Dentro del Modelo educativo 2017 (Pág. 113) se definen las funciones del supervisor y del ATP en el marco del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). Como se ha señalado, ambos tienen responsabilidades comunes, aunque el ATP dependa de aquel. Para el modelo, las funciones de los supervisores en el marco del SATE son:

- “... (es)el responsable de coordinar las tareas del SATE en el ámbito de su zona o región, con el apoyo de los ATP y los directivos con funciones de asesoría técnica. Lo anterior implica:
- Identificar, junto con los directivos, las necesidades de apoyo y asistencia de las escuelas de la zona.
- Elaborar un plan de trabajo que dé respuesta a las necesidades o problemáticas identificadas.

- Visitar las escuelas para realizar acciones de acompañamiento técnico-pedagógico, con el apoyo de los ATP.
- Dar asistencia a las escuelas en ámbitos específicos de intervención.
- Apoyar a las escuelas en el establecimiento de un sistema de alerta temprana.
- Requerir a las autoridades educativas locales, la asistencia técnica especializada que necesiten las escuelas.

Conviene advertir que en este documento se atribuye al Supervisor, junto a otros actores, como al ATP, la identificación e intervención de las necesidades de asistencia o asesoría técnica a la escuela. Como se abordará más adelante, uno de los problemas de esta relación (Supervisor/ATP), sea en el ámbito de la formación o de la asesoría, es aclarar quién y cómo se identificarán las necesidades de formación. En otros enunciados del eje de la “Escuela al Centro” del Modelo educativo se argumenta que, en el marco del desarrollo de la autonomía escolar, las necesidades de formación, asesoría o acompañamiento deberían de emanar desde las escuelas y los docentes. Aparece en diversos dispositivos el problema en torno a cómo y quién determina las necesidades de asesoría y de formación.

En el documento del Modelo Educativo 2017, también se define la función de los ATP, en el marco del SATE

Los ATP son un actor fundamental en el marco de las transformaciones introducidas en el Modelo Educativo ya que brindan apoyo, asesoría y acompañamiento especializado a los docentes y a las escuelas. Sus tareas son exclusivamente de carácter técnico-pedagógico, y las realizan en coordinación con el supervisor. Éstas incluyen: participar en la planeación, organización, desarrollo y

seguimiento del SATE en el ámbito de la zona o región; diseñar la estrategia de acompañamiento, priorizando a las escuelas que más lo requieran; visitar a las escuelas periódicamente para apoyar, asesorar y acompañar al personal docente; observar el trabajo que realizan con los estudiantes; y participar en la generación y fomento de redes y comunidades de aprendizaje entre colectivos docentes y escuelas de la zona.

Para el Modelo Educativo, el ATP es una agencia clave para la mejora educativa. Conviene destacar algunas cuestiones; en primer lugar, que “sus tareas son exclusivamente de carácter técnico–pedagógico”, y que esas actividades las realizará en “coordinación con el supervisor”. Sin embargo, la relación Supervisor-ATP es un problema que se debe dilucidar. En segundo lugar, conviene traer lo señalado para el supervisor, es decir, el problema de quién determina las prioridades, las necesidades de la asesoría, y con qué modelo o concepción se llevará a cabo esta. Temas o cuestiones para el siguiente apartado.

### **1.3 El ATP en los lineamientos del SATE**

Los preceptos legales prevén diversos modos de asesoría. De acuerdo con el sujeto de atención, puede ser asesor-docente (uno a uno), asesor-colectivo docente, asesor-escuela, asesor-escuelas o asesor-SATE (Servicio de Acompañamiento Técnico a la Escuela). Esta diversidad de tipos de asesores abre el abanico de las responsabilidades, competencias y capacidades del Asesor Técnico Pedagógico. A esos tipos de asesoría, como se señaló atrás, la ley contempla otros tipos: por el nivel en el que se desempeñan: preescolar, primaria y secundaria, y, por el campo disciplinar: lenguaje y escritura, pensamiento matemático, educación especial y educación física. En síntesis, son doce tipos de ATP, que pueden relacionarse con cinco sujetos susceptibles de atención, es decir, 60 configuraciones posibles.

Respecto del SATE, la Ley General de Educación establece la obligación de las autoridades locales de “Coordinar y operar un sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas públicas de educación básica y media superior, como apoyo a la mejora de la práctica profesional, bajo la responsabilidad de los supervisores escolares”. De acuerdo con la Ley del Servicio Profesional Docente (2013) el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) es un... “Conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializados al personal docente y personal con funciones de dirección para mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de la escuela”.

En mayo de este año (2017), la Coordinación General del Servicio Profesional Docente emitió los “Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica” (2017). Este documento era urgente y necesario, pues cubre algunos vacíos de la normatividad, en torno a las atribuciones de los ATP y el SATE. El quinto lineamiento (Pág. 14) señala que el objetivo general del SATE es

... coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio del apoyo, la asesoría y el acompañamiento especializados, a fin de brindar a los alumnos una educación de calidad con equidad e inclusión.

De este lineamiento conviene destacar su propósito “la mejora del funcionamiento de la escuela” y de las prácticas docentes y directivas, a través de “la asesoría y el acompañamiento especializados”, con el fin último, máspreciado, de “brindar a los alumnos una educación de calidad con equidad e inclusión”. Buen arranque, y desde ahora debe quedar claro que se apuesta a la consolidación de la figura del ATP para que el SATE cumpla su anhelada función. En el Decimocuarto lineamiento del SATE (pág. 21) señala que cada supervisión deberá contar con un



SATE; este organismo estará conformado por las siguientes personas:

- I. Un supervisor escolar;
- II. Dos asesores técnico pedagógicos por promoción;
- III. Un asesor técnico pedagógico por reconocimiento, en el caso de la educación preescolar y de educación primaria. Por cuanto a la educación secundaria, con tres asesores técnicos pedagógicos por reconocimiento, y
- IV. Un asesor técnico con funciones de asesoría técnica en apoyo a actividades de dirección a otras escuelas.

Los SATE están conformados por un supervisor y por, al menos, cuatro ATP. Las atribuciones y responsabilidades de los SATE son competencias del supervisor y de los ATP. Los dispositivos normativos señalan que el Supervisor es quien instrumenta y coordina las actividades de los SATE. El ATP está entonces supeditado al supervisor. Sus márgenes de actuación dependerán del estilo de gestión y liderazgo de los supervisores o inspectores.

De acuerdo con los Lineamientos, los ATP ocupan un lugar fundamental en el SATE. Pues se trata de un órgano colegiado, aunque bajo la “responsabilidad de un supervisor”. En los objetivos específicos del SATE (sexto lineamiento) se configuran las funciones que debería realizar el ATP (Pág. 14-15)

- I. Mejorar las prácticas docentes, partiendo de las experiencias y los saberes individuales y colectivos, así como de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, para impulsar la toma de decisiones reflexivas e informadas en el trabajo del aula y de la escuela, en un marco de equidad, inclusión y reconocimiento a la diversidad.
- II. Apoyar en la identificación de las necesidades de formación continua del personal docente y directivo para su atención por las Autoridades Educativas.

- III. Fortalecer el funcionamiento y la organización de las escuelas, a través del impulso a la Ruta de Mejora Escolar, el liderazgo directivo, el CTE y el trabajo colaborativo de la comunidad escolar, considerando la autonomía de gestión.
- IV. Apoyar a los colectivos docentes en la práctica de la Evaluación Interna, propiciando que ésta tenga un carácter permanente y formativo que fortalezca y contribuya a la toma de decisiones fundamentadas e informadas que incidan en la mejora del aprendizaje de los alumnos.
- V. Apoyar a los colectivos docentes en la interpretación y el uso de las evaluaciones externas, tomando en cuenta sus resultados como insumos para el análisis del trabajo educativo que se realiza con los alumnos en las escuelas y la definición de acciones de mejora de los procesos y resultados educativos.
- VI. Articular las acciones de apoyo, asesoría y acompañamiento técnico pedagógicos dirigidos a las escuelas de Educación Básica y que se encaminan a la mejora del aprendizaje de los alumnos, de las prácticas docentes y directivas, y de la organización y el funcionamiento escolares.

El primer ámbito de la asesoría técnica, se advierte, debe estar centrada en la “mejora de las prácticas”, pero esta mejora no está sujeta al arbitrio de una autoridad superior, sino que debe realizarse en “función de las experiencias y saberes individuales y colectivos” (desde abajo) y de “las necesidades de aprendizaje de los alumnos”. Las necesidades de formación “surgen” desde abajo, y para su intervención deben tomarse en cuenta las experiencias y los saberes individuales y colectivos.

Esta noción de Asesoría Pedagógica puede entenderse desde los supuestos de la formación de la reflexión sobre la acción (Schön, 1998), es decir, que toda acción

formativa parte de las condiciones y necesidades del sujeto (individual o colectivo), reconoce sus “experiencias y saberes individuales y colectivos ... esos saberes son indispensables para tomar “decisiones reflexivas e informadas”. Incluye además el marco de la actividad: “equidad, inclusión y el reconocimiento de la diversidad”.

El segundo ámbito de las funciones del ATP, relativa a “*la identificación de las necesidades de formación continua*” refiere a una actividad especializada del formador. Por eso al ATP se le debe concebir como formador. Para ello debe partir de las necesidades de formación de los docentes y directivos. Sin embargo, de acuerdo con el enunciado, el SATE solo identifica las necesidades de formación, pero su debida atención “le corresponde a la autoridad local, pero con precisión ¿A quién?, ¿a la DGFCPE? o ¿algún organismo de educación básica? ¿O al equipo coordinador estatal de los SATE? Más problemas.

El tercer ámbito de las funciones del ATP centra la atención de la asesoría a la escuela: “*el impulso a la Ruta de Mejora Escolar, el liderazgo directivo, el CTE y el trabajo colaborativo de la comunidad escolar, considerando la autonomía de la gestión*”. Pero, ¿Cualquier ruta de Mejora es válida? ¿Quién y cómo se evalúan esas rutas? ¿Cuál será el estilo de liderazgo directivo correcto de acuerdo con los propósitos del SATE y de los CTE? ¿El liderazgo corresponde solo a los directivos?, ¿los ATP pueden ejercer algún estilo de liderazgo? ¿Cuál? ¿Qué significa la autonomía de gestión? ¿La autonomía de gestión de quién frente a quién o quiénes? Pues el concepto de autonomía es relacional.

Se asume la necesidad de “*Apoyar a los colectivos a la interpretación de las evaluaciones externas*”, pero ¿Quién va a apoyar esas capacidades interpretativas y de uso de los resultados de evaluación? ¿Cómo darnos cuenta si se están desarrollando esas capacidades? ¿Cómo asegurar que las

acciones de mejora de los procesos y los resultados educativos son las adecuadas, pertinentes y congruentes con los resultados?

En síntesis, el ATP puede desarrollar su trabajo o bien de asesoría a los docentes individuales o colectivos, si fuera el caso, al Consejo Técnico Escolar o al SATE. La asesoría debe estar orientada en la mejora de la práctica docente, de los aprendizajes de los alumnos o de la organización escolar. Se trata de tres ámbitos que requieren diversas competencias. No es lo mismo trabajar con las creencias de los docentes que con los procesos de apropiación de conocimientos, habilidades de los alumnos; que con lo instituido en el plano de la cultura y de la organización de cada escuela o del conjunto de escuelas de la zona.

El lineamiento séptimo caracteriza al SATE como un “servicio” de la “supervisión de zona escolar”, que con la “orientación y el apoyo de las Autoridades Educativas Locales, da coherencia y articula el trabajo técnico pedagógico que se desarrolla en las escuelas a su cargo” (pág. 15). Para entender el ámbito de las atribuciones de las Autoridades Educativas Locales (AEL), en el Lineamiento Noveno señala las siguientes:

- I. Propiciar que las supervisiones de zona escolar cuenten con personal suficiente, y con las condiciones materiales requeridas para desarrollar el SATE.
- II. Implementar mecanismos de articulación entre las acciones del SATE, con otras dirigidas a la mejora educativa, al tiempo que eviten sobrecargar a las supervisiones y escuelas con exigencias administrativas.
- III. Organizar, operar y dar seguimiento al SATE, de conformidad con los presentes lineamientos y evaluar su funcionamiento, de acuerdo con la disponibilidad presupuestal

- IV. Llevar a cabo acciones de formación y capacitación graduales y sistemáticas, dirigidas al fortalecimiento de las competencias profesionales del personal de las supervisiones de zona escolar y a los directores escolares con funciones adicionales de asesoría técnica para la implementación del SATE.
- V. Generar mecanismos de participación y coordinación con otras instancias sociales y educativas que permitan atender las necesidades técnicas pedagógicas de las escuelas, en particular de aquellas que superen el ámbito de la supervisión de zona escolar.
- VI. Organizar y realizar, con la participación del personal de las supervisiones de zona escolar, reuniones y encuentros académicos que permitan vincular y fortalecer las acciones del SATE, así como las redes y comunidades de aprendizaje que se fomenten a partir del mismo.

El SATE con el apoyo de las Autoridades Educativas Locales (Lineamiento séptimo): será “permanente y sistemático”, porque las acciones se desarrollan durante el ciclo escolar, por eso “se planifican, se llevan a cabo de manera organizada y se les da seguimiento”. Será “dialógico” pues “utiliza la *discusión académica*, el *aprendizaje entre pares* y el *intercambio pedagógico*” para ampliar la comprensión, la deliberación y la toma de decisiones. ¿Cómo se logrará esto? ¿A quién le corresponde la responsabilidad de que sea “dialógico”? ¿Cómo se introducirán a los SATE la discusión académica, el aprendizaje entre pares y el intercambio pedagógico? ¿Será el Supervisor? ¿O los ATP? ¿Con la supervisión o con la venia del supervisor?

Siguiendo al lineamiento séptimo. El SATE es “*situado* y dirigido al *cambio educativo*”, pues establece retos de mejora de acuerdo con “el contexto de cada escuela”, las posibilidades, saberes y “características del Colectivo Docente y la cultura de la comunidad educativa”; es “*formativo*”

pues “implica el *aprendizaje entre pares* “para fortalecer “*valores y actitudes*”, y competencias “*profesionales de los docentes y directivos*”; “*atiende la diversidad*” propicia que el Colectivo Docente disminuya “*las barreras para el aprendizaje*” y

“priorice la atención de grupos y personas en situación de vulnerabilidad, con énfasis en la población indígena, migrante, con discapacidad y dificultades severas en conducta, comunicación y aprendizaje, así como de las escuelas multigrado y telesecundarias”.

El SATE deberá estar orientado “a la *atención del rezago educativo*, así como a colocar la *escuela al centro*, fomentar la *autonomía de gestión y mejorar los aprendizajes de los alumnos*”; “*genera redes y comunidades de aprendizaje*” para fortalecer “las competencias profesionales de sus participantes y la mejora del servicio educativo de las escuelas de la zona escolar”, a través de que se “*compartan problemas comunes, e impulsen y adopten buenas prácticas, innovaciones y experiencias diversas*”.

Para que lo anterior ocurra, se establecen las funciones que deberán desempeñar el supervisor (lineamiento decimoquinto), son las siguientes:

- I. Establecer comunicación con las escuelas y visitarlas para organizar los servicios de apoyo, asesoría y acompañamiento técnico pedagógico en el marco del SATE, así como para realizar las actividades inherentes a su función.
- II. Llevar a cabo acciones de liderazgo para gestionar el SATE y propiciar el logro de sus objetivos, atendiendo las necesidades técnico pedagógicas de las escuelas.
- III. Determinar, en colaboración con los ATP y los directivos escolares, los planteles y el personal docente y técnico docente al que se les brindará apoyo, asesoría y acompañamiento en la zona, conforme a las necesidades técnico pedagógicas identificadas en las

escuelas; deberá atender aquéllas que requieren de acompañamiento cercano y cuya selección sea determinada por la Autoridad Educativa Local.

- IV. Participar en las acciones que con motivo de la implementación, seguimiento y mejora del SATE, lleve a cabo la Autoridad Educativa Local, incluyendo la capacitación que para tal efecto se brinde.
- V. Establecer comunicación y acuerdos con diferentes áreas de la Autoridad Educativa Local, a fin de vincular las acciones del SATE con otras acciones y programas de mejora educativa, o bien para compartir recursos con otras supervisiones escolares.
- VI. Representar a la Autoridad Educativa Local en materia del SATE.
- VII. Planificar, coordinar, desarrollar, dar seguimiento y llevar un registro interno de las acciones relativas al SATE en el ámbito de su competencia, conforme a los presentes lineamientos.
- VIII. Vincular las acciones del SATE con otras actividades que desarrolla la supervisión de zona escolar, teniendo en cuenta las necesidades de las escuelas y las metas de la propia supervisión y de la Educación Básica en la entidad.
- IX. Informar a la Autoridad Educativa Local acerca de las necesidades técnico pedagógico de las escuelas que rebasan el ámbito de competencia de la supervisión de zona escolar, a fin de que sean atendidas por dicha Autoridad.
- X. Evitar que el SATE genere cargas y exigencias administrativas innecesarias en las escuelas a su cargo.

Claro, el supervisor primero debe conocer la escuela, para lo cual no sólo debe visitarlas, sino comprenderlas en sus condiciones situadas, contextuales. El supervisor debe realizar acciones de gestión para conformar al SATE y determinar en colaboración con los ATP las necesidades de asesoría.

Las atribuciones de los ATP se definen en el lineamiento Decimosexto. Señala que el ATP es “un agente central del proceso de cambio y mejora en las escuelas”, y que en el marco del SATE sus responsabilidades son:

- I. Participar en la planeación, la organización, el desarrollo y el seguimiento del SATE en la zona escolar.
- II. Proponer al supervisor de zona los planteles y el personal docente y técnico docente al que se les brindará apoyo, asesoría y acompañamiento, conforme a las necesidades técnico pedagógicas que se identifiquen en las escuelas.
- III. Asesorar, apoyar y acompañar en aspectos técnico pedagógicos, a docentes y técnico docentes de forma individualizada y colectiva, en colaboración con otros actores educativos, con el fin de coadyuvar, en su ámbito de competencia, a una formación docente orientada a la autonomía pedagógica y a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, considerando las características de los docentes y técnico docente, los contextos socioculturales y lingüísticos en que se ubican las escuelas.
- IV. Visitar a las escuelas para apoyar, asesorar y acompañar al personal docente y técnico docente y observar el trabajo que realizan con los alumnos, conforme a las necesidades del servicio, el plan de trabajo de la zona escolar o equivalente y la disponibilidad de personal para el cumplimiento de esta responsabilidad.
- V. Colaborar con los docentes y técnico docentes en aquellas áreas de especialidad que la Autoridad Educativa Local le asigne para el fomento del pensamiento matemático o el lenguaje oral y escrito, según su área de especialidad, así como la implementación del modelo curricular vigente, el desarrollo de proyectos colectivos que revitalicen a la escuela como un espacio cultural y social para el aprendizaje, la mejora

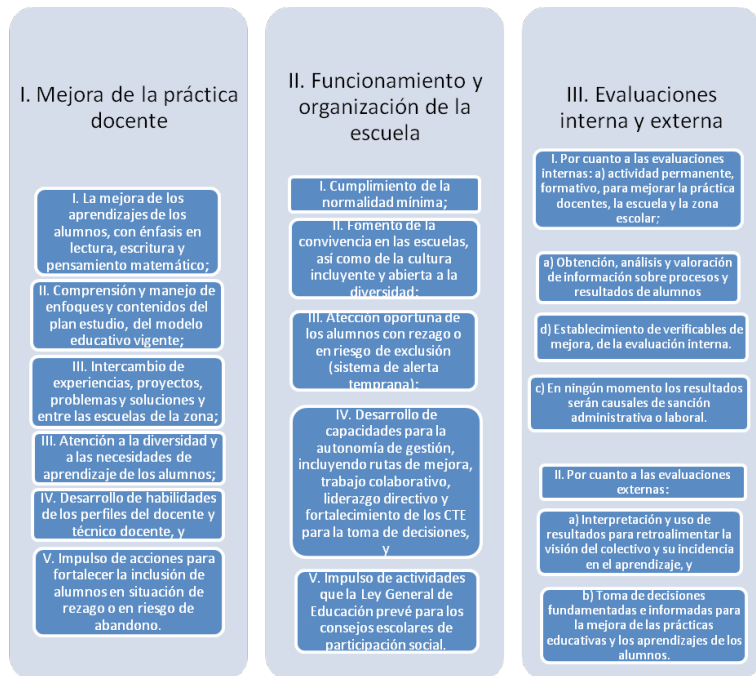


de la convivencia sana y pacífica en las escuelas, y demás que se consideren pertinentes.

VI. Impulsar redes y comunidades de aprendizaje a nivel estatal para facilitar encuentros, intercambios y creación de espacios de aprendizaje entre pares.

En el cuadro de abajo se organizan las atribuciones del ATP en tres ámbitos: en primer lugar, las atribuciones y funciones vinculadas al propósito de la mejora de las prácticas de los docentes, sea de manera individual o a los colectivos docentes; en el segundo, se enumeran las funciones vinculadas a la organización de la escuela, y la tercera, respecto del uso de evaluaciones tanto internas como externas.

*Ilustración 1. Ámbitos de intervención de la asesoría*



Como se ha señalado a lo largo del documento, los lineamientos le otorgan un papel predominante a los ATP para asegurar el logro de los objetivos de los SATE. La asesoría académica y pedagógica, será conducida de manera colaborativa, tomando en cuenta las creencias y los conocimientos de docentes y directivos; esas son condiciones para avanzar en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, el funcionamiento y la organización de la escuela. A los problemas señalados atrás conviene advertir otros problemas que deberán resolverse para que los ATP superen el “pasado-presente- administrativista”.

En el lineamiento Trigésimo séptimo define en qué pueden consistir las acciones de asesoría, “de manera enunciativa más no limitativa”. Están organizadas en cinco dimensiones. En el gráfico de abajo se enuncian las acciones que se derivan de cada una de esas dimensiones.

- I. Definición de la asesoría
- II. Búsqueda y construcción conjunta de propuestas de mejora, con base en
- III. Puesta en práctica de las propuestas de mejora diseñadas, considerando lo siguiente
- IV. Puesta en práctica de las propuestas de mejora diseñadas, considerando lo siguiente
- V. Establecimiento de acuerdos para el seguimiento y fortalecimiento de las mejoras emprendidas.

## *Ilustración 2. Actividades de la asesoría (XXVII lineamiento)*

### I. Definición de la asesoría

- En común acuerdo se definirán objetivos, metas, compromisos de cada participante, proceso, actividades a desarrollar, y aspectos de mejora de las prácticas docentes, dichas mejoras:
- Incidan significativamente y se aprecien de manera directa en los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos.
- Sean prioritarias y posibles de incorporar en las prácticas docentes, por las características del Colectivo Docente, habilidades, saberes, cultura y condiciones.
- Partan de dificultades advertidas o problemas expresados por el Colectivo Docente.
- Representen un cambio en la práctica docente: generación de ambientes de aprendizaje, participación y atención a la diversidad, uso y diversificación de los materiales y recursos educativos, uso del tiempo y espacios escolares o las formas de evaluación de los aprendizajes.

### II. Búsqueda y construcción conjunta de propuestas de mejora, con base en:

- Observación, recolección de información, el análisis y la reflexión del trabajo que los docentes y técnico docentes realizan diariamente con sus alumnos.
- Análisis, discusión y creación de posibles alternativas de mejora, considerando la revisión de materiales de apoyo que retroalimenten y enriquezcan la práctica y los saberes asociados a la misma.
- Elaboración de propuestas de mejora que consideren la organización del grupo, actividades didácticas, materiales educativos e instrumentos de evaluación.

### III. Puesta en práctica de las propuestas de mejora diseñadas, considerando lo siguiente:

- La generación de observaciones entre pares.
- El fomento del diálogo pedagógico fundamentado.
- La toma de notas sobre la experiencia.
- La recopilación de insumos para un posterior análisis.

### IV. Valoración de las propuestas de mejora, considerando lo siguiente:

- Análisis de resultados obtenidos y los retos enfrentados, en términos de la mejora de las prácticas docentes y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos.
- La valoración de logros alcanzados.
- La difusión de las buenas prácticas con otros docentes o colectivos docentes.

### V. Establecimiento de acuerdos para el seguimiento y fortalecimiento de las mejoras emprendidas.

- Se determinarán nuevos retos y se propiciarán acuerdos para continuar los procesos de mejora de las prácticas docentes.

Por si no fueran pocas las responsabilidades, o actividades enunciadas, en el lineamiento Trigésimo octavo se enuncia la asesoría que se brindará a los directores escolares, esto es:

La asesoría que se brindará a los directores escolares to-

mará como contenido las prácticas de gestión escolar y el liderazgo de los directivos en las escuelas, así como otros elementos relacionados con la autonomía de gestión, e implicará la observación, el diálogo fundamentado y el análisis de dichas prácticas. En esta tarea se impulsará primordialmente la asesoría del personal directivo con funciones adicionales de asesoría técnica.

Es interesante el siguiente lineamiento, porque hace responsable de que la autoridad local de que el ATP realice sólo funciones pedagógicas, y se le excluya de las administrativas, la pregunta obligada es ¿Cómo es que las autoridades locales harán efectivo esto? ¿Cómo enfrentarán las culturas tradicionales de los supervisores? Ya veremos, dijo el ciego...

Decimoséptimo. La Autoridad Educativa Local será responsable de que el personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica por promoción en ningún caso desempeñe funciones administrativas ajenas a su cargo y responsabilidades.

### 1.4 Pasar del deber ser a la acción, ¿es posible?

Del repaso por los diversos documentos normativos se han planteado diversos cuestionamientos vinculados con las funciones de la asesoría pedagógica, las cuales pretenden aclarar, despejar el camino o las rutas por donde deberá transitar el ATP. Está claro que el ATP no es una figura instalada, consolidada. Se trata de una nueva, posible, profesión en construcción, para el cual se deben abrir nuevas brechas y trazar nuevos atajos.

Siguiendo la idea anterior, conviene hacer preguntas para despejar, para definir lo que está en la oscuridad ¿Cuál es el modelo o los modelos señalados en la norma? ¿Cómo debe conceptualizarse la asesoría pedagógica? ¿Cómo implicar en esta nueva 'profesión': la formación, el cambio, la

gestión y del liderazgo educativo? Pero también se pueden plantear otras preguntas vinculadas con la práctica y la autonomía, ¿quién la está cediendo? ¿Quién la debe ceder? ¿Para qué? ¿Por qué?

En el marco del aparato vertical, asumido en el modelo educativo (2017), es claro que, en la estructura de organización del aparato educativo mexicano, jerárquicamente burocrático, cada uno de los niveles de autoridad han aprendido, y se ha instituido culturalmente el hecho de que arriba se dictan las órdenes, dirigidas hacia los estamentos inferiores (Arnaut, 2005; Castillo y Azuma, 2009; Castillo, 2012). En el mandato se instruye a los estamentos medios y bajos de la pirámide organizacional, lo que tienen que hacer; para no equivocarse, ni en la orden ni en su cumplimiento, suelen elaborarse formatos, que deben ser llenados y regresados por los estamentos inferiores, para verificar el acatamiento de la orden. Estos mandatos y formatos se van acumulando y se constituyen en cientos de tareas, cargas burocráticas, que distraen a los mandos medios, directivos y docentes en el cumplimiento de sus responsabilidades educativas de sus centros escolares.

El Modelo Educativo (2017), afirma, pretende revertir los procesos que obstaculizan la calidad. Tal vez el más peligroso reside en las prácticas y esquemas verticales, las cuales se sitúan entre el mandato a la obediencia, o entre el autoritarismo a la simulación. En el modelo, se promete que cada actor se hará responsable de sus prácticas educativas en favor de la calidad y la equidad educativa, sin embargo, ello demanda que los agentes educativos cuenten con espacios de autonomía.

En el marco de la autonomía de gestión apuntada por los documentos normativos, ¿cómo debe entenderse? ¿Autonomía de quién y en torno a qué? ¿Qué relación guardarán los ATP, con los supervisores, los directores y los

docentes? ¿Cuál serán las atribuciones que le cederán los supervisores a los ATP? ¿Podrán los ATP sugerir modelos de gestión, liderazgo, evaluaciones, etc.? ¿Podrá el asesor construir espejos reflexivos de lo que ocurre dentro de la zona y la escuela, para hacer consciente lo oculto? ¿Cuál es el mejor modelo adecuado a los propósitos de la Asesoría Técnica? ¿Cuál es el modelo de evaluación pertinente? ¿Esta atribución es exclusiva del supervisor, del ATP, del SATE? ¿La escuela va a aprender a evaluar? ¿En qué ámbitos? ¿Cómo?

Como se planteó en el apartado anterior, el marco normativo/legal, establece “lo que debería ser”, no describe lo que ocurre en las actividades cotidianas del ATP, ni de las escuelas, ni del SATE. Por eso son plausibles las preguntas que ayuden a despejar los problemas de la implementación de muchos de los buenos deseos señalados atrás. Cómo pasar del ‘deber ser’, a la viabilidad práctica, de la asesoría pedagógica que promueve y actúa en la autonomía; cómo conformar las tareas de la formación, fundada en el reconocimiento de las experiencias y la sabiduría de los docentes y los colectivos escolares.

Por otro lado, este “deber ser” no es del todo preciso, de ahí que se preste a diversas interpretaciones, por ello, conviene ir fijando las posibles confusiones y aclarar qué se tendría que hacer para afinar las funciones y actividades, las prácticas que posibilitarían la realización del propósito último de esta figura, es decir, cómo contribuirán a la mejora de la calidad y la equidad en la educación.

Los problemas y las preguntas que deberán ser atendidas, para avanzar de los buenos deseos a la práctica podrían ser las siguientes:

Problema 1. ¿Cómo se llevará a cabo el cumplimiento del lineamiento decimoséptimo? ¿Qué dispositivos se llevarán a cabo para que el ATP no “desempeñe funciones ad-

ministrativas ajenas a su cargo y responsabilidades”? ¿Cuáles serán los dispositivos que las AEL contarán para impedir que los supervisores impongan funciones administrativas a los ATP?

Los ATP viven, o sufren, las presiones, o el apoyo, del supervisor para darle el espacio para el cumplimiento de sus funciones de asesoría. Si los ATP se quejan, o denuncian o sugieren que su Supervisor no le permite ejercer sus funciones ante las AEL, ¿lo van a apoyar? ¿Qué van a hacer? El ATP está sujeto por tradiciones culturales al modo vertical de gestión. Además, de acuerdo con las Etapas, aspectos, métodos e instrumentos (2017) el ATP es evaluado por el supervisor, en la etapa 1, en el informe de responsabilidades profesionales.

Problema 2. Los lineamientos de manera implícita, plantean un problema de relación entre el Supervisor y los ATP, ¿Cómo se conformará y se consolidará esta relación de “colaboración”? Se trata de problemas de “poder”, de “autoridad”, instalados en un pasado-presente histórico de relaciones horizontales, que plantean problemas serios para la práctica en el marco de lo deseable, de acuerdo con los lineamientos de los SATE.

Problema 3. Los ATP son por nivel y especialidad, pero las demandas de asesoría, dependerán de las problemáticas emanadas por los docentes y las escuelas, ¿cómo le hará el ATP para establecer los límites y alcances en estas demandas? Algunas investigaciones señalan que los ATP tienden a asumir más tareas de las que les corresponden (hiper-responsabilización), ¿Cómo prever que esto no ocurra?

Problema 4. ¿Cómo instalar el modelo colaborativo?, porque lo que aparece más cercano a las tradiciones verticales es el modelo clínico, en el cual el diagnóstico de las necesidades, el tratamiento y los dispositivos de intervención devienen del supervisor y del asesor; acciones contrarias al

modelo de asesoría colaborativa, que acompaña al docente a partir de la sabiduría acumulada por el docente, de sus conocimientos, creencias y demandas.

Problema 5. Aparece el concepto de colaboración, por la que se prevé que el modelo de liderazgo debe ser el distribuido. Este modelo tiene implicaciones y diferencias respecto de otros modelos, sobre los cuales se tendría que dilucidar y luego practicar. La realización de los estilos y modelos de liderazgo, dependerán de los estilos y de las culturas emanadas desde la supervisión. Para que el modelo colaborativo sea realidad, lo deseable es que el Supervisor ejerza estilos de liderazgo distribuido y pedagógico.

Problema 6. Un problema ligado al modelo de asesoría se refiere a los dispositivos y las agencias para identificar las necesidades o demandas de asesoría, si estas surgen de la escuela o dependen de la interpretación del supervisor, del Asesor o incluso de las autoridades locales.

Problema 7. Dada la diversidad de sujetos potenciales para la asesoría, y las demandas de asesoría, ¿cuáles serán los criterios de priorización de esas necesidades o demandas? ¿Quién y cómo se establecerán esas prioridades?

Problema 8. Cómo entender la asesoría en el marco de la “escuela al centro” versus las inercias del sistema horizontal, pues el nuevo modelo está en su fase de implementación. Uno de los temas a discutir, es cómo administrar las demandas emanadas desde los mandos superiores, sean las AEL y la SEP. ¿Cómo evitar que las actividades de los SATE no sean una carga administrativa más, “innecesarias”, para los docentes y las escuelas?

Problema 9. ¿Cuáles son las competencias “profesionales”, así como las formas de relación, mínimas o indispensables para que los Supervisores y los ATP ejerzan sus funciones, sus responsabilidades?



Problema 10. ¿Cómo vincular las atribuciones emanadas en los lineamientos, con las demandas del Servicio Profesional Docente? En el marco de los objetivos del SATE ¿Qué *modelo de asesoría* se requiere para asegurar que el acompañamiento técnico logre la mejora de los *aprendizajes de los alumnos*, de las *prácticas docentes y directivas*, y de la *organización y funcionamiento escolares*? ¿Cómo nos daremos cuenta si vamos avanzando en el modelo colaborativo al que se refiere los lineamientos? Son muchas las preguntas que se deben responder, lo único sólido es que los caminos para pensar y actuar en los escenarios de la ATP no serán fáciles de resolver.



## **2. Debates en torno a la Asesoría Técnica Pedagógica**

De la revisión de los aspectos normativos se plantearon problemas en torno al asesoramiento pedagógico. La revisión de los debates teóricos pretende aclararlos. Sin embargo, cabe aclarar que estas explicaciones no resuelven los problemas de la instalación práctica de la asesoría pedagógica en el sistema educativo mexicano. Por eso se deben distinguir los problemas teóricos de los problemas prácticos. La instalación de prácticas de asesoramiento pedagógico que promuevan la autonomía, la colaboración, la formación reflexiva, la identificación de los saberes, experiencias y necesidades de los docentes, colectivos docentes o de los directivos, entre otros, son problemas de la práctica. En el andar se pueden resolver esos u otros problemas.

En el sentido anterior, el debate teórico conceptual ayudará a comprender la naturaleza de las acciones que se deberán de implementar para avanzar del asesoramiento fuertemente vinculado a las tareas administrativas y de mandato/obediencia en el actual sistema vertical, al asesoramiento anhelado, deseable, anotado por los marcos normativos.

De acuerdo con Roldán, León y Serrato (2017) las funciones de asesoría técnico pedagógica han oscilado entre tareas administrativas y pedagógicas, y que gracias a la

reforma "...comienza el complejo proceso para formalizar la función del ATP, cuyas labores se habían desdibujado en la multitud de actividades administrativas que éste realizaba en las zonas escolares". Advierten que los ATP tienen como antecedentes las inspecciones escolares de finales del siglo XIX, aunque su fortalecimiento ocurre en los años 70's y en 1992, por el crecimiento de las cargas burocráticas en las escuelas derivadas por la introducción de reformas curriculares y los múltiples programas educativos, ambos emanados desde el centro (SEP) y que deberían ser implementados en todas las escuelas del país.

Si bien los dispositivos legales actuales acotan las funciones del ATP en tareas pedagógicas, es notable que al definir sus atribuciones deja un amplio margen para las diversas interpretaciones, y para otros debates conceptuales, respecto de las definiciones operativas en sus atribuciones, funciones y limitaciones, o en el ámbito de las responsabilidades del ATP y del supervisor, del cual depende, y de quién dependerá en gran medida, si el ATP seguirá adscrito a tareas administrativas o a otras técnico-pedagógicas.

### **2.1 Asesoría y supervisión, en la encrucijada vertical y la autonomía escolar**

El gran problema de la implementación en la práctica de la Asesoría Pedagógica señalada en los diversos instrumentos normativos, es cómo romper la inercia del sistema vertical, en el cual están atrapados tanto el ATP, como los supervisores. Históricamente los ATP han apoyado las actividades administrativas del Supervisor, porque este también ha estado fuertemente ligado a esas funciones. Los supervisores han sido la clave principal para movilizar el modelo jerárquicamente burocrático, de los modelos de mandato-obediencia de los sistemas educativos basados en políticas top-down, en los que está estructurado el sistema educati-

vo mexicano. Los supervisores habitualmente trasladan los mandatos (políticas y programas) de los poderes federales y estatales a las escuelas; luego, el supervisor solicita a las escuelas que le informen, cómo es que han acatado las órdenes superiores, para que, a su vez, comunique a las autoridades centrales el estado de las cosas, es decir, a simular que todo marcha bien (Castillo, y Azuma, 2009; Aguerrondo, 2002; Arnaut, 2005).

Aún el modelo educativo de la SEP (2017) admite la necesidad de transitar de este modelo vertical a otro más horizontal. Por lo pronto, en la práctica, aun cuando la ley disponga el cambio de las funciones del ATP a tareas pedagógicas, sigue estando sujeto a la supervisión, y no va a ser fácil que el supervisor, ni que el sistema vertical cambie sus funciones, sólo porque la ley lo disponga. La realidad, las condiciones estructuradas y estructurantes, son más poderosas, resistentes, que los mandatos (Ezpeleta, 2004; Castillo, 2012).

Se sabe desde hace tiempo que los diversos gobiernos posteriores al Acuerdo Nacional para Modernizar la Educación Básica (1992), han pretendido ampliar la autonomía de los estados y las escuelas. La escuela al centro, fue nominada como colocar a la escuela al centro del sistema educativo en el gobierno de Fox ¿Qué ha ocurrido con estas políticas asumidas desde hace más de 28 años? El actual modelo educativo ha señalado que el sistema educativo mexicano sigue siendo vertical ¿Qué se ha hecho en los últimos tres decenios para ampliar la autonomía escolar? ¿Cuánto se ha avanzado? ¿Cuáles han sido los obstáculos? Y, sobre todo, ¿Qué se debe hacer para que, ahora sí, se asegure la autonomía escolar, bajo el término de “escuelas al centro”?

Seguramente que el primer paso, es estar seguro de lo que se dice y de lo que se anhela ¿Por qué debemos transformar este sistema burocráticamente centralizado a otro

más eficiente, horizontal que ceda mayor autonomía a las escuelas? Porque existe mucha evidencia científica de que el modelo Top-down no funciona. Por ejemplo, Moran, Rein and Goodin (2006) han expuesto muchos argumentos de que ese modelo no funciona ni en el pentágono. La confianza de muchos países por ese modelo de políticas, en los años 50's se ha ido desmoronando. Los modelos basados en el mandato/obediencia, top/down no funcionan porque, entre otras razones, en el traslado del mandato en los estamentos del poder, se va reinterpretando, hasta quedar alterados los propósitos y las estrategias (Bobrow, 2006).

En el proceso de implementación se introducen nuevas concepciones relativas a la construcción de consensos, a la argumentación, al convencimiento. Las reformas o las políticas implican necesariamente factores culturales e interpretativos. Bobrow (2006) argumenta que durante la implementación de políticas cada población-objeto introduce sistema de creencias divergentes. Por eso, para Moran, Rein and Goodin (2006:39) señalan que gobernar

“es cada vez menos una tarea que se ejecuta a través de estructuras de autoridad jerárquicas, y cada vez más, se trata de procesos de negociación de procesos, de descentralización de alianzas dinámicas”, es decir, que “la imagen dominante actual es la gobernanza en red, en las que los actores de los nodos centrales de las redes no se dedican a dictar las órdenes a los demás, sino a promover la autonomía y la eficacia de los otros nodos, a través de la persuasión y la negociación”.

Los modelos de políticas, top-down, de arriba-abajo, han fracasado. En su lugar se han ensayado diversos modelos en los que la participación, la negociación, la argumentación y el convencimiento son fundamentales. En el modelo de “gobernanza en red”, la autoridad no se dedica a dictar los mandatos, sino a “promover la autonomía y la eficacia” de los diversos estamentos del sistema. El Modelo Educa-

tivo admite la necesidad de modificar el actual modelo vertical (top-down), por otro más horizontal. En este modelo de redes de políticas, a los nodos no centrales se les dota de mayores capacidades, para que estas, es decir, las escuelas y las zonas escolares, tengan más autonomía para enfocarse en los problemas de su contexto local. Buenos propósitos, lástima que se proponga esto al final de la administración.

Por otro lado, toda implementación de políticas debería de suponer que cada agente de políticas “cargan los dados” con respeto a los indicadores, situaciones centrales, definición de categorías, juicios de causa y de efecto, repertorios estratégicos, y criterios de éxito. Las nociones se traducen finalmente en acciones o reacciones que activan hacia un lado u otro las políticas públicas (Bobrow, 2006: 573/574). Ese mismo fenómeno ha sido estudiado también por Elmore (1985), quien afirma que la ruta y los resultados de la política dependen significativamente de los marcos culturales de interpretación de los actores y agencias participantes.

El analista de políticas deberá estar alerta al lenguaje usado por los agentes de políticas, sobre todo en sus discursos y en las categorías; pero también a la observación del comportamiento y de las señales empleadas en las acciones y las interacciones de los agentes y las organizaciones participantes.

La distorsión de las políticas se puede observar, por ejemplo, en el proceso de implementación top-down, en la implementación de la Reforma Educativa en México. Su objetivo central “mejorar la calidad de la educación” se fue desviando en la implementación de la Reforma. Al poner en riesgo la “permanencia” o el “ingreso”, tanto los docentes o aspirantes, como los aparatos de formación, concentraron gran parte de sus recursos y acciones en la consigna de pasar los exámenes, es decir, ajustaron sus acciones a

los criterios de evaluación, señalados en los instrumentos oficiales, es decir, en las “Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos del Proceso de Evaluación del Desempeño Docente” para la educación básica o Media Superior (SEP, 2017). El fin último de las acciones de los aparatos gubernamentales (incluso del propio sindicato) y de los docentes no se orientaron en mejorar la práctica educativa, sino, casi exclusivamente, en pasar los exámenes.

Los resultados de las políticas y las reformas educativas en México, y en muchos países, han dejado una sensación de políticas educativas poco exitosas. Esta “crisis” ha obligado a la imaginación y ensayo de nuevos modelos de políticas educativas (Arnaut 2005; Castillo y Azuma, 2009). Las formas de gestión por mandato y las formas de organización jerárquicas y burocratizadas en que operan los aparatos de gobierno educativos, están fracasando; en muchos casos, incluso se convirtieron en lastres del cambio, incluidas las áreas macro (áreas centrales), como las organizaciones meso del sistema (supervisión e inspección escolar) (Aguerrondo, 2002; Aguerrondo, en Castillo y Azuma, 2009).

Con respecto de las políticas de descentralización y autonomía practicadas en la región, algunas investigaciones mostraron que, no en pocos casos la calidad de la educación descendió en las zonas geográficas “beneficiadas” por la descentralización, debido a que los órganos a los que se les dotaba de más capacidades, carecían de la pericia y la preparación suficiente para hacerse cargo de las nuevas tareas de conducción de políticas locales (Aguerrondo, 2003; Tenti, 2004).

Diversas investigaciones nacionales (Schmelkes, 2009) o internacionales (Fullan, 2002; Hargreaves y Fink, 2009) concluyen que los indicadores educativos de la escuela, solo se podrán modificar efectivamente y de manera sostenida, si se empodera a las escuelas en la atención de



sus problemas educativas. La pretensión de buscar soluciones rápidas, homogéneas, desde el centro, que de manera “mágica” mejoren los indicadores es ilusión vana. En esto coinciden los especialistas nacionales e internacionales.

Promover la autonomía implica un cambio de paradigma, basado en el reconocimiento y el fortalecimiento de las capacidades y las potencialidades, para la auto gestión y el liderazgo escolar sostenible para lograr el cambio; así como de las condiciones para que las agencias de fuera de la escuela apoyen, y no obstaculicen, los cambios promovidos desde dentro de las escuelas. Se trata de que las escuelas y sus organizaciones aprendan a gestionar de manera sostenida su mejora continua. En ese modelo de autonomía, el Asesor Técnico Pedagógico puede apoyar a las escuelas en la planificación del cambio, fortalecer la capacidad para la toma de decisiones a lo largo del proceso, desde el diseño del diagnóstico situacional, la selección y definición de un problema relevante, la construcción de estrategias y cursos de acción adecuados, y en la construcción y seguimiento de criterios e indicadores de evaluación.

Sin embargo, los aparatos educativos en la mayoría de los países de la región no promueven la autonomía. Uno de los problemas reiterados en América Latina, reside tanto en la forma de organización jerárquicamente burocrática, como en los dispositivos de gobierno centralista. Por eso, para el caso de México, si los estados sufren las políticas centralizadas de la SEP, las regiones y áreas alejadas de los estados, sufren una doble opresión, por el centralismo federal y por el centralismo de los estados. Esta situación opera a pesar de que, desde el ANMEB de 1992, ahondaba en la urgencia de la autonomía escolar, de los estados y municipios (Arnaut, 2004 y 2005).

Para lograr la autogestión sostenible es necesario identificar y potenciar los liderazgos y las capacidades

internas –de la escuela- para gestionar y animar el cambio; y desde fuera de la escuela, las acciones del sistema para la asesoría y el acompañamiento favorable al cambio. En última instancia se trata de que las escuelas y sus organizaciones regionales aprendan a gestionar de manera sostenida su mejora continua; conocer las potencialidades del cambio en las regiones y las escuelas es mirar hacia mejores futuros educacionales (Hargreaves y Fink, 2008).

Pero, ¿las escuelas desean tener autonomía? ¿Qué significa el hecho de que la oferta de otorgárselas, provenga de fuera? Lo que está en ciernes es saber si las escuelas van a asumir en serio los espacios de autonomía que se les cede y si van a apropiarse de nuevas capacidades, en este caso para la autoevaluación y la toma de decisiones. Esto implica la apropiación de competencias para la reflexión colectiva. Esta tarea puede cobrar mayor relevancia si se toma en cuenta que la cultura del sistema educativo, de sus estructuras de mando hasta el profesor y las escuelas, es de carácter *vertical*. Esta cultura ha provocado hábitos de pensamiento y de acción, cercano a la “obediencia” y diversos grados y modos de simulación. Implica, entonces, problemas acerca de ¿Cómo se va a re-educar para pensar y actuar de otra manera? Asumiendo los problemas situados, contextuales, reconociendo las habilidades y las capacidades, pero también asumiendo, autocriticamente, lo que no se sabe para enfrentar problemas que son de apariencia local, cuando son realmente globales, o problemas locales complejos que requieren de estudio y conocimiento profundo.

En una obra reciente del INEE (Guevara y Backhoff, 2018) sobre las transformaciones del sistema educativo mexicano, se puede seguir un debate entre la pertinencia teórica de la autonomía (Aragón (2018) y la re-centralización del poder ejercida por la SEP (Ornelas, 2018). Aragón (2018) argumenta que la autonomía de gestión es un movimiento internacional, que diversos países la han impulsado.

Aduce los resultados de los estudios sobre el “movimiento de eficacia escolar”, así como de otros estudios que demostraron cómo la escuela puede participar con mayor eficacia en la mejora de los aprendizajes. En este orden de ideas, señala la pertinencia de las reformas al artículo tercero constitucional y a las leyes secundarias, los cuales otorgaron mayor autonomía a las escuelas. Con estos cambios señala Aragón, la federación pretende, entre otras cosas, a) Estimular las altas expectativas de los profesores respecto de los aprendizajes de sus alumnos, b) Centrar el quehacer de la escuela en los aprendizajes, c) Fortalecer el liderazgo de directivos y supervisores, d) Desarrollar estándares de gestión como referentes para la actuación, evaluación y mejora continua, e) Impulsar ajustes normativos para definir con más claridad derechos y obligaciones, f) Normar e impulsar la operación adecuada de los CTE, g) Construir el SATE para acompañar y asesorar a cada plantel, h) Establecer normas que permitan a las escuelas la administración simplificada de los recursos que se les otorgue, e i) Impulsar los Consejos Escolares de Participación Social. Recordemos que dichos preceptos son anhelos normativos, no necesariamente realidad. En la misma obra Ornelas (2018) demuestra cómo el gobierno federal volvió a concentrar el poder en detrimento de la autonomía de los estados. Señala que el gobierno mexicano en este sexenio centralizó aún más sus facultades o poderes en contra de la descentralización, debido a que los gobiernos de los estados mostraron debilidades y desconfianza a la Reforma Educativa, o por temores contra los poderes del SNTE en sus estados. La autonomía sigue siendo una promesa incumplida, sea por las condiciones impuestas en la gobernanza o por la tradición o por las ambiciones del poder centralista.

### 2.2 Los tipos de asesoramiento

No existe un único modo de asesoramiento, ni en la práctica ni en la teoría. Sin embargo, en esa infinita cantidad de posibilidades, conviene establecer algunos modelos (ideales, si se quiere, siguiendo a Max Weber) que nos provean de coordenadas para comprender las diversas posibilidades de la asesoría. También se pueden prefigurar los modos ideales del ejercicio de asesoría, para colocarlos en contraste con los modelos que se practican. Se trata de un ejercicio de reflexividad de la práctica, posteriores a una reflexividad descriptiva, esto es, primero se reflexiona en lo que se hace (y para qué) y posteriormente se reflexiona, cotejando lo que se hace, con lo que se prescribe o se desea, de lo que se hace con lo que se debería hacer, según determinados criterios. La reflexividad construye espejos, dependiendo de los niveles de reflexividad, partiendo de la descripción de la práctica. Siguiendo a Ricoeur (2002), a la reflexividad le conviene primero describir, luego narrar, y sólo entonces, al final, valorar en función de ideales prescriptivos de la profesión.

Antes de entrar de lleno al tema de los tipos de asesoría, es necesario establecer las condiciones para cualquier forma de asesoría, es decir, que cualquier situación de asesoramiento, independientemente del modelo de que se trate, requiere de tres condiciones básicas: 1) La existencia de un problema a resolver, 2) este problema afecta a ciertas personas, al propio profesor o al director o los directivos de varios centros escolares, y 3) ocurre en un contexto espacio-temporal definido (Sánchez y García, 2011).

Estas condiciones de existencia de una relación de asesoría, permite identificar ya algunos modelos de asesoría. En primer lugar, la naturaleza del problema de la asesoría puede ser pedagógico o no. En segundo lugar, el problema puede implicar a algunos agentes educativos, al docente o directivos escolares. En tercer lugar, el problema aparece en

determinado contexto, objeto de la asesoría, puede situarse en el aula, en la escuela o en un conjunto de escuelas.

¿Cuáles son los criterios para la construcción de una clasificación de los modelos de asesoría pedagógica? Podemos clasificarlos dependiendo de los agentes a quienes va dirigida, pues se puede proveer asesoría a un docente, a un colectivo o a los directivos escolares; la naturaleza de las demandas de cada una de esas agencias educativas es diferente. Otros criterios de clasificación pueden ser: la concepción, la finalidad, los niveles de especialización o del impacto esperado, las estrategias o recursos empleados o por el tipo de relación del asesor con el asesorado, etc. A partir de este abanico de posibilidades se proponen los siguientes criterios para la clasificación de los tipos de asesoramiento:

Criterios de clasificación de los tipos de asesoría pedagógica

- Por el nivel de especialización del asesor: generalista o especializado.
- Por el nivel educativo en donde se desempeñe: pre-escolar, primaria, secundaria, educación media y educación superior.
- Por el tipo de impacto a los procesos de aprendizaje de los alumnos: directo o indirecto.
- Por el tipo de agencia/sujetos de la asesoría: docentes, colectivos docentes o directivos.
- Por la estrategia de la asesoría: informativa o reflexiva.
- Por el tipo de relación asesor/asesorado: clínico, facilitador, colaborativo.
- Por finalidad de la asesoría: dependencia vs autonomía.
- Por el contenido de la asesoría: pedagógico vs administrativo.

- Por el origen del problema de asesoría. Se puede tratar de una demanda de asesoramiento surgido desde el asesorado (sea docente individual o colectivo o directivo) o puede ser propuesto por el asesor (o el supervisor).
- Por el contexto, objeto de la asesoría: el aula, la escuela o un conjunto de escuelas.

Como se planteó atrás, estos modelos, u otros posibles, abren la visión a las coordenadas de la asesoría. Además de los señalados atrás, se pueden fijar otros modelos desde otras coordenadas. Por ejemplo, un criterio más puede estar fincado en el tipo de información que se ponga en juego en la asesoría, desde prescripciones curriculares, teorías o creencias del asesorado en torno al aprendizaje, las estrategias para la enseñanza, contenidos de aprendizaje, etc. También conviene tener en cuenta los tipos de flujo de información, de arriba hacia abajo, en la forma de instrucciones u órdenes del asesor, quien, a su vez, sigue las de alguien más arriba, en los distintos estamentos del aparato educativo vertical, o los flujos de información horizontales, sea la que facilite el asesor entre pares o en modelos de asesoramiento colaborativos, etc.

Algunos de esos criterios/modelos requieren un tratamiento especial, por su complejidad, los cuales se abordarán en los siguientes apartados. En adelante se abordan algunos de los tipos de asesoramiento.

El asesoramiento por el nivel de especialización del asesor, al cual lo hemos denominado como generalista o especializado (Iranzo, 2012; Echeita, 2011), se refiere a la amplitud de los asuntos ámbitos de competencia del asesor. El Asesor Técnico Pedagógico en México es especializado, -no generalista-, pues se le selecciona, de acuerdo al dominio de uno de los siguientes cuatro campos disciplinarios del conocimiento: pensamiento matemático, lenguaje y

comunicación, educación especial o educación física. Puede tener otra especialización, de acuerdo al nivel educativo en el que se desempeña (preescolar, primaria, secundaria y educación media). Cada nivel educativo demanda distintos niveles de dominio de los contenidos curriculares, diferentes niveles de complejidad en su tratamiento didáctico; así como niveles heterogéneos de desarrollo cognitivo, emocional y afectivo de los alumnos.

Cada uno de esos modelos, generalista o especializado, tiene sus ventajas y desventajas, depende del contexto y de las condiciones del asesoramiento. La tendencia general apunta a la necesidad de un asesoramiento especializado, -pues la complejidad de uno abierto, generalista, hace difícil el ejercicio de esta actividad.

La asesoría pedagógica es por naturaleza indirecta, esto es, su fin último es que impacte en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos; pero esta influencia se ejerce a través de la asesoría a los docentes (individuales o colectivos), para que estos, a su vez, influyan en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

En los siguientes apartados se abordarán los tipos o modelos de asesoramiento que implican mayor complejidad, como el modelo de asesoría relacionado con los estilos de relación con el asesorado, estos son, los modelos clínicos, de facilitación o de colaboración; o los tipos de asesoría en función del agente educativo, a quién se dirige la asesoría, pues no es lo mismo asesorar a los docentes, a los colectivos docentes o los conformados por docentes o directivos o sólo a los directivos.

Lo importante para este apartado es subrayar la existencia de algunos tipos de asesoramiento, de acuerdo con las tendencias internacionales, vinculados a la investigación educativa. Desde este horizonte, se recomienda que el asesor pedagógico traslade su centro de gravedad a la asesoría

reflexiva, en lugar de la informativa; en segundo lugar, su finalidad última es promover la autonomía, no la dependencia, del asesorado; tercero, que debe desprenderse de las tareas administrativas a las que se le ha sometido, para dedicarse al asesoramiento pedagógico, como ya se ha señalado atrás; y, cuarto, que debe tener mucho cuidado en que la demanda o necesidad de la asesoría provenga del asesorado, y no sea una imposición arbitraria desde fuera, del mismo asesor o de él en relación con el supervisor.

Se propone el desarrollo de un conjunto de rasgos de la asesoría que pueden servir de faro para orientar la reflexión y la práctica. Estos rasgos o cualidades se pueden descifrar en los siguientes aspectos:

- El asesor pedagógico promueve la colaboración, para impulsar la autonomía del asesorado.
- Desarrolla la asesoría a través de la reflexión de su propia práctica. El ejercicio reflexivo le será de mucha utilidad, para proveer ayuda reflexiva en la mejora de la práctica del asesorado. La reflexión implica la construcción de espejos para que él mismo, o los docentes o las escuelas, hagan conscientes sus representaciones en torno a la práctica cotidiana; o para contrastar la práctica contra los indicadores de una buena práctica de asesoría, de acuerdo con los tipos o modelos de asesoría prefigurados; o para visualizar si se van logrando los propósitos apetecidos en el proceso de asesoramiento.
- Tiene como fin último la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos y en cada una de las escuelas a su cargo, a través de la mejora de las prácticas de los docentes y directivos a quienes se acompaña o asesora.
- Ofrece ayuda especializada en el conocimiento profundo (epistemológico) de los contenidos discipli-



nares, así como en las estrategias didácticas, para mejorar los aprendizajes, de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.

- Tiene claro que las demandas de asesoría deben partir del interés y la necesidad de los propios asesorados, bien sean para la mejora de las prácticas de enseñanza dentro del salón de clase o la mejora de la organización de la escuela o las escuelas.
- Por tanto, las demandas de la asesoría son situadas, es decir, surgen y cobran sentido en el contexto en las que se presentan o se manifiestan. El asesoramiento efectivo es situado, pues cobra sentido para los implicados por el contexto en el que surge.

En los siguientes apartados se abordarán algunos de esos modelos. Se pone el acento en los criterios más útiles para una práctica reflexiva, es decir, aquellos que proporcionen mejores referencias para contrastar las propias prácticas de asesoría, con los modelos (teóricos) de asesoría.

### **2.3 El asesor pedagógico como formador profesional**

En los documentos normativos de México y en las experiencias de otros países, se advierte que el Asesor Pedagógico es ante todo un formador de los profesores en servicio, de los colectivos escolares o de sus directivos. Pero esta actividad formativa, trata de una actividad o una profesión, que vive diversas tensiones tanto desde las tradiciones conceptuales y filosóficas, como con respecto de las prácticas artesanales, burdamente llevadas a cabo, desde hace décadas.

La formación, en su sentido original, se refiere al proceso de dar forma. Sobre esta noción se han desatado múltiples y divergentes debates. La cuestión es quién determina la forma apetecible, predispuesta, y qué papel juegan tanto el sujeto en formación como el formador. Muchos de

los debates que se exponen en adelante, hacen surgir, o pretenden empoderar al formando, como sujeto, libre y autónomo. A él le toca, o le debería tocar, tomar las decisiones para constituir la forma en la que él desea o aspira, o para ayudarle a encontrar su inspiración.

En ese sentido, Ducoing (2006) propone a los formadores ocuparse por reflexionar en el concepto de formación. Una vieja discusión se refiere al hecho de que diversas concepciones y sobre todo muchas prácticas de formación, en sus diversas formas de manifestación, sea capacitación, actualización formación inicial o continua, se sitúan en modelos de transmisión de información, sea de los contenidos de las reformas o de nuevos enfoques curriculares. En Ducoing (2006) se debate la noción de formación desde diversas perspectivas filosófica o la formación desde la práctica o desde la mirada del docente intelectual.

*La formación desde el tratamiento filosófico.* La idea primigenia de la formación se refiere al sentido de dar forma a alguien, la aborda Ducoing (2006: 77) a través de los trabajos de Yurén (1999 y 2000), quien parte del concepto griego de *Paidea*, en el que la formación es un “proceso equivalente al de la producción de una obra de arte, una artesanía o de un objeto artístico”. La formación es “construcción consciente del ser humano”. De esta manera el formador es “quien moldea, quien produce y el educando es la materia plástica a la que se le dará forma”. En el debate de la formación entre praxis y poiesis, para Ducoing (2006), asumir la formación desde la *poiesis*, es admitir que los formadores son productores y los otros productos. Por el contrario, la formación desde la praxis implica colocar a la acción social e histórica, pero también, plural, inacabada e impredecible (Ducoing, 2006: 78).

También en oposición a la noción de *poiesis*, se propone el concepto hegeliano de la formación o *building*. Para

Yurén Camarena, de acuerdo con Ducoing (2006), Hegel se opone a la concepción griega de la *paidea*. Desde el pensamiento de la formación hegeliana, el sujeto se mantiene como referente inicial y de partida que conduce a la reflexión sobre el desarrollo del sujeto. En este sentido, se define a la formación como acción liberadora del sujeto a “través del cual se reencuentra a sí mismo con permanentes movimientos de alteridad, en un proceso de tensión y angustia que posibilita la transformación...que accede a la autoconciencia” considerada como ‘espíritu’ o ‘autoconciencia racional’ (Ducoing (2006: 80).

Se trata de un proceso mediante el cual el sujeto se forma a sí mismo, retornando hacia sí, pero no se da de modo estático, sino a través de una actividad dialéctica de comunicación con el espíritu cultural, el cual contribuye a su proceso formativo, a su formación como sujeto. Según Ducoing (2006: 87) para Yurén, desde Hegel, la formación se entiende como “la auto-actividad comprensiva”, es decir, se trata de un “proceso que consiste en producirse, en cultivarse como sujeto”, esto es, “el sujeto se constituye como tal al producir conocimiento sobre sí y como objeto por conocer; el sujeto es, por tanto, lo que sabe de sí, pero también, de los desplazamientos que despliega en su indagación de sobre sobre sí”.

Siguiendo la obra de Habermas, para Yurén (en Ducoing, 2006: 87-88), la formación es equivalente a enculturación y socialización de la persona.

“Se trata del sujeto que es capaz de hablar y actuar, es decir, el sujeto de lenguaje y de acción y, por tanto, capaz de mantener o enriquecer los saberes transmitido... La socialización alude al proceso de constitución del individuo, en virtud de la red de interacciones en las que se encuentra inscrito; el individuo se constituye, a la vez que constituye a la sociedad”.

Otra perspectiva la ofrece Bernard Honoré (en Ducoing, 2006: 103), quien introduce la distinción de la formación desde la interioridad o desde la exterioridad. La formación de acuerdo con la exterioridad es “algo para o algo que se tiene o es adquirido”. La formación desde la exterioridad se entiende como función social en la que se lleva a cabo la transmisión, “adquisición o apropiación” de saberes “legitimados y hegemónicos”. Por el contrario, la formación desde la interioridad, implica la posibilidad de la realización del sujeto. La interioridad está “focalizada en el sujeto y su potencial de convertirse en dueño de sí mismo y de sus actos”.

La formación desde la interioridad implica la defensa del sujeto, según Gilles Ferry. Este valora el compromiso y la responsabilidad del sujeto que se forma a partir de las reflexiones de su propia práctica, lo que implica el descubrimiento de sí mismo, de su realidad, de sus carencias, de su contexto y de su interacción con los otros. Le denomina actividad auto formativa, en oposición al hecho de ser formado desde fuera, por otro. Enfatiza el papel de la actividad del sujeto en su propia formación (Ferry, 1996). Sin embargo, no puede formarse sólo a sí mismo, obligatoriamente necesita el apoyo del otro, del formador. Pero este actúa como mediador, quien provee las condiciones para que el otro logre desarrollar sus capacidades. Los mediadores y las mediaciones son diversas; participan no sólo el ser humano que asume la figura de formador, sino, además, las lecturas, las experiencias, los accidentes, las circunstancias y las diversas relaciones con los otros. El papel del formador es ayudar, provee mediaciones, para que el sujeto trabaje sobre sí mismo (Ferry, 2003).

También se ha trabajado el concepto de formación desde las teorías de los imaginarios y de la identidad. Para Anzaldúa (en Ducoing, 2006: 108-109) “la formación implica un proceso de transformación de sí mismo para

significar lo que ha sido o lo que imagina ser, con respecto a lo que imagina que será, al darle un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones e incluso transferencias”. Por ello, la “formación supone un proceso identitario, que implica un trabajo de transformación de uno mismo para convertirse en un sujeto que sintetiza rasgos y características de lo que imagina”. Sin embargo, coloca otros imaginarios, como el institucional, otro componente del proceso identitario en la formación. Así la identidad personal “deviene el entrecruzamiento de múltiples imaginarios, personal, institucional, laboral y cultural”.

El imaginario institucional, se deriva del currículum de las escuelas normales y de los centros de formación o de actualización de profesores, en los que se define el perfil de egreso. El imaginario laboral corresponde a las funciones explicadas en torno a las prácticas del profesor. El imaginario cultural alude al conjunto de representaciones sociales, cargadas de creencias y valores alrededor de la profesión docente que se difunden de muchas formas, logrando en algunas ocasiones convertirse en mitos sobre el quehacer del docente.

Los horizontes de cambio de un sujeto se encuentran vinculados con las formas de concebirse y de pensarse en un mundo de relaciones, es decir, con la identidad que enmarca la acción de los sujetos, como una forma de mirarse. La identidad es para Ducoing (2006) un proceso en permanente construcción- destrucción y no como algo dado, ni acabado; sino que supone procesos continuos de cambio y de permanencia.

La obra de Schön (1998) es un referente obligado para comprender cómo a través del estudio de la práctica profesional se puede acceder a un mundo desconocido para el conocimiento especializado que se ofrece en las aulas de la universidad o para formar a los formadores. Se trata, sobre

todo, de un saber hacer, el cual no es traducible a un conocimiento declarativo o discursivo. Si así fuera, toda la formación profesional se llevaría a cabo dentro de la Universidad o de las escuelas normales. Por esas razones el currículum de la formación de los profesionales en el siglo XXI implica intensas actividades en la práctica. Los aprendices de medicina practican en los hospitales, los ingenieros o arquitectos en los procesos de edificación, o los docentes en las escuelas.

Evidentemente que la formación en la práctica, necesita del docente, asesor, tutor, u otras denominaciones, que acompaña al futuro profesional, para ayudarle a “tomar conciencia” de la práctica de los profesionales, como de la suya propia. Donald Schön distingue la conciencia en la acción, es decir, la que ocurre durante el proceso de actuación, la cual es fugaz, inmediata y poco atractiva para la práctica reflexiva. La potencia de la reflexividad ocurre antes de la acción, pero sobre todo después de ocurrida, o reflexión postactoral.

*La formación desde la práctica* es abordada también por otros investigadores, a quien refiere Ducoing (2006). Para Yurén, la docencia, como *praxis*, significa una actividad consciente orientada a fines determinados que se concretan en la transformación de la realidad. Bazdresch señala que aprender desde y en la práctica significa estar en condiciones de resolver la tensión que supone el “capital activo” de la práctica y el “capital pasivo”. El primero es el saber que construye el profesor, a través de su experiencia docente. En este sentido se revela como un elemento originario, epistemológico y ontológico para la formación docente; significa una manera de hacerse maestro, en la que el saber, la acción y el pensamiento encuentran su unidad. Para Rosas, en Ducoing (2006) la potencialidad de la reflexión y la transformación de la práctica es susceptible de ser recuperada siempre y cuando se sitúe al docente como sujeto capaz de

pensar, de analizar, de recuperar experiencias y materiales valiosos.

El despliegue de la formación de maestros cobra una inusitada fuerza en el análisis y reflexión de las prácticas profesionales. En este sentido la práctica es uno de los referentes más importantes, para la construcción de una nueva concepción pedagógica. Se trata de recuperar los múltiples métodos de los enseñantes; métodos nutridos por la diversidad de las experiencias docentes.

Se ha hecho un breve recorrido por las principales nociones de la formación; el objetivo es proveer diversas miradas al concepto; desde la noción de la *paidea*, la praxis, el *building* hegeliano, la exterioridad, la interioridad, la auto formación de los sujetos libres y autónomos que necesitan de ayuda del formador para tomar sus propias decisiones, para desarrollar su propio proceso formativo, y, finalmente, la formación desde y en la práctica. Al final, probablemente, lo que podamos acordar es que la formación debiera referirse a los procesos seguidos para dotar al sujeto de la capacidad para preguntarse quién es, quién quiere ser y cómo quiere ser eso que desea. El formador no es el que provee la forma al sujeto, por lo contrario, es quien ayuda, acompaña, propone las mediaciones para que el sujeto tome conciencia de sus preguntas y encuentre las respuestas en el proceso de conformación como sujeto, no sujetado, sino libre, o al menos consciente, de las determinaciones impuestas desde el exterior.

En cualquiera de los casos, en todo proceso de formación se requiere, se demanda la participación libre del sujeto involucrado en su propio proceso formativo, como ser humano responsable de sí mismo, de sus propias representaciones y comportamientos. El formador o el asesor no escapan al proceso de autoconstrucción social. Enfrenta las vicisitudes de su trayecto personal, de su formación inicial y

continua, a partir de los elementos culturales, de su historia personal. El asesor pedagógico, a partir de su experiencia va construyendo su condición única, pero a la vez genérica en cuanto que accede a un mundo de significaciones que comparte con otros. Sin embargo, como toda parcela de la realidad se constituye por la práctica y a través del discurso social (Ducoing, 2006<sup>a</sup> y 2013<sup>a</sup>).

Las conceptualizaciones sobre la formación no caminan en paralelo con las prácticas de formación. Si la conceptualización de la formación nos conduce al cuidado de los sujetos, desde el mundo cotidiano de la formación, la relación formador/formando suele ser una relación asimétrica en el cual el formador pretende dar forma al otro, en el sentido clásico del término. Este modo de “formar” ha sido la manera en que se transmiten las reformas o los cambios de los planes y programas de estudio. Para transmitir, de arriba-abajo los significados de las reformas, o los nuevos énfasis curriculares se recurre al modelo en cascada: los expertos de la Secretaría de Educación, en el centro del país, preparan a los cuadros de los estados, y estos a su vez “preparan” a los cuadros que irán “bajando” la información, hasta llegar a la escuela. El modelo en cascada sigue siendo el modelo más socorrido porque es el más económico y el que “asegura” llegar a todos los docentes y directivos (Messina, 1999; Martínez, 2010; Vezub, 2010; Ducoing y Fortoul, 2013).

Los problemas más destacados de la formación continua, consisten en que las estrategias institucionales para la formación de docentes se caracterizan por un embollado conjunto de proyectos que no facilitan la apropiación de las reformas educativas, promueven una fuerte homogeneización que desconocen las necesidades específicas de los profesores. Se ofrecen sobre todo programas breves, que carecen de continuidad, cuyos propósitos quedan disueltos en la rutina del ejercicio docente. No se han constituido los



dispositivos pertinentes para construir, desarrollar y valorar los programas de actualización. Entre los profesores priva la apatía y falta de credibilidad de los cursos (Martínez, 2010).

Existen diversas investigaciones que coinciden en señalar que el modelo de actualización, en cascada o basados en la mera transmisión de información, está agotado. Frecuentemente los cursos quedan en manos de personal que carece del perfil académico y de las características profesionales indispensables. Esta situación ha generado un clima de desconfianza e incredulidad en el magisterio, porque para los profesores lo que significa ser maestro, está fuertemente articulada con quienes trabajan como formadores (Martínez, 2010; Ducoing, 2006; Ducoing y Fortoul, 2013).

Para Martínez (2010) las políticas de formación han fallado porque no se tocan los verdaderos cimientos de las prácticas a las que se pretende transformar, por el contrario, se ofrecen cursos ajenos a las necesidades de los docentes y de los colectivos docentes. Aún más, argumenta que el verdadero sujeto de la formación continua no es el docente individual, sino los colectivos docentes:

“los estilos docentes son hartos difíciles de modificar y las características hondamente arraigadas de las formas de enseñanza responden a un contexto y a un conjunto de valores insertos y dependientes de él que les da razón de ser. Por ello, no se transforman como resultado de acciones de actualización aisladas, de corta duración y solo vinculados a la difusión de los propósitos de una reforma” (Martínez, 2010: 81)

La escuela sigue siendo el último tramo de la cadena vertical de mando, en las formas de relación y la estructura vertical del sistema. La preparación docente no puede trasladarse a la práctica por las resistencias escolares y de las propias autoridades (Martínez, 2010: 89 - 90). En diversos estudios se sostiene que los sistemas de formación en América latina siguen intactos desde hace años. Tienen errores de

origen. Urge su transformación desde sus estructuras y desde sus fundamentos filosóficos y pedagógicos. El formador o el asesorado están sujetos a la acción formativa. No juegan sino el rol de dejarse formar (Messina, 1999; Vezub, 2010; Ducoing y Fortoul, 2013; Marcelo y Vaillant, 2013).

Se ha sostenido en diversos medios, la necesidad de formar al formador con un sólido bagaje teórico y conceptual que le permita reflexionar a fondo sobre sus problemas, pero también respecto de los elementos psicopedagógicos y de la comunicación necesarios para que puedan incidir sobre quienes habrán de ejercer nuevas formas de innovación formativa. Se pretende que el formador de docentes, como profesional, sea ante todo un intelectual, pero también se requiere un formador reflexivo, experto en la reflexividad y en el saber hacer formativo. Debe apoyar tanto el saber hacer, como los últimos avances en los campos del conocimiento que abordan lo educativo, como la antropología, la sociología, la psicología, y la comunicación, entre otros (Marcelo y Vaillant, 2013; Ducoing, 2014).

El profesional de la formación docente debe ocuparse de la construcción de una nueva cultura de la formación, del nuevo profesorado y del que está en servicio. Una cultura que incorpora la reflexión histórico-política de los procesos de formación de docentes en México; las teorías pedagógicas que dan cuenta de los procesos de interacción y negociación escolar; los constructos que explican las formas cómo los niños, los adolescentes y los adultos acceden al conocimiento disciplinar, y al mundo social en constante cambio; y, que incorpore los elementos teórico- metodológicos necesarios para indagar y transformar la realidad educativa y generar nuevos conocimientos.

Las políticas de perfeccionamiento docente diseñadas e implementadas en Latinoamérica, a partir de las necesidades de las reformas educativas y curriculares de las

últimas décadas han mostrado muchas debilidades y han sido objeto de numerosas críticas. Las críticas coinciden con las señaladas para México. Se trata de tres cuestiones, la primera, que las instituciones encargadas de la formación continua tienen escasa autonomía, “al quedar exclusivamente vinculados con las reformas curriculares y estructurales de los sistemas educativos”; en segundo lugar, porque han provocado un efecto de “homogeneización de la agenda del perfeccionamiento docente”, pues en el caso de los docentes, ha estado “volcada a la actualización disciplinar y didáctica de los contenidos del currículo”; y, en tercer lugar, porque “traen aparejados dispositivos de formación masivos, homogéneos, de corta duración, sin seguimiento u apoyos posteriores a la implementación que permitan sostener las transformaciones promovidas” (Vezub, 2010: 10).

Por otro lado, conviene enfatizar como lo hace Martínez (2010), acerca de que el sujeto de la formación continua no debe ser el docente individual, sino el colectivo. En esto coincide Vezub (2010), para ella si se quiere lograr el impacto de la formación continua en la mejora de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, sólo serán viables si estas se centran en los colectivos escolares. Señala que cada vez más países adoptan esta perspectiva. La formación centrada en la escuela se lleva a cabo a través de la práctica reflexiva. A través de esta estrategia los docentes son capaces de tomar conciencia de sus teorías implícitas, de las razones que subyacen a sus decisiones, para evaluar sus métodos, mejorar y transformar sus prácticas. En la implementación de esta estrategia de formación, se modifica sustancialmente el papel del *capacitador*, experto o especialista, o en nuestro caso del asesor pedagógico, quienes tradicionalmente se habían dedicado a la trasmisión de conocimientos o soluciones desde fuera. En el nuevo rol, el asesor colabora horizontalmente con los docentes, desde la etapa de diagnóstico y definición de los problemas educativos a intervenir, en el diseño de los

proyectos y en torno a las estrategias de trabajo para superar dichos problemas.

Para Vezub (2009) la tarea de mejora o del perfeccionamiento centrado en la escuela parte de dos supuestos; primero, que cualquier problema de aprendizaje es situado, social y distribuido; y segundo, que conviene otorgar un papel importante a los saberes docentes construidos a través de la experiencia.

Por otro lado, Cordero (2015: 9) advierte algunas tensiones en torno a la implementación de la Reforma Educativa en México. Reside en la vertiente individual versus la vertiente colectiva de la formación, definidas en la Ley General del Servicio Profesional Docente. La vertiente colectiva se refiere a la formación derivada de la implementación y la operación tanto de los Consejos Técnicos Escolares como de los SATE. Sin embargo, el más grave problema consiste en que gran parte de las acciones alrededor de la reforma educativa en México, los procesos de capacitación se han volcado en torno a cursos breves para que los agentes educativos acrediten las evaluaciones, y mucho menos a la formación de sujetos autónomos, hacia la mejora de sus prácticas profesionales.

La evaluación ha recibido toda la atención en el proceso de reforma vigente y no se ha hecho lo propio para el caso de los procesos de formación. En el caso de la formación, existe igualmente un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación en la Ley General de Educación... Pero este sistema no está definido, sólo se consigna en esta ley y no se identifica ningún documento normativo generado por la reforma donde se retome (Cordero, 2015: 9)

El problema no reside solo en que se haya prestado mucha más atención a los procesos de evaluación que a la formación, sino además que las actividades de formación se

han reducido prácticamente a la habilitación de docentes o directivos para que acrediten las evaluaciones. Advierte que si no se atienden estos desequilibrios se corre el riesgo de estancamiento educativo, que se verá reflejado, en última instancia en que no se mejore ni la calidad, ni la equidad, ni los aprendizajes de los estudiantes.

En cualquier caso, sean las reformas curriculares para las escuelas normales, la operación de la Ley para el Servicio Profesional Docente o la atención de los nuevos profesores que ingresan, la formación de los formadores sigue siendo una agenda pendiente de las políticas educativas en México. Para que esas políticas se puedan implementar adecuadamente es indispensable formar al formador, de lo contrario existe el riesgo de fracaso. La revisión de la investigación en torno a la formación es clara en este sentido.

El grave problemas para los formadores, sean ATP o no, es su propia formación. No existen políticas ni proyectos para formar al formador, o estos son bastante exigüos. Tal vez por eso toda una dimensión de los Perfiles, Parámetros e Indicadores de los ATP en México se refiere a las competencias auto-formativas de él mismo. En esto coincide Marcelo (2011: 170) "...la formación de asesores es única y exclusivamente responsabilidad de los propios asesores".

Es necesario comprender la dimensión del problema, relativo a la ausencia de proyectos para la formación de los formadores. Como lo señalan diversos especialistas, la "formación de docentes" es tanto una nueva profesión para la cual se requiere una formación especializada, pero que, sin embargo, no existen o son prácticamente inexistentes los programas para su formación o, usando los nuevos términos, para su desarrollo profesional. Los formadores de docentes, -tanto los nuevos como los que están en servicio-, se han formado en la "práctica". Tal vez por eso, la calidad

de la formación ha sido bastante deficiente (Marcelo y Vailant, 2013: 13).

### *La formación desde la Asesoría pedagógica*

Para que los ATP trasladen sus funciones administrativas a la asesoría, como actividad formadora requieren de una formación especializada. De lo contrario corren el riesgo de repetir los vicios y errores de las actividades tradicionales de la formación, esto es, centradas en modelos transmisionistas (de los mandatos a la obediencia o simulación), los cuales se han dedicado a colocar en el centro de la discusión las creencias de las autoridades, las de los formadores, o de los Asesores, y no las necesidades de los docentes, sean individuales o colectivos (Vezub, 2010; Martínez, 2010).

Si se acepta la recomendación, académica o normativa, de que la asesoría debe orientarse a lograr la “autonomía del docente”, entonces, esta aseveración nos conduce a preguntarnos por el modelo apropiado para dicha acción de asesoría. Pues si la asesoría estuviera centrada en la tradición transmisionista de los mandatos de autoridad, en el marco de nuestro sistema vertical, eso no produce “autonomía” docente. ¿Qué significa promover la autonomía docente? Qué este, el docente, aprenda a tomar decisiones y resolver de manera “autónoma” los problemas a los que se enfrente en el marco de su profesionalidad como educador (Bazán, 2007). Sin embargo, como lo advierte Gimeno Sacristán (2012), la autonomía del profesorado se mueve, por un lado, en la demanda de libertad para que el profesor realice su profesión con una dignidad mínima; sin embargo, también se enfrenta a otros adversarios, y adversidades, que necesitan ser puestos a la conciencia; tal es el caso de la tentación de la intervención, de vigilancias externas y de controles burocráticos derivados de la cultura jerárquicamente burocrática del sistema educativo.

Cuáles son las condiciones, las prácticas, los modelos de relación del asesor-docente vinculados a la autonomía del profesorado. La literatura ofrece dos posibles modelos: el de clínico y el de colaboración. El primero confirma y acentúa la dependencia del docente frente al Asesor, el segundo, el modelo de colaboración, anima, y su fin último, es la autonomía del docente. La paradoja del modelo de colaboración es que, en última instancia, al final del proceso de asesoría, el docente no ocupe nunca más al asesor.

El modelo de asesoramiento colaborativo no deja de ser una aspiración, un anhelo, un faro que orienta la acción para no perder el rumbo, para no perdernos. El modelo colaborativo se enfrenta al modelo clínico. Conviene captar sus rasgos, para identificar en cual modelo están situadas las prácticas de asesoría (Monereo y Pozo, 2011:18).

(en) ... un modelo clínico de asesoramiento, hay un reparto definido de tareas: el paciente detecta un problema, se siente mal; el médico procede a analizar y diagnosticar el problema, prescribe un tratamiento, que en la mayor parte de los casos el paciente debe aplicar ciegamente, las más de las veces sin saber lo que está haciendo y por qué, para que acto seguido el médico analice de nuevo y decida si es necesario continuar, modificar o dar por terminado el tratamiento y superado el problema. Sin embargo, un modelo colaborativo implica una construcción mutua de cada uno de esos escenarios y decisiones, lo que requiere compartir y comunicar las propias expectativas, negociarlas.

En el modelo clínico, el docente, como el paciente, solicita la intervención del asesor para que le haga un diagnóstico de lo que le aqueja, y le proporcione los dispositivos que habrá de seguir para resolver el problema. Sólo el experto sabe las razones de la afectación y de los mecanismos dispuestos para atenderlos. En el modelo clínico el asesor ocupa una posición activa: lleva a cabo el diagnóstico,

prescribe el tratamiento y hace seguimiento del mismo para interrumpir o cambiar el tratamiento. Trayendo la metáfora al asesoramiento, el rol del asesorado es pasivo, sólo tiene la libertad de solicitar apoyo ante una dolencia; el estudio diagnóstico, el tratamiento y la evaluación final son tareas del asesor, quien juega un rol activo. Este modelo de asesoría ni libera ni emancipa ni conduce al asesorado a la autonomía. Le hace por siempre dependiente.

Tanto los Lineamientos para el SATE (2017), como diversos especialistas coinciden en señalar que el modelo de asesoría más adecuado es el *colaborativo* (Iranzo, 2012; Monereo y Pozo, 2011). Si el modelo colaborativo es el que se decidiera para impulsar el trabajo de la comunidad escolar ¿Cómo debe interpretarse esa colaboración? ¿Qué funciones le toca a cada agencia, a los asesores, docentes, directivos y supervisores? ¿Considerando la autonomía? ¿Cuál autonomía? ¿Quién debe ceder los espacios de autonomía? ¿Las autoridades de la SEP? ¿Las locales? ¿Los supervisores?

Para Monereo y Pozo (2011:15) este modelo implica “apoyo o ayuda a alguien”, es decir, se trata de una “actitud de colaboración, de construcción mutua de la práctica entre asesor y asesorado”. Este modelo, como cualquier otro, requiere la construcción de un modo especial de relación entre asesor y asesorado, en primer lugar debería estar ajena a los tipos de relaciones de poder en el que se impone desde fuera, desde la exterioridad, el problema, las soluciones y las prescripciones; por el contrario, una relación de genuina colaboración entre asesor/asesorado implica que cada uno coopera para dilucidar el problema, para buscar y ensayar juntos la solución y para valorar los avances en la resolución del problema.

En la relación de asesoría colaborativa, ambos, asesor y asesorado, deben tener disposición para correr el riesgo del diálogo, es decir, que saben que pueden terminar pensando



distinto, pues en la conversación franca se reconoce el principio, pero nunca el final. El diálogo genuino se reconoce en la negociación franca, implica ceder o convencer, asumir responsabilidades y desafíos, hacer explícitas las dudas y los temores.

En México, en algunos marcos normativos, no en todos, se refiere al modelo colaborativo, y, en otros países, también se le prefiere. Llevar el modelo a la práctica no es fácil. Se trata de una forma de relación –asesor/asesorado– que requieren la aventura compartida hacia nuevas tareas para su construcción. Tal vez lo más difícil sea que ambos conozcan y dialoguen sus creencias, saberes, predisposiciones, filias y fobias respecto de los problemas y las estrategias que van identificando en el proceso de la mejora educativa. Las tareas dependerán de la relación de asesoría, sea individual o colectiva.

## **2.4 El asesoramiento docente y a los colectivos docentes**

La asesoría configura distintos ámbitos de relación. Lo importante, lo que conviene tener presente es que en cada ámbito las demandas del asesoramiento son diferentes. La asesoría al docente, individual, puede referirse a muchos asuntos, cada uno en un plano del discurso propio, pero el eje central de esta relación son los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Algunos autores le llaman el “núcleo duro” de la asesoría. Sin embargo, el asesor no interviene en estos procesos, que por su condición se llevan a cabo en el aula, pero sí interactúa en las representaciones y en torno a la práctica del asesorado.

El núcleo del asesoramiento docente son los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de acuerdo con Echeita y Rodríguez (2011). Esto significa que la relación del asesor con el docente estaría centrada en la práctica del profesorado,

esto es, en los procesos y los productos de la enseñanza y sus efectos en los aprendizajes de los alumnos.

Obviamente se parte del supuesto de que la enseñanza, como actividad orientada por el docente, no tiene una relación directa, lineal, con los aprendizajes de los alumnos. Se trata de dos procesos (enseñar y aprender), cuya relación es compleja, y en todo caso, es uno de los problemas objeto de diálogo del proceso de asesoramiento.

Sin embargo, lo que debe ser destacado es que el asesoramiento colaborativo involucra un problema fundamental, de que el asesor y el asesorado compartan concepciones o representaciones en torno a los conceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje, y, vinculados a sus procesos de mejora.

Para Martín, Pozo, y otros (2011: 69) el asesoramiento “psicopedagógico” “colaborativo” requiere, entre otras cosas, compartir representaciones de las tareas comunes entre asesores y asesorados”. Señalan que “La verdadera colaboración requeriría, entre otras cosas, “compartir la misma definición del problema que ha de abordarse”.

Y es que el cambio efectivo de las prácticas significa fundamentalmente un cambio en las concepciones que el docente pone en juego en sus actividades cotidianas. El asesor puede realizar un esfuerzo importante para develar las concepciones instaladas en las estrategias que utiliza el asesorado, para poner a la luz de la reflexión esas concepciones implícitas en la acción. Como lo señalan Martín, Pozo et al (70-71)

... estamos convencidos de que cambiar las practicas escolares, las formas de aprender y enseñar, requiere cambiar las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos, en especial profesorado y alumnado, pero también asesores y equipo directivo, interpretan y dan sentido a esas actividades de enseñanza y aprendizaje.

El acceso a esas “formas de aprender y enseñar” que ocurren durante la práctica es posible a través de la reflexión de la práctica (Schön, 1998). De la misma manera que existen decenas de teorías en torno al aprendizaje, existen múltiples concepciones del aprendizaje en acción. La reflexión de la práctica no pretende el acceso a las teorías del aprendizaje, como las cognoscitivas, constructivistas, socioculturales, o los nuevos modelos vinculados al aprendizaje basado en la resolución de problemas, la elaboración de proyectos o el aprendizaje situado, u otras. Estas teorías existen en los libros (y en otros medios), pero son constructos teóricos que conviene entender, para saber cómo aprenden los alumnos; para saber cuáles son los dispositivos que utilizan los alumnos para aprender. Sin embargo, las teorías en acción, se refieren al saber puesto en operación, en la práctica, implica traducción -transformación- del saber en saber hacer. El saber no es saber hacer. El primero es principalmente declarativo, mientras que el saber hacer es, sobre todo procedimental, que tiende a la rutinización y a su automatización, y por tanto a la pérdida de la conciencia, pero no de su racionalidad. Esa es una de las finalidades de la reflexividad, volver a la conciencia, la que se ha perdido en los procesos rutinarios. Ambos, el saber y el saber hacer, son objeto de estudio, pero las teorías en la acción, el saber hacer, son accesibles a través del diálogo reflexivo (Giddens, 1995; Ricoeur, 2002, 1996; Ponce, 2006; Ponce, Sánchez y Tostado, 2013).

Al sistema de creencias o conocimientos que los docentes construyen en su experiencia, desde estudiantes, se les denomina de muchas maneras, algunas de ellas es el de creencias o teorías implícitas. Ambas se construyen a través de la historia de la experiencia personal. Las creencias hacen referencia a ciertas unidades de ‘conocimientos’ personales que se emplean para dar sentido a la realidad; las teorías implícitas se refieren al conjunto de entramados de creencias y conocimientos que se emplean para dotar de sentido

personal al mundo. Se ha descubierto que estas formas de representaciones personales del mundo, son bastante arraigadas al sujeto que las posee, porque muchas de ellas están vinculadas a experiencias vinculadas a vivencias emocionales fuertes. Por eso no es fácil cambiar las creencias o las teorías personales, porque a través de ellas dotamos de sentido, de significado a la realidad, pero además porque están vinculadas a emociones fuertes (Domingo, 2014; Galván, 2011; Marcelo y Vaillant, 2013).

De la misma manera que una clasificación y análisis de los tipos de asesoría, como el expuesto atrás, sirve para contrastar lo que se hace con respecto a las aspiraciones de lo que puede entenderse como una “buena” asesoría; de la misma manera un análisis de los criterios epistemológicos que subyacen a las teorías de aprendizaje pueden servir al asesor y al asesorado para contrastar los supuestos de lo que se hace, en la práctica, para que el alumno aprenda, contra ciertos criterios de “buenas” prácticas de enseñanza en función de sus efectos en el aprendizaje de los alumnos.

De esta forma algunos criterios de una buena enseñanza serían, -si esta persigue los propósitos, procesos y resultados- serían los siguientes:

- El sujeto activo es el alumno, en el desarrollo de sus habilidades para pensar (cognición) y para pensar en eso que se ha pensado (metacognición).
- Atender si se desarrolla la autonomía en los estudiantes, tanto desde el punto de la capacidad para que ellos se hagan buenas preguntas, como para plantearse buenos problemas, como buscar información pertinente, que logre hacer una adecuada interpretación de ella, así como la presentación ordenada de la información.
- Que fomente el aprendizaje colaborativo a través

de actividades que impliquen una adecuada interacción, participación y compromiso de parte de los estudiantes.

- Estar alerta a que cada uno de los alumnos desarrolle sus habilidades cognitivas y metacognitivas, y las capacidades para la búsqueda, tratamiento y exposición ordenada de información
- El desarrollo de habilidades socioemocionales, desde las que implican el “interior” del alumno, que promuevan una adecuada auto-estima y auto-confianza en sí mismo, identidad sólida, control y educación de sus emociones; tal que, desde ese conocimiento del interior, el estudiante mire el exterior. Un buen conocimiento, estima y confianza de sí mismo, puede ser condición para fundar las relaciones de convivencia sana, afectiva y solidaria con los otros.

Esa es la tarea de la asesoría. Lo importante es que el asesor pueda construir junto con el asesorado el espejo reflexivo, indispensable, para acceder a las representaciones internas, ocultas, en la práctica; y, sólo después de ello, es conveniente trabajar en la construcción de ese otro espejo que ayude al docente a comparar su práctica, con modelos o teorías de aprendizaje; para apoyar la imaginación de lo posible, y construir el proyecto de mejora de su práctica. Conviene insistir que esas estrategias reflexivas, orientadas a la mejora del aprendizaje es tarea del asesorado, pero acompañado, asistido, por el asesor.

#### *El asesoramiento a equipos directivos*

Si la asesoría reflexiva está alerta a las representaciones del docente en torno a la enseñanza y al aprendizaje que se llevan a cabo en el salón de clase, la asesoría orientada a los equipos directivos, estará orientada a esos procesos, definidos y llevados a cabo dentro de la cultura escolar.

La asesoría a los colectivos docentes y a los directores escolares demanda del asesor otras habilidades y competencias. Aplicando lo dicho respecto de la reflexión de la práctica de la asesoría al docente individual, la asesoría a los colectivos escolares demandaría, de la misma manera, la reflexión de dichas prácticas colectivas, para acceder a las creencias o teorías colectivas. También se ha señalado, que, en un segundo momento, se sigue la reflexión que contrasta la práctica, contra algunos modelos del buen educar. Pero, antes de eso, conviene entender la naturaleza de la cultura escolar, objeto de la asesoría a los colectivos docentes y a los directivos.

En los últimos años se ha descubierto, que la escuela en su devenir va conformando esquemas de pensamiento y de actuación que orientan el comportamiento colectivo, al cual se le ha denominado como “cultura escolar”, o pautas instituidas de actuación; en segundo lugar, también se ha descubierto que esa cultura escolar –instituida- es muy poderosa, ya que sobrepasa el poder de actuación individual, pues se apoya en dispositivos de presión social, para obligar a sus miembros a actuar y pensar de acuerdo con el colectivo escolar (Vezub, 2010; Martínez 2010).

Diversas investigaciones señalan que las reformas de gran escala, estructurales, suelen fracasar en tanto que suelen implementarse de manera directiva, como órdenes o instrucciones desde “arriba”, en los sistemas educativos basados en el modelo top-down, como se ha expuesto atrás. No son las reformas las que cambian a los docentes y las escuelas; son estos los que cambian a las reformas, esto es, las re-interpretan y las ajustan a sus esquemas culturales de pensamiento y actuación (Popkewitz, Tabachnik y Wehlagge, 1982). En este sentido Mollá y Ojanguren (2011: 190) advierten que “Desde esta perspectiva, actuar sobre la cultura de un centro es más difícil desde prácticas directas que tendrían una corta influencia en el sistema del centro”.

La escuela centrada en lo pedagógico, es decir, en los aprendizajes, requiere de un estilo de liderazgo que promueva el “desarrollo de la personalidad de cada alumno y en la mejora de la función educativa de cada profesor”, para la cual requiere involucrar esos objetivos en procesos de innovación y cambio” escolar, tanto desde “el punto de vista micro como macro (Mollá y Ojanguren, 2011: 185-187).

Luego, entonces, uno de los ejes fundamentales del trabajo del asesor en los centros escolares, reside en mejorar los estilos de liderazgo y de gestión escolar. De acuerdo con la literatura, un liderazgo pertinente involucra la combinación de diversos estilos: el distribuido, el transformacional, centrado en lo pedagógico y en el cambio sostenible.

Conviene conjugar las teorías del Liderazgo para el Cambio Sostenible (Hargreaves y Fink, 2008) con otras teorías sobre el liderazgo. Vale poner el acento en la necesidad de la *transformación sistemática*. Para lograrlo se necesitan líderes con carisma, inspiradores, hacia una visión clara, que se apoye del colectivo escolar y en la estimulación intelectual (Leithwood & Jantzi, 2009). Este modelo coincide con el *liderazgo pedagógico* que concentra el esfuerzo en promover el aprendizaje de los estudiantes (Southworth, 2009). Las competencias que demanda el liderazgo pedagógico (currículo, contenidos, los alumnos, el contexto, etc.), no las puede detentar una sólo persona, por eso el liderazgo debe ser distribuido (Harris, 2005).

El liderazgo distribuido demanda del director escolar la capacidad para identificar y animar la participación de los diversos liderazgos que suelen aparecer en las escuelas. El liderazgo directivo unipersonal, destruye, desanima la participación y el involucramiento de los actores en la mejora escolar. En lugar de un animador, inspirador, conviene descubrir y fortalecer diversos liderazgos que convencan a otros a la mejora educativa, desde la ética del educador.

Por otro lado, la teoría del liderazgo transformacional pone el acento en la transformación de la cultura y de las prácticas de los actores educativos. El verdadero cambio ocurre cuando se ponen a discusión las creencias y las formas de obrar de los colectivos, se proponen proyectos de mejora o innovación, inspirados, convencidos, en la posibilidad de lograr propósitos plausibles, por él o los líderes escolares. El liderazgo transformacional va orientando las acciones para el logro del cambio.

De acuerdo con Bass (2000) el liderazgo pedagógico desarrolla la capacidad para inspirar, animar, al colectivo escolar a la mejora permanente de las actuaciones de cada uno de los agentes escolares, incluido el alumnado, en torno al desarrollo de los aprendizajes. Sin embargo, este estilo de liderazgo debe tomar en cuenta que el cambio reside en la transformación de la cultura de la organización escolar. Para Leitwood (2004) esa es la condición del liderazgo transformacional, y ocurre cuando el director o el líder escolar simbolizan los valores y las prácticas profesionales orientadas a la participación de cada miembro en las decisiones para innovar o mejorar las prácticas escolares.

Si el cambio es difícil sostenerlo es todavía más. Por eso es necesario reconocer las condiciones para que el cambio se sostenga en el tiempo y en el seno de las culturas escolares. Hargreaves y Fink (1999: 211-213) sugieren algunos principios:

- 1) Profundidad pedagógica, pues coloca éticamente las preocupaciones del centro escolar en el aprendizaje y en las necesidades de los alumnos;
- 2) Duración, pues toma en cuenta el cambio que perdura en el tiempo,
- 3) Liderazgo distribuido, pues se extiende y se sostiene de otros líderes de la comunidad escolar;



- 4) Justicia, pues no daña su entorno, mejora de forma activa, no prospera a expensas de otros centros;
- 5) Diversidad, pues fomenta la diversidad cohesiva, que al igual que los ecosistemas sólidos son biológicamente diversos;
- 6) Iniciativa, ya que reconoce, recompensa y renueva la energía de las personas, pues no agota a sus líderes con una sobrecarga de trabajo con plazos cortos y poco realistas;
- 7) Conservación, que respeta lo mejor del pasado y aprende de ello, para crear un futuro aún mejor. Preserva y renueva.

Estos estilos de liderazgo son congruentes con las políticas de la Escuela al Centro (modelo educativo, 2017), pues promueve la participación activa de los profesores, los alumnos, los padres de familia, y se aprovecha de los espacios de autonomía, ganados y cedidos, por las autoridades centrales del sistema educativo.

La energía y los recursos de las escuelas siempre son limitados. Por eso es necesario que los asesores adviertan esta condición de finitud a los directores que asesoran. Como potenciales líderes del cambio sostenible, conviene que animen a la participación de los agentes escolares en la solución de los problemas vitales, viables y pertinentes. Lo que no debe ocurrir es que a los profesores se les carguen de más responsabilidades de la que pueden sostener y de las cuales no han sido partícipes, muchos de los cuales suelen surgir de las ocurrencias de los diversos estamentos jerárquicos, que ahogan las iniciativas locales, situadas en el contexto y en las condiciones de la comunidad donde se asienta la escuela. Para renovar la energía de los liderazgos escolares se debe “reforzar la autoestima de la institución”, reconocer y dar a conocer los cambios, que, aunque pequeños, animan

a los actores escolares, a los profesores, sobre todo, a seguir luchando por el cambio.

En este contexto, discursivo y práctico, el asesor tiene una tarea de enorme importancia. Puede animar a los directores a asumir estos modos de dirigir, de animar o liderar a los colectivos escolares. Una vez más, la reflexividad o reflexión sobre la práctica es de gran importancia. El asesor, en colaboración con los directores, puede construir los espejos reflexivos, el primero para reflejar los estilos directivos que se practican, el segundo para confrontar la práctica directiva contra los modelos de liderazgo que hemos expuestos atrás.

Como bien lo señalan Mollá y Ojanguren (2011:201) el “asesoramiento a equipos directivos e instituciones educativas no es una tarea fácil”, pues implica tomar decisiones planificadas para establecer relaciones “con los diferentes actores institucionales”, tanto personales como colegiadas que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo institucional. El estilo de asesoramiento debe ser congruente con los estilos de liderazgo apuntados. En ese sentido convendría que la asesoría esté basada en la colaboración simétrica y colaborativa, consciente de los planes y de los niveles de discurso empleados, que parta del “análisis y reflexión de las percepciones, sobre el rol y funcionamiento, que los asesorados atribuyen al asesor”, y finalmente, pero no menos importante, que parta “del autoanálisis y autorreflexión” de su propio rol y estilo de asesoría que ejerce.

### **2.5 Perfil y competencias del asesor. La autoformación reflexiva**

Para definir cuáles son las competencias es indispensable definir las funciones y el modelo de asesoramiento. Ya se ha apuntado que no es lo mismo, la asesoría desde el modelo clínico que el colaborativo; tampoco es lo mismo asesorar

al docente, a los colectivos docentes o a los directivos escolares. En otro apartado se apuntaron algunos de los rasgos ideales del Asesor Técnico Pedagógico, entre otras cosas se destacaban los siguientes:

1. El asesor pedagógico promueve la colaboración del asesorado en todo el proceso de asesoría, para promover la autonomía del asesorado, esto es, la identificación y definición de la demanda o necesidad, el diagnóstico, el diseño, implementación y evaluación del proyecto de mejora.

2. El ATP mejora permanentemente su desempeño, y acompaña la mejora de la práctica de los asesorados, a través de la reflexión de la propia práctica. La capacidad para la reflexividad la emplea, tanto para sí mismo, como para proveer ayuda reflexiva, en procesos de menor a mayores niveles de reflexión de la práctica. Desde la descripción y narración de lo que se hace, junto al despliegue de las razones (subjetividad) de la práctica (reflexividad descriptivo/narrativa); a la contrastación de la práctica descrita/narrada con algunos modelos teóricos (reflexividad, como espejo de la práctica con modelos o supuestos teóricos), que ayudan a definir criterios de buenas prácticas (reflexividad valorativa); hasta el acompañamiento reflexivo en los procesos de diseño, implementación y evaluación de proyectos de mejora o innovación, de la práctica del asesorado (reflexividad transformadora).

3. La reflexión implica la construcción de diversos espejos para que los docentes o los colectivos de las escuelas hagan conscientes sus representaciones, o creencias, en torno a la práctica cotidiana, como para ayudar a visualizar si se van logrando los propósitos del asesorado.

4. El asesor coloca en su centro, y tiene como fin último, la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos de las escuelas en donde labora, sin embargo, sabe que el impacto en la mejora de los procesos de aprendizaje no

es producto directo de su práctica de asesoría, sino que esta ocurre de manera indirecta.

5. El asesor posee un profundo conocimiento epistemológico y didáctico de alguna de las especialidades asumidas, sea lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, educación especial o educación física. Gracias a ese dominio especializado, se gana el respeto (y la autoridad) de quienes asesora.

6. El asesor sabe escuchar y recoger las demandas de asesoría; parte del interés y de la necesidad de los asesorados, bien sean para la mejora de las prácticas de enseñanza dentro del salón de clase o la mejora de la organización de la escuela o las escuelas. Las demandas que recoge y ayuda a su resolución son demandas situadas, es decir, surgen y cobran sentido en el contexto en las que surgen o se manifiestan.

7. El asesor va conformando –debe, urge conformar– un estilo de relación que le permita ganarse el espacio para actuar. Como ya se ha señalado, depende del apoyo del supervisor, pero sólo gracias a su desempeño se ganará la autoridad y el respeto de los asesorados. Ese estilo de relación puede implicar dosis de empatía y afecto, sabiduría y capacidad técnica, escucha activa y capacidad para penetrar en el interior de los docentes y directivos.

Este apartado puede ser demasiado complejo, y tal vez demasiado inútil, si nos arrojamamos a la tarea de desplegar las competencias para cada tipología de la asesoría: generalista o especializado; directo o indirecto; asesoría docente o directiva; informativa o reflexiva; asesoría clínica, facilitación o de colaboración; asesor centrado en lo pedagógico o en lo administrativo; si busca la dependencia o la autonomía; si la demanda o necesidad surge del asesor o en el asesorado o de alguna autoridad, etc.

Sin embargo, de esa tipología, tal vez convenga abordar solo las competencias implicadas en el modelo de

asesoría por colaboración, porque en él se concentran muchas de las virtudes que hemos señalado para la asesoría como la promoción de la autonomía y la profesionalización del asesor, de los docentes, los colectivos docentes y los directores escolares. En el modelo colaborativo, además de las competencias anteriores, el asesor:

“tendría que desarrollar diversas capacidades como observar lo que se hace, desvelar las metas de quienes actúan y volver inteligibles las acciones y tratar de entender la distancia que pueda haber con lo que se propone o se prescribe hacer, entender cabalmente esa distancia, y finalmente, identificar los obstáculos que puedan dificultar el cambio en la dirección deseada (Sánchez y García, 2011: 12)

Sánchez y García (2011) aclaran que colaborar es *laborar-con* un profesor o un grupo de profesores o el equipo directivo. Se trata de una actividad significativa con las siguientes cualidades:

- Persigue una meta u objetivo relevante y compartida
- Se lleva a cabo a través de ciertos medios y acciones coordinados
- Depende de las posibilidades de las partes implicadas
- Este modelo de asesoría no puede llevarse a cabo sin el concurso de ambos: del asesorado y del asesor.
- La mediación o la ayuda de quien asesora podrá, debería, ser, interiorizada por el asesorado, pues se busca la autonomía del asesorado

Ocurren diversos episodios de asesoramiento colaborativo o resolución conjunta de problemas en los que involucra, al menos los siguientes episodios: para la construcción del problema, para la definición de la meta, para la búsqueda de soluciones y, uno más, para la evaluación del

proyecto de intervención. Pero, en última instancia, en el modelo de asesoramiento colaborativo, lo que se espera del asesorado es que deje de serlo, es decir, logre su desarrollo profesional autónomo.

### *La autoformación reflexiva y el perfil del Asesor Técnico Pedagógico*

Dentro de los Perfiles, Parámetros e Indicadores del ATP (PPI-ATP, de la SEP (2017) se le otorga un segmento importante a su actividad auto-formativa. Si se asume, por otro lado, que existen pocos espacios para su formación, lo mismo que para cualquier formador, no le queda otra opción que realizar por sí mismo esta actividad.

La dimensión 3 de los PPI de los ATP dice que “Un asesor técnico pedagógico que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar, asesorar y acompañar a docentes en su práctica profesional”. Provee tres parámetros:

- 3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica profesional para mejorarla.
- 3.2 Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.
- 3.3 Considera diferentes medios para la mejora de su quehacer profesional.

La autoformación de los ATP requiere del auto-reconocimiento como profesional, orientado a la mejora continua, para “apoyar, asesorar y acompañar a docentes en su práctica profesional”.

No es necesario repetir las complejas y viejas discusiones respecto de si la docencia, y ahora si la asesoría o la formación son o no una profesión, baste con señalar que, si se trata de la auto-conformación del asesor, esto implica, primero, que deberá desarrollar sus competencias para resolver las complejas y diversas demandas de la asesoría, de manera

autónoma; segundo que deberá de conformar un conjunto de conocimientos y teorías para atender esas demandas, y en tercer lugar, convendría que los ATP conformen organizaciones profesionales para compartir nuevos conocimientos en torno a sus problemas, avances y dificultades que enfrentan en los procesos de asesoría (Vesub, 2007).

Por otro lado, vale la pena tener claro que los parámetros sugieren estrategias auto-formativas orientadas a la mejora de su práctica profesional: la reflexión sistemática de su propia práctica, el uso de diversos recursos, el estudio y el aprendizaje. Conviene tener en cuenta esta dimensión auto-formativa y auto-reflexiva en el conjunto de los PPI de los ATP de nuestro país.

*Los Perfiles, Parámetros e Indicadores del Asesor Técnico Pedagógico*

Los rasgos para el “buen desempeño”, es decir, las competencias del ATP para la Secretaría de Educación Pública, se exponen en el documento de los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) para el Personal con funciones de Asesor Técnico Pedagógico en Educación Básica (2017), dado a conocer por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente de la SEP. En la presentación de esos PPI se señala que

El PPI considera al ATP como responsable de asesorar, apoyar y acompañar, en aspectos técnico-pedagógicos, a docentes de forma individualizada y colectiva, en colaboración con otros actores educativos, con el fin de coadyuvar, en su ámbito de competencia, a una formación docente orientada a la autonomía pedagógica y a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, a través del uso de los resultados de evaluación educativa y la consideración de las características de los docentes, los contextos socioculturales y lingüísticos en que se ubican las escuelas y el dominio del campo de conocimiento en el cual se inscribe su función.

El ATP que se desempeña en el servicio profesional docente deberá tener cualidades y aptitudes que le permitan apoyar a otros docentes en la reflexión sobre sus prácticas profesionales y sobre la manera en que toman decisiones para su quehacer cotidiano. Por otra parte, el apoyo que el ATP brinde a los docentes se considera como una práctica cuyo ámbito de acción corresponde a las aulas y la escuela y contribuye, al mismo tiempo, tanto a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, como a la formación de los docentes.

Conviene destacar de esos párrafos, algunos de los rasgos de las competencias del ATP, deseables para la SEP, y que se han abordado en párrafos anteriores: primero, que es el “responsable de asesorar, apoyar y acompañar” a docentes de forma individual y colectiva; segundo, que colabora con otros actores para proveer “una formación docente orientada a la autonomía pedagógica y a la mejora de los aprendizajes de los alumnos”; tercero, que esa formación -para la autonomía- debe tomar en cuenta “los resultados de evaluación educativa..., las características de los docentes, los contextos socioculturales y lingüísticos en que se ubican las escuelas y el dominio del campo de conocimiento en el cual se inscribe su función”.

Además de los rasgos anteriores, en otros párrafos se pueden destacar otros, tales como, que la asesoría será especialista, como ya se había señalado, en “lenguaje oral y escrito, matemáticas, educación especial y educación física para preescolar, primaria o secundaria”, es decir, se trata de un asesor especialista, no generalista. Además, el ATP es integrante del SATE, en este sentido, señala que, “colabora en la supervisión escolar”, para lograr una meta común: “que todos los alumnos tengan una educación de calidad”. En el siguiente gráfico se dan a conocer las cinco dimensiones y los parámetros de cada uno.



En cada dimensión, el asesor técnico pedagógico debe manifestar los conocimientos, las habilidades y las actitudes expresadas en cada uno de sus parámetros:

**DIMENSIÓN 1.** Un asesor técnico pedagógico que sabe cómo aprenden los alumnos y lo que deben aprender, y conoce la práctica docente para brindar una asesoría orientada al fortalecimiento de la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

- 1.1 Explica principios andragógicos que caracterizan el aprendizaje de los docentes para los fines de la asesoría técnica pedagógica.
- 1.2 Describe los propósitos y las características de la asesoría técnica pedagógica.
- 1.3 Explica los procesos de aprendizaje del lenguaje oral y escrito en los alumnos de educación preescolar.
- 1.4 Explica los propósitos, los contenidos y el enfoque que orientan la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

**DIMENSIÓN 2** Un asesor técnico pedagógico que organiza y pone en práctica la asesoría a docentes y maestros de taller de lectura que permita brindar a los alumnos mejores oportunidades de aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

- 2.1 Organiza la intervención de la asesoría para la mejora de las prácticas docentes.
- 2.2 Desarrolla con los docentes acciones de reflexión para la mejora de sus prácticas.
- 2.3 Propicia el análisis de los resultados de la práctica docente para mejorarla.

**DIMENSIÓN 3** Un asesor técnico pedagógico que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar, asesorar y acompañar a docentes en su práctica profesional.

- 3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica profesional para mejorarla.
- 3.2 Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.
- 3.3 Considera diferentes medios para la mejora de su quehacer profesional.

**DIMENSIÓN 4** Un asesor técnico pedagógico que asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo para brindar una educación de calidad a los alumnos.

- 4.1 Considera los principios filosóficos, las disposiciones legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función de asesoría.
- 4.2 Apoya a los docentes en la creación de ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia y la inclusión educativa.
- 4.3 Demuestra habilidades y actitudes que permitan la mejora del trabajo educativo.

En cada dimensión, el asesor técnico pedagógico debe manifestar los conocimientos, las habilidades y las actitudes expresadas en cada uno de sus parámetros:

**DIMENSIÓN 5** Un asesor técnico pedagógico que se vincula con las comunidades donde están ubicadas las escuelas, los diferentes agentes educativos y los integrantes de la zona escolar, para enriquecer las prácticas docentes y los aprendizajes de los alumnos.

- 5.1 Considera la diversidad cultural y lingüística de la comunidad en el ejercicio de la asesoría.
- 5.2 Realiza acciones de vinculación con diferentes agentes educativos y organizaciones sociales en apoyo a la atención de los alumnos.
- 5.3 Apoya en el funcionamiento de la zona escolar y el trabajo con otros asesores.

En cada dimensión, el asesor técnico pedagógico debe manifestar los conocimientos, las habilidades y las actitudes expresadas en cada uno de sus parámetros:

De la página 15 a la 17 expone los Perfiles y Parámetros del ATP de preescolar especialista en Lenguaje y comunicación. Los indicadores de las competencias para ese ATP se exponen de la página 18 a la 22. Así sucesivamente se exponen los PPI de los ocho tipos de ATP. Para cada nivel educativo -preescolar, primaria y secundaria-, aparecen dos tipos de ATP, uno especialista en lenguaje y comunicación y otro en pensamiento matemático; finalmente, expone los PPI de los dos últimos especialistas, uno en educación especial y el último en educación física. Para darnos una idea, se dedican 10 páginas en promedio para describir los PPI de cada uno de los ocho tipos de ATP, que laboran en el sistema de educación básica en México.

Respecto de los ATP especializados en el lenguaje y la comunicación, la dimensión 1 hace referencia al conocimiento de los ATP, tanto sobre lo que ya saben, como lo que deben de aprender los alumnos, así como de la práctica de asesoría especializada en el docente, en este caso en el lenguaje oral y escrito; la dimensión 2, la asesoría se centra en la organización de talleres de aprendizaje del lenguaje oral y escrito; la dimensión 3, se refiere al desarrollo profesional del propio ATP (la cual se abordó al inicio de este apartado); la dimensión 4 se centra en los principios legales (principios filosóficos y legales de la educación mexicana) y éticos (la sana convivencia, la inclusión educativa, la actitud para la mejora educativa); y, la dimensión 5 trata de las relaciones del ATP con las comunidades en las que se ubican las escuelas y con los agentes educativos de la zona escolar, para “enriquecer las prácticas docentes y los aprendizajes de los alumnos”.

Con base en estas competencias, o PPI del ATP, se organiza su evaluación, para su promoción, así como para la permanencia en la función. Cabe destacar que el análisis de las funciones, las tipologías y las competencias de los ATP se desprende una enorme cantidad de indicadores

para evaluar el desempeño. Por otro lado, conviene llamar la atención, que el ATP realiza, según ese documento normativo, con el concurso de otros agentes educativos, tareas de formación continua y permanente de los docentes y los colectivos docentes; otro aspecto se refiere a la reflexión de la práctica empleada por los asesores, para la autoformación del propio ATP (dimensión 3), como de los asesorados (dimensión 2).

## 2.6 Reflexividad y asesoramiento pedagógico

Como ya se ha señalado la reflexión de la práctica o la reflexividad es una estrategia que conviene llevar a cabo: para la autoformación, para la formación de los docentes, de los colectivos escolares y de los directivos escolares.

La reflexividad es un proceso de pensamiento y deliberación sobre sí mismo. Desde finales del siglo XIX hasta la fecha, la reflexividad se le ha abordado tanto desde el punto de vista teórico/conceptual, como actividad práctica. Conviene reconocer sus potencialidades, su uso para comprendernos mejor y para comprender desde el plano personal, el mundo social al que nos ha tocado vivir (Ricoeur, 1996).

La reflexividad reconoce que los seres humanos estamos dotados de la capacidad innata para pensar sobre uno mismo, a través del lenguaje -que posee esa propiedad auto reflexiva. Pensar sobre uno mismo para comprender quiénes somos, -desde un plano personal, íntimo, psicológico, - y, desde esa auto comprensión, para entender a los otros, los próximos y lejanos, y acceder a planos sociales -sociológicos- de la condición humana. Se ha develado que el lenguaje es reflexivo, porque dota de herramientas para regresar a “uno mismo”, sea como discurso o cualquier otra forma de comunicación, comunica desde el interior lo que somos o lo que deseamos ser, hasta la exterioridad que nos encadena a

las estructuras o a lo instituido, o nos libera en la lucha, a la tarea de abrir espacios de libertad, tanto interior como exterior, íntima como social (Bazdresch, 2000; Brubacher, J., C. Case y T. Reagan 2000; Carr, 1996; Domingo, 2014; Ponce, Víctor 2006; Ricoeur, 2002).

La reflexividad puede ser “reflexión de la experiencia”, pues se “trata de una experiencia donde el agente que actúa se revela en sus juicios, deliberaciones y elecciones” (Bárcena (2005: 16). La experiencia reflexiva ocurre de acuerdo con Bárcena (2005: 19), porque

Disponemos de informaciones y habilidades, pero con frecuencia ignoramos el sentido de lo que hacemos, porque no pensamos en lo que hacemos... Porque todo modelo disuelve la singularidad de la experiencia... Pues, como experiencia humana existencial, la educación es una confrontación con lo extraño, con lo ajeno a nosotros mismos, un desafío tal que impide cualquier determinación previa de ese acontecimiento.

Sujeto y sociedad, individualidad y colectividad, actor e institución sociales, son polos vinculados, arraigados uno en el otro; ninguno es omnipotente, sino piezas claves que se dotan de sentido mutuo. Sólo se accede a uno mismo, a través del otro. Las reglas instituidas que dan sentido a la estructura (estructurantes) se constituyen en los procesos de actuación (individuales). La reflexividad permite penetrar tanto en la subjetividad individual, como en los símbolos (subjetivos) de la cultura. Los actores, es verdad, son libres, pero solo dentro de ciertos marcos de lo instituido, además de los espacios de conquista, relatados, por ejemplo, en las experiencias de la investigación acción (Elliott, 2000; Latorre, 2005).

La reflexividad es pedagógica o educativa. En el plano de la educación, la reflexividad es ante todo una reflexión de la propia práctica en el acto de educar; reflexión de lo que

se hace, pero también, y, sobre todo, de las razones e intenciones de por qué se hace eso. La práctica de “lo educativo”, debe, en primer lugar, develar lo que se hace y la subjetividad encarnado en ese hacer.

La inteligibilidad reflexiva de lo educativo, debe pasar al menos por dos planos. El primero es lo que ocurre en la realidad, es decir, por los acontecimientos en el acto de educar, lo que se hace y se dice en un momento y en un lugar determinados. El segundo plano, se refiere a cómo debería ser la educación, en un plano prescriptivo. Generalmente, desde el exterior de los docentes, de los educadores, se dictan las instrucciones de lo que se debe hacer y de cómo debe hacerse, así como los criterios para valorar si lo hecho tiene las virtudes deseadas, apetecidas por lo que elaboran dichas prescripciones. La reflexividad de la práctica educativa tiene como su primera tarea, su primera obligación, el develar lo que hacen los educadores, no lo que deberían hacer (Ricoeur, 196, 2002; Ponce, 2006).

La dimensión de la práctica hace referencia a las actuaciones colectivas, histórica y socialmente condicionadas, que manifiesta la singularidad de los sujetos, así como las tendencias socialmente constituidas. La práctica es social y humana, por tanto, inscrita en la racionalidad de los actores participantes, por lo que refiere al sentido otorgado por los participantes, es decir, a las intenciones o motivos o, incluso, causas, otorgadas por los agentes involucrados. Comporta en su naturaleza, tanto la objetividad de lo ocurrido, -al margen de los sujetos, involucrados o de los estudiosos de eso ocurrido; como la subjetividad de los agentes participantes.

Lo objetivo y lo subjetivo, demanda sendos instrumentos para captarlos. La observación da cuenta de los acontecimientos, de lo ocurrido, de lo hecho y dicho por los agentes involucrados. El acceso a la subjetividad sólo es posible a través de la “confesión” o a la entrevista a los

involucrados acerca de lo que han dicho y hecho. En cualquier caso, tanto la captación de lo objetivo como el acceso a la subjetividad, implica interpretación, es decir, intervención del sujeto en el esfuerzo para captar lo ocurrido en la simultaneidad de muchos otros acontecimientos, así como, por supuesto la captación de la subjetividad, esto es, de las razones internas al sujeto que lo impulsan en su práctica (Ponce, 2006).

En el esfuerzo por interpretar o comprender la práctica propia o ajena, es ineludible tomar determinadas decisiones; para seleccionar lo que ha de ser observado, pues en la práctica ocurren simultáneamente muchos acontecimientos que son imposibles de captar en su totalidad; decisiones para buscar el camino adecuado para capturar la subjetividad, oculta a los ojos, a los sentidos, pero interpretable para ajenos y para uno mismo. Implica claridad anti-positivista que teme a la subjetividad y que busca la “objetividad”, absoluta; cuando en realidad, lo importante, lo que da sentido a la práctica y a la acción, son las razones, la subjetividad, de quienes las llevaron a cabo.

La educación es, en sí misma una experiencia reflexiva, que posee, al menos, tres configuraciones o momentos, que de acuerdo a Bárcena (2005) implica tomar decisiones en contextos de incertidumbre y de múltiples posibilidades: el primero es de carácter hermenéutica, que opta o no por la práctica del diálogo o la conversación; el segundo, ético, en condiciones de incertidumbre y de multiplicidad de valores y de autoridades; y, finalmente uno de carácter político, o de acciones que inician la libertad para iniciar nuevos mundos posibles.

Se trata de pensar la educación como una experiencia reflexiva, una actividad en la que podemos destacar tres configuraciones filosóficas. Un momento hermenéutico, que piensa esa práctica como la práctica de una conversación; un momento ético, que piensa la educación como

la práctica de un compromiso con la búsqueda de los bienes internos de la educación; y, un momento político, que piensa la educación como acción, o lo que es lo mismo, como la posibilidad de un nuevo inicio o la inserción de la novedad en el mundo: la radical novedad, la libertad, la pluralidad... Lo que hace la situación humana confusa y las elecciones difíciles no es la ausencia de valores o la pérdida de la autoridad, sino la multitud de valores, escasamente coordinados y débilmente vinculados a toda una discordante variedad de autoridades (Bárcena, 2005: 28-29).

Reflexividad, ¿Para qué? Se han aducido diversas razones. La primera y más señalada es para hacer transparente lo oculto, la subjetividad. Además, por qué la práctica ocurre tan de prisa que es necesario detenerse para captar lo que en realidad mueve, moviliza la práctica, es decir, las intenciones, las creencias, las teorías implícitas y, sobre todo, los valores. Reflexividad para identificar los motores subjetivos de la acción. Porque la verdadera transformación ocurre no en el plano de lo observable, lo externo, sino por el contrario en la subjetividad de los actores, o agentes, educativos (Giddens, 1995).

El asesor, si quiere mejorar su práctica, o la de los asesorados, le debe interesar la reflexividad. El asesor reflexivo capta los acontecimientos y se pregunta acerca de por qué ocurrió eso. Solo de esta manera tiene acceso a las creencias, valores e intenciones propias y ajenas, las cuales mueven a hacer lo que se llevó a cabo, en la multiplicidad de posibilidades de elección.

De hecho, para la verdadera aprehensión de los valores no se asiste a un mundo aparte, platónico o kantiano o neokantiano (Ortega, 2009). Los valores, en realidad, viven, transitan, cobran su verdadera naturaleza en la vida cotidiana. ¿Por qué? Aún en los casos en que se cuenta con poca libertad, se tiene cierto margen para tomar decisiones.

Esto quiere decir que puedo decidir por diversas opciones de actuación. Toda práctica, toda acción, es deliberación permanente en torno a la decisión que vamos a tomar frente a varias opciones, y cada opción contiene un valor distinto. Esos son los valores en juego, los que habitan en la vida cotidiana. Cada que tomamos una opción en el curso de las acciones, estamos optando por unos valores en lugar de otros. Cuando se decide por tomar una opción sobre otra, decidimos por unos valores en lugar de otros. Cada vez que tomamos una decisión en el curso de la acción cobra vida el valor, es decir, a lo que se le otorga más importancia (Ortega, 2009).

La práctica y la propia subjetividad, personal o colectiva, tienen la apariencia de ser absolutamente individuales, irrepetibles, únicas, cuando en realidad responde a las condiciones sociales, construidas e instituidas por los propios sujetos sociales. Pierre Bourdieu nos lo hace saber a través de su obra, uno de los conceptos acuñados por el sociólogo francés que mejor explica este fenómeno es el *habitus*, al cual lo define como:

Un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas, predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que puedan estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consiente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente <<reguladas>> y <<regulares>> sin ser productos de la obediencia a las reglas a la vez que todo esto colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu: 1991, 92).

El *habitus* está conformado, entre otras cosas por estructuras objetivas, esto es, son independientes a la conciencia y a la voluntad de los agentes, pero son capaces de



orientar o de coaccionar, tanto las prácticas como las representaciones de las personas. De acuerdo con Gimenez (1997), la sociología para el mismo Pierre Bourdieu representa un “constructivismo estructuralista”. Este paradigma sociológico “trata de aprehender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos, construcciones que tienden a substraerse a la voluntad clara y al control de estos mismos actores”. Los agentes sociales son constructores de las reglas y de las estructuras que los aprisionan; son objetivadas, externas a los sujetos, y a su vez interiorizadas, como reglas y pautas que orientan sus acciones. La postura reflexiva que conduce esta obra parte del supuesto es la necesidad de tomar conciencia de las determinaciones individuales y colectivas, y que esto no choca con el espíritu de Bourdieu, por el contrario.

La reflexividad tiene diversos sentidos. Desde el plano sociológico, la obra de Bourdieu es una invitación para identificar las reglas y las contradicciones que condicionan la infelicidad humana, precisamente para saber cómo reconocerla y cómo re-construirla. Desde el plano educativo, se trata de develar tanto las condiciones estructurales, como las pasiones individuales que dificultan o facilitan el acto de educar.

El propósito de la práctica reflexiva es ganar conciencia sobre la práctica, pues esta (conciencia) se ha perdido, en virtud de la naturaleza rutinizada de la práctica humana. Como se sabe los actores no inventan nuevas acciones a cada momento, sino que recurren a esquemas actorales previamente construidos y experimentados. Las acciones se rutinizan y se automatizan, pues la naturaleza del ser humano exige el ahorro de la capacidad de atención y alerta en el transcurso de sus acciones. Cuando el sujeto enfrenta situaciones cotidianas, utiliza los recursos acumulados en el repertorio de su memoria personal. Solo muy ocasionalmente, nuevas condiciones inéditas, disparan la búsqueda

de nuevas formas de actuación (Giddens 1995: 2002). Se debe ganar conciencia también, porque los actores no alcanzan a identificar y clarificar las reglas sociales y la propia cultura (marcos simbólicos de actuación) en las que se está inserto (Bourdieu, 1997).

La reflexividad permite acceder tanto al sentido común, como a las teorías implícitas depositadas en las acciones; que en un nivel más alto de reflexividad se pueden poner a discusión frente al discurso científico (Gimeno Sacristán, 1998). De esta manera, se ponen de manifiesto las creencias, para ser revaloradas y criticadas, frente a ciertos modelos teóricos. En este sentido la reflexión puede constituirse en dispositivo para el perfeccionamiento, de los propios esquemas y representaciones mentales, como del saber hacer, esto es de la práctica.

Para Bazdresch (2000<sup>a</sup>) la tarea fundamental, imperativa, de la reflexividad es *pensar en las acciones pasadas, para proyectar hacia el futuro nuevas acciones más educativas*. Para descubrir las tensiones entre propósitos, procesos y resultados educativos; entre medios y fines, deseos apetecidos y las realidades verdaderamente transformadas. Sugiere la reflexión comprometida con las prácticas verdaderamente educativas para modificar radicalmente las situaciones de injusticia en la distribución de los bienes educativos.

La práctica reflexiva puede contribuir a mejorar los niveles de reflexión de asesores y asesorados, sean estos docentes o colectivos o directivos. Las investigaciones internacionales confirman que la reflexividad de la práctica, y sobre la propia práctica, pueden mejorarse, siempre que los responsables de las prácticas reflexivas tengan una buena capacitación y experiencia en el uso de adecuado de estos dispositivos. Muestran de modo consistente la mejora en los procesos reflexivos del pensamiento y de la práctica en virtud del entrenamiento adecuado (Galvez-Martin, 1997;

Bowman, Gálvez-Martin, Morrison, 1998; Bowman y Gálvez-Martin, 1998; Krol, 1996; Zigler, 1994).

La teoría de la reflexividad recoge dos condiciones, en primer lugar, se trata de un proceso deliberativo, que se desarrolla bajo condiciones y operaciones cognitivas y metacognitivas; y, en segundo lugar, que se trata de procesos narrativos y discursivos, que juegan el papel de vehículo de los contenidos y de los niveles de la reflexión. La subjetividad, objeto más valioso de la reflexividad, se hace explícita a través del lenguaje, esto es, dado que los contenidos de la reflexividad son internos a la conciencia (práctica), entonces sólo es posible su exteriorización a través del lenguaje.

#### *Los niveles de la reflexividad*

Los dispositivos para la reflexividad pueden producir bajos niveles de reflexión o pueden desplegarla. El nivel más elemental de la reflexividad es la descripción/narración de las acciones. Este primer nivel incluye la exploración de las razones subjetivas (intenciones, creencias, valores) de las acciones. Desde este primer nivel, se reconoce tanto lo que se hace, como las razones subjetivas de eso que se hace (Ricoeur, 2002).

Conviene hacer una advertencia importante. Es necesario agotar este primer nivel de reflexividad. Un error habitual es exigir una reflexividad valorativa o prescriptiva antes de agotar la descripción y la narración de la práctica. Ocurre tanto por deformaciones personales, como por las “urgencias” de arriba, de las autoridades que están apuradas en busca de resultados inmediatos. Se sugiere que el asesor pedagógico evite iniciar con la reflexividad prescriptiva o valorativa, que cuestiona los resultados educativos del asesorado o que cuestiona si la práctica cumple determinadas prescripciones del currículo o de otros mandatos de autoridad o por los resultados de las evaluaciones estandarizadas (Ponce, 2006).

Por eso vale la pena recordar los tres niveles de desarrollo reflexivo sugeridos por Ricoeur (1996): el primero es el descriptivo, en el que se construye una a una las acciones, es decir, sus condiciones contextuales (deícticos), materiales (acontecimiento) y subjetivas (intenciones, razones y valores de la actuación); el segundo nivel, consiste en la construcción narrativa de las acciones, como totalidad de las relaciones, a partir de las reglas de constitución de la práctica educativa; y, el tercero, el valorativo o prescriptivo, que se cuestiona por la efectividad educativa de la acción y de la práctica educativa. Desde el ámbito de la asesoría comprometida por el cambio, a estos niveles de reflexividad, se deberían de agregar los procesos de reflexividad que acompañan la mejora permanente de la práctica.

Se pueden agregar otros niveles. El cuarto nivel de la reflexividad se propone acompañar a la mejora educativa, o de los procesos de asesoría pedagógica. Con base en los productos de la reflexividad descriptivo/narrativa, y de la valoración y prescripción de la práctica se pueden identificar los desafíos para mejorar los procesos de asesoramiento. En esta fase se definen los propósitos (hacia dónde queremos llegar), las estrategias y los recursos para alcanzar dichos propósitos, así como el diseño de los criterios para monitorear el cambio en los procesos de asesoría. Aunque se disponga de un buen diseño de los medios y fines, la ausencia de criterios o indicadores de evaluación o monitoreo pueden afectar el control del proceso de mejora. Los criterios o indicadores de evaluación diseñados adecuadamente y operados de manera oportuna, sirven de control del proceso de mejora y para el ajuste del proceso reflexivo.

Durante la implementación del proyecto de mejora, se llevan a cabo otras actividades de reflexión o deliberación de las acciones de asesoría intervenidas. Pueden ocurrir de nuevo, procesos de descripción y narración de las acciones intervenidas. Los procesos deliberativos en la etapa de in-

tervención, se refieren a las valoraciones acerca de las acciones que pretenden intervenir: a sus resistencias o dificultades, al tipo de cambios observados, a la operación de ciclos, evaluación, control y ajuste de las acciones durante la intervención, así como a las reflexiones acerca de la re-conceptualización de las acciones y de la práctica intervenida.

## 2.7 Las amenazas del asesoramiento

La asesoría pedagógica se enfrenta a diversas amenazas. Atrás se han señalado algunas. Depende del poder del supervisor y de las tradiciones verticales del sistema educativo. Se trata de una nueva figura que requiere tiempos y espacios para su consolidación; requiere trascender el pasado situado en actividades administrativas, a otras para el presente/futuro de carácter técnico y académico; las que dependen de las urgencias normativa para que se apropie de las competencias que se le demanda, como las que requiere desarrollar para acompañar a los docentes, las escuelas y los directivos, a la mejora de los procesos y los resultados de aprendizaje.

En otras latitudes se han señalado otras amenazas, Sánchez y García (2011: 39-40) advierten tres grandes amenazas: 1) La hiperrresponsabilización, o la invasión o sustitución de las tareas del asesorado por parte del asesor, la cual puede ocurrir por la ambigüedad de sus funciones, como por las presiones que devienen de las políticas y las reformas educativas; 2) La desconfianza por parte de los asesorados, porque no perciben en el asesor las capacidades para resolver sus problemas o demandas.; 3) los asesores son víctimas de las prescripciones que obtienen de sus marcos teóricos de referencia. En el caso de México, las normatividades expuestas en el primer capítulo suelen asumir el papel de esos marcos teóricos de referencia.

Esas amenazas se podrían trasladar a nuestro país. Como se ha señalado, el Asesor Técnico Pedagógico puede

sufrir hiperresponsabilización, desconfianza de los asesorados y las amenazas prescriptivas-normativas de la autoridad. Estas amenazas se pueden enfrentar en los procesos de consolidación de las funciones del ATP, centradas en lo pedagógico, en el acompañamiento desde un marco disciplinar (matemáticas o lenguaje), vinculado a la mejora escolar (SATE y CTE) y bajo un esquema de colaboración.

Lo seguro es que, en el proceso de consolidación de las funciones deseables para la práctica de Asesoría, el ATP, se enfrentará a diversos problemas. Como ya se señaló al principio, la hiperresponsabilización ocurre, en la medida en que se le asignan tareas que no le corresponden, como las del supervisor o de los docentes.

Por otro lado, los espacios de formación para los ATP son bastante exigüos. Para la comprensión de sus funciones, el ATP cuenta fundamentalmente con documentos normativos y técnicos emitidos desde las autoridades federales y estatales. Por ello, es probable que los ATP utilicen sólo los marcos normativo-prescriptivos, como la única herramienta para prepararse y enfrentar los desafíos del asesoramiento. La debilidad autoformativa es otra amenaza que debe tomarse en cuenta.

Sánchez y García (2011:41) advierten otras amenazas, como “adentrarse en las soluciones antes de asegurarse de que hay una comprensión conjunta del problema; el miedo a perder el control del proceso de negociación, afrontar las situaciones de confrontación...”. Se puede advertir que algunos de estos problemas son “estructurales” y otros residen en el dominio técnico o teórico-práctico de la profesión.

Uno de los problemas ya advertidos para la consolidación del asesoramiento colaborativo, en las escuelas o las zonas escolares, reside en las relaciones de autoridad con los asesorados y con el poder de sus autoridades. Se ha señalado

atrás que el poder lo detenta el supervisor, mientras que la autoridad tiene que ganársela. Los docentes no se la van a dar, sólo porque haya ganado el nombramiento formal.

La asesoría pedagógica, al menos en México, está atrapada entre el poder del supervisor, y la autoridad otorgada por los docentes y directivos. Frente a este escenario adverso, lo deseable es que el Supervisor le otorgue el poder para actuar en las escuelas que está bajo su control, y de que a través de prácticas exitosas el ATP se gane la autoridad no conferida. Lo deseable es que a través de la autoformación reflexiva y teórica, el ATP se apropie de las competencias para la asesoría colaborativa, la cual implica fuertes dominios epistemológicos disciplinares (lenguaje o matemáticas), la comprensión de los problemas desde la perspectivas de los otros (los asesorados), un amplio dominio de estrategias didácticas y pedagógicas, competencias para la gestión y el liderazgo para la mejora y la innovación, y capacidades para establecer relaciones de empatía y colaboración con los asesorados.

Si la asesoría pedagógica se ve amenazada por las estructuras anquilosadas del sistema educativo, se debería agregar las amenazas de la globalización, las condiciones de la posmodernidad, las sociedades postindustriales, las sociedades líquidas. Los retos son muchos, lo andado apenas inicia, los recursos exigüos, pero a pesar de todo, la tarea tiene bastante nobleza ética, fortalecer el acto de educar.

*La amenaza de la asesoría en el contexto de la globalidad y la sociedad líquida*

Una pregunta básica de la educación del siglo XXI reside en qué y cómo enseñar, cuando cada vez con más brevedad los contenidos pierden su vigencia. Por otro lado, aparece cada vez con mayor claridad que muchos de los sistemas educativos están siendo rebasados por la velocidad de los cambios sociales.

La crisis de las sociedades modernas, de las instituciones escolares, ha resquebrajado la autoridad docente. Los profesores perciben cotidianamente la distancia creciente con los alumnos que llegan al aula sin estar convencido del valor o el sentido de la educación (Iranzo, 2012).

Son múltiples los términos que han utilizado las ciencias sociales para caracterizar la contemporaneidad que vivimos; sociedad de la información, sociedad del conocimiento; sociedad red; sociedad líquida, sociedad de riesgo, etcétera. Con estas nociones se ha pretendido explicar el conjunto de transformaciones que se están suscitando en la sociedad global. Transformaciones que impactan y se objetivaban en los modos de representación de sí y de los otros, así como de la actuación de los sujetos sociales. Lo distintivo de principios de siglo XXI, es la maduración creciente de una revolución tecnológica digital que se definió en el último tercio del siglo XX y que se caracteriza por la presencia de tecnologías informáticas organizadas e interconectadas globalmente como un canal de comunicación, de acceso simple y desregulado, constituyente en un entramado que facilita la integración de colectivos humanos, aún en espacios geográficos no coincidentes. Estos nuevos espacios de interacción social posibilitados por las tecnologías digitales para la comunicación, también conocidos como entornos virtuales, han hecho posible la metáfora de sociedad red (Castells, 1997, 2004; 2010, 2014).

Para Marcelo (2011: 179-181) estos cambios sociales informacionales, de la sociedad red, exigen a los asesores nuevas competencias. Aborda los relacionados con la propia formación tecnológica, el cual implica además introducir nuevas formas de asesoría y de enseñanza; pasar de gestores de la formación a gestores del conocimiento. Por eso, la función de asesoramiento puede apoyarse de la gestión del conocimiento, esto es, más colaboración y trabajo en red,



vincular lo local con lo global y el E-learning o el asesor como transformador.

Ante las amenazas apuntadas y los desafíos del mundo global, ¿cómo se gana la autoridad el asesor frente al asesorado? No se gana por imposición, sino mediante el convencimiento, la argumentación y las relaciones empáticas desde las necesidades del otro (Monereo y pozo, 2011).

Se requiere del asesor nuevas habilidades y actitudes, de empatía, de saber acercarse, de crear confianza por lo que aporta a las relaciones de cordialidad y sabiduría con los otros. Se requiere cierta dosis de *afectividad* (afectos y emociones) y *efectividad* técnico pedagógica. Lo primero tiene que ver con el estilo de relación cordial (con el corazón), con la afectividad, mínima y suficiente. Lo segundo, la efectividad, tiene relación con las competencias necesarias, suficientes, para dar asesoría. Tener la capacidad acompañar en el diagnóstico, para ofrecer la ayuda pertinente, para hacer seguimiento, para animar, desde un liderazgo distribuido. Competencias para ser espejo de los otros, de sus voces, sus dolores y alegrías, de sus creencias y anhelos.

Parece ingenuo el llamado a la *afectividad* de la asesoría pedagógica, más aún en la sociología de la liquidez, de la sociedad consumista y consumida por las debacles económicas, sociales y ecológicas. Todo se nos aparece como endeble, precario, que aparece y luego ya no es; esto incluye los afectos, a la liquidez, a la rapidez en que se consumen las relaciones, a lo no duradero (Bauman, 2000). La crisis es global, es económica, social y política. Antes se requerían pruebas, ahora es innegable. La pauperización de las masas, la brutalidad de la guerra, la ausencia de paz y las violencias más crueles que se representan en los miles de muertos y desaparecidos.

A pesar de ello, la esperanza se sostiene y se apoya en otras referencias, por ejemplo, en “los afectos docentes”

expuesto por Abramowski (2010), o en la pedagogía del interior, desarrollado por los maestros del interior en la obra que coordina López (2013). Uno de ellos, José María Toro Alé (2012) nos invita a arriesgarnos a educar el corazón, para mirar al interior, y desde ahí, desde lo más profundo, desde el fondo del corazón mirar a los demás. De lo que se trata, es re-configurar al interior, en la dialéctica, con la exterioridad (Toro, 2012).

Al fin y al cabo, Bauman (2000:225) argumenta cómo es, no cómo debería permanecer para siempre el mundo, no propone quedarnos con los brazos cruzados, cómo él mismo refiere a Pierre Bourdieu “lo expresó perfectamente en la conclusión de la ‘Miseria del Mundo’: ser consciente de los mecanismos que hacen que la vida sea dolorosa, casi invivible, no significa neutralizarlos; sacar a la luz las contradicciones no significa resolverlas”. O como lo dice más adelante: la “revelación es el principio, no el final de la guerra contra la infelicidad humana”.

Solo contamos con la potencia, con las utopías de lo que es posible, -de lo que todavía no es en acto, pero es en la potencia, pero se trata de una potencia anclada en algo sólido. El afecto en el acto educativo, o la educación de la interioridad, pueden ser los únicos lugares sólidos para los educadores y educandos. Lo único sólido en esta sociedad líquida es la construcción colectiva del afecto y de la justicia, pero esta solidez del afecto y la justicia colectiva son tareas por hacer, y el camino está lleno de obstáculos (Jover, 2012).

### *A modo de cierre*

Este largo, pero necesario capítulo expone diversas discusiones teóricas en torno a las funciones, desafíos y amenazas para la consolidación de la Asesoría Técnico Pedagógica, deseable y aspirable. Mirar las múltiples configuraciones de la Asesoría pedagógica indica las complejas competencias que se deberían consolidar para atender a los

docentes en sus responsabilidades educativas para con sus alumnos, a los colectivos docentes que colocan sus sabidurías para reconocer y atender las problemáticas situadas en cada contexto. Se ha puesto especial atención en la responsabilidad formativa y la reflexividad de la práctica, para la configuración de sí y de los otros, porque de esta manera se hacen explícitas las creencias y motivaciones, para valorarlas, para sustraer de la práctica lo valioso, pero también para identificar lo que puede ser mejor.

El asesor pedagógico colaborativo, que acompaña al otro, o a los otros, en la construcción de espejos para mirarse, para compararse con otros modos posibles, para identificar los valores por los que se opta en cada decisión. El asesor pedagógico como profesión en ciernes, parte de las preguntas que le formulan los asesorados, y no de las prescripciones de fuera, ajenas a los asesorados. Como profesión gana espacios de autonomía, al mismo tiempo que provoca en los otros la capacidad para responder de manera autónoma a los desafíos educativos. El Asesor pedagógico amplía sus espacios, a través del convencimiento, la argumentación y de las relaciones de afecto y empatía. En última instancia, estas formas de asesoramiento son las que requiere el asesorado para interactuar en las condiciones sociales actuales, en la que cada vez más niños y adolescentes crecen en soledad y el dolor de las familias, más precarias en la dotación de los afectos mínimos, necesarios para que estos forjen su autoestima, su identidad y la esperanza, que alimenta el esfuerzo diario para forjarse el futuro que cada quien anhela para sí mismo.

En adelante se analizan las narraciones de los ATP que nos acompañaron en el Diplomado, acerca de sus prácticas y de sus experiencias en sus trayectos de vida. Se abordan otras narrativas, distinta a los anteriores capítulos, le damos la palabra a los Asesores Pedagógicos. Como veremos los ATP tienen mucho que decir.



### 3. Las acciones de los ATP

En este apartado se analizan las prácticas de 23 ATP que participaron en el Diplomado para la Profesionalización de la Asesoría Técnico Pedagógica. Describieron y narraron sus principales acciones, al menos las más habituales. Esta actividad se desarrolló en el marco de actividades de análisis y reflexión de la práctica, bajo el enfoque de la práctica reflexiva (Domingo, 2014; Gimeno, 1998; Ponce, 2014; Ricoeur, 2004).

Tanto la reflexión como la indagación de la práctica demanda la construcción de estrategias metodológicas. El reto es comprender cómo es la práctica de los ATP que, como cualquier otra práctica humana, nos conduce a su hacer, a lo que hacen; pero, se asiste al hacer humano, y por tanto vinculado al pensamiento, del que se dispone en el momento de la actuación. Se busca sobre todo el *saber hacer* vinculado con cierto *saber*, pues la práctica es antes que nada un saber hacer, pero todo saber humano tiene sus raíces en los saberes experienciales, que incluyen, por supuesto, ciertos supuestos teóricos que se encarnan y que orientan el saber hacer (Galván, 2011; Torres, 2009).

Los debates sobre la práctica son de larga trayectoria. La práctica es social e histórica, está inserta tanto en la cultura colectiva, como en la singularidad de cada practicante (Torres, 2009). Pero, se toma un atajo cuando se asume que esa práctica humana compleja, se puede descomponer en

unidades de acción o, dicho de otra manera, la práctica está constituida por acciones; luego para comprender la práctica de los ATP se procede por estudiar las acciones que la componen.

Para estudiar las prácticas de los ATP se recurrió a las narraciones que ellos formulan respecto de su hacer, que para Torres (2009) está inserto lo explícito e implícito, lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto. La narración de los ATP respecto de su práctica pone la confianza en su experiencia, es decir, en el agente que revela sus “juicios, deliberaciones y elecciones” (Bárcena, 2005: 16).

Narrar es tejer las acciones en el interior de la vida humana, donde cobran sentido las emociones, las pasiones, las intenciones y todo lo valioso en el acto de educar (McEwan y Egan, 2005). La potencia de las narraciones de los ATP nos conduce al corazón del saber. Se coincide con Gudmundsdottir (2005) acerca de que los relatos no son nunca copias del mundo, imágenes fotográficas, sino selecciones observacionales e interpretaciones de los ATP. Para la hermenéutica clásica comprender es reconstruir el texto, sólo entonces puede tener lugar una interpretación pedagógicamente significativa (Ricoeur, 2002, 2005).

Se concuerda con Bárcena (2005: 28-29) en que la educación es ante todo una experiencia reflexiva. El autor destaca tres configuraciones filosóficas: el hermenéutico, que concibe a la educación como una práctica de la conversación; el ético, que piensa la educación como práctica comprometida con la búsqueda de bienes internos en los actos de educar; y, el político, “que piensa la educación como acción, o lo que es lo mismo, como la posibilidad de un nuevo inicio o la inserción de la novedad en el mundo”. En la narración de la experiencia práctica se relatan los acontecimientos significativos para sus agentes.

Se trabajó el enfoque de los niveles de reflexión de la propia práctica o de la reflexividad sugeridos por Ricoeur (2004) y reformulados por Ponce (2014). Esta reformulación de los niveles de reflexividad consiste en partir de etapas secuenciadas de actividades reflexivas. De esta manera, primero se describen las acciones y luego se narran. A partir de esos dos niveles reflexivos se pasa a la valoración, condición para poder pasar a la mejora de la propia práctica. Se busca que los ATP se apropien de su práctica, pues como argumenta Torres (2009), la falta de reflexión de la actuación docente, los hacen más inquilinos que “propietarios de su propia habilidad práctica”.

### **3.1 Las acciones más habituales de los ATP**

A los ATP se les propuso que describieran sus principales acciones como asesores pedagógicos, sean estas formales (con nombramiento) o informales (sin nombramiento). Se les propuso discriminar las acciones que llevan a cabo en apoyo a la supervisión, respecto de las de asesoría a los docentes, sean individuales o colectivas.

La descripción de cada acción debería referirse, al menos, al nombre de la acción (qué), la descripción de cómo se lleva a cabo (cómo), los propósitos o intenciones (para qué) y las razones acerca de por qué cree que eso que hacen les permite lograr el propósito (por qué). A través de un procedimiento inductivo, se clasificaron las acciones de los ATP en dos categorías, con sus respectivas subcategorías: 1) acciones administrativas, las cuales llevan a cabo en apoyo al supervisor. Estas acciones no están vinculadas con sus funciones formales, de asesoría técnico pedagógico, sino con las tareas del supervisor; 2) acciones de asesoría pedagógica, algunas legítimas desde el ámbito de sus funciones, otras sujetadas al control y vigilancia de los supervisores (las más), y en las que van surgiendo estilos personales de

asesoramiento pedagógico, es decir, con relativa autonomía respecto del supervisor. En el esquema siguiente se muestran las acciones identificadas.

### I. Acciones administrativas de apoyo a la supervisión

- Llevar la agenda del supervisor
- Asistencia y representación del supervisor en reuniones con autoridades
- Organización de reuniones de la zona
- Administración de la nómina
- Administrar información de las escuelas y de las autoridades centrales
- Inventariar y ordenar material bibliográfico y otros recursos
- Organizar el archivo de la supervisión, plantillas de personal, documentos oficiales, etc.
- Revisar y contestar los correos y llamadas telefónicas de la supervisión
- Elaborar listas y constancias de asistencia a reuniones de la supervisión
- Revisión normativa de casos y conflictos

### III. Acciones de asesoría bajo supervisión y con relativa autonomía

- Del diseño a la asesoría en el Plan de la Zona escolar
- Gestión de recursos e información
- Visita y asesoría a docentes
- Diagnósticos de aprendizajes
- Análisis y exposición de planes y programas
- Diverse actividades de capacitación
- Atención a los padres de familia

Aunque no es la intención de este trabajo centrarse en la numeraralia de los datos, este acceso nos permite una aproximación a la naturaleza de las acciones informadas por los ATP. Se identificaron 58 acciones diferentes, 25 de ellas, o el 43%, son de naturaleza administrativa y 33 acciones son de asesoría (57%). En la mayoría de las acciones es visible la impronta del supervisor o del jefe de sector. Conviene destacar la enorme cantidad de acciones centradas en lo administrativo. Ya se ha señalado atrás, que, tanto desde el punto de vista normativo, como teórico, la función de la asesoría pedagógica, lo mismo que la función del supervisor, debería de alejarse de lo administrativo, para acercarse más a la asesoría pedagógica o a otras acciones académicas. Incluso los lineamientos del SATE advierten que las Autoridades Educativas Locales o estatales, serán responsables de que



los ATP no desempeñen “en ningún caso” funciones administrativas ajenas a su cargo y responsabilidades (lineamiento decimoséptimo del SATE).

En adelante se dan a conocer las acciones de los ATP siguiendo el orden del esquema anterior. Se exponen primero las acciones de los ATP en el ámbito administrativo. Esta primera mirada a la práctica de los ATP muestra obstáculos para que la práctica de la Asesoría Técnico Pedagógica cumpla los ideales formales o normativos, de la política educativa o los anhelos de constituir esta agencia como una pieza clave para el logro de *calidad y la equidad de la educación para todos*.

### 3.2 Acciones administrativas de apoyo a la supervisión

Como se señaló atrás, de las 58 acciones de apoyo a la supervisión, 25 (43%) son acciones relacionadas con actividades administrativas.

*Llevar la agenda del supervisor (asistente del supervisor).*

Dos asesores hacen referencia a que administran la agenda del supervisor. En este sentido, realizan una función que está fuera de sus atribuciones formales. Se les denomina también como actividades de asistencia a la supervisión. En un caso no sólo lleva la agenda, sino que además realiza los informes mensuales de la supervisión ante las autoridades del nivel<sup>1</sup>.

En ocasiones la supervisora me pide que realice la agenda y el informe de actividades de la supervisión. Antes de enviarla a la dirección de educación física, ella la corrige y pone las actividades de supervisión (ATP 14).

El otro ATP señala que dentro de sus acciones de “asistencia” a la supervisión, son 1) Revisar horarios, 2) da

---

<sup>1</sup> Por autoridad del nivel se refiere a los Directores estatales de educación preescolar, primaria o secundaria.

seguimiento a los diferentes consejos: Consejos Estatales de Participación Social (CEPS), Comité de convivencia; y, 3) se entregan diferentes informes a la dirección de nuestro nivel. Estas acciones tienen el propósito de cumplir con responsabilidades administrativas:

En la oficina contamos con agenda de actividades de todo el ciclo escolar. En esa agenda están organizadas las actividades mencionadas. Me coordino con mis compañeros y nos distribuimos el trabajo... (Por eso) se da seguimiento y acompañamiento a diferentes actividades que las escuelas deben realizar en tiempo y forma (ATP 8).

Los ATP no sólo asisten, sino que sustituyen las responsabilidades del Supervisor. Eso implica, por supuesto, que los supervisores cedan su autoridad a los ATP. Estos encarnan la figura del supervisor cuando dan seguimiento a las actividades que las escuelas (responsabilidad del supervisor) deben realizar “en tiempo y forma”. Se trata de funciones de administración y de control, que tradicionalmente realizaba el supervisor. Su función, dentro del sistema jerárquicamente burocrático, es que el personal bajo su cargo cumpla sus obligaciones “en tiempo y forma”, o como lo argumenta el propio ATP: “Se pretende que las escuelas a través de sus directivos den cumplimiento, en tiempo y forma, a lo que indica la norma”.

### *1.1 Asistencia y representación del supervisor en reuniones con autoridades*

Tres ATP además de constituirse en Asistentes del supervisor, lo representan en algunas reuniones, cuando éste no puede asistir. En el punto anterior se señaló como un ATP (N° 8) representa al Supervisor en “diferentes consejos: CEPS y Comité de convivencia”, entre otros. El ATP N° 15 coincide con el anterior, y señala que representa al supervisor en “algunos Consejos de supervisores, cursos, etc.”

### *Apoyo del ATP al Jefe de sector*

Los ATP están adscritos a una supervisión, sin embargo, en este caso, el ATP N° 5, apoya al Jefe de sector, es decir, Jefe de varios supervisores de zona escolar. El asesor cuenta que asiste a las reuniones administrativas con supervisoras del sector”. En estas reuniones se dan a conocer “los trabajos a realizar en el mes, tanto administrativas como académicas”. La asistencia a estas reuniones le ayuda, a este ATP, a entender la dinámica de las Zonas escolares y a comprender por qué las actividades de la jefatura de sector, los supervisores y directivos están centradas en lo administrativo, y menos, o casi nada, en lo académico.

La asistencia a las reuniones me ayuda a entender la dinámica del sector e identificar las tareas que se hacen, para qué se hacen y (entender por qué las) actividades administrativas requieren de mayor atención por su importancia y repercusión... y alejana los directivos, a las supervisoras y jefes de sector de su tarea pedagógica (ATP 5).

### *Organización de reuniones de la zona*

El ATP 12 organiza las reuniones de la supervisión, con los directores de la Zona Escolar. Por ello elabora la agenda, las presentaciones en *power point* que se requieran, gestiona y organiza los materiales, les avisa a los directores, etc.

### *Administración de la nómina*

Dos ATP señalan que administran la nómina de pago a los trabajadores de la supervisión. Esto implica recoger la nómina, entregar los cheques o los talones de pago electrónico, recabar las firmas de los trabajadores, sacar copia de la nómina y regresar la nómina a la unidad administrativa correspondiente. Estas actividades las realizan cada quince días.

El ATP14 señala que esta actividad administrativa está a cargo de los supervisores de educación física. Argumenta que realiza esta actividad para evitar que los profesores salgan de clase, pues la mayoría de los docentes de educación física trabajan en 3 ó 4 escuelas. También el ATP 12, justifica esta actividad “El pago de salario es una actividad inherente al trabajo, por lo que recibirlo en tiempo y horarios establecidos optimiza tiempos para todos”.

### *Administrar información de las escuelas y de las autoridades centrales*

Los supervisores tradicionalmente han sido una figura intermedia entre las autoridades estatales o federales con las escuelas. Para cumplir esta función deben administrar la información en ambas direcciones. Algunos supervisores delegan estas atribuciones a sus ATP. Recogen y organizan la información de las escuelas para entregarlas a las autoridades estatales, pero también transmiten la información, programas y acuerdos de las autoridades federales o estatales, a las escuelas de la zona escolar. Esto último lo hace el ATP 6. Dice que lleva a cabo “Análisis de los acuerdos y reglamentos emitidos por las autoridades competentes”. Para llevar a cabo esta actividad:

“... lee y analizan los reglamentos y acuerdos emitidos por las autoridades para después exponerlo ante el personal docente... Para que toda la comunidad educativa trabaje bajo los lineamientos establecidos por la autoridad.

Estos ATP, al menos en estas prácticas, no realizan funciones de asesoría, sino de transmisión de los mandatos de las autoridades (arriba), para que los agentes escolares (directores, docentes y alumnos) las acaten. Esto es respecto de los mandatos de arriba hacia abajo (top-down); el flujo de información de abajo hacia arriba, no tiene otro sentido, sino el mantener enteradas a las autoridades superiores respecto de lo que pasa en los niveles más bajos del sistema, las escuelas.

Dos ATP recaban y organizan la información de las escuelas en expedientes. También concentran datos estadísticos de las escuelas. El ATP 12 argumenta que “El orden es un factor determinante en un ambiente de trabajo y de aprendizaje, contar con los materiales en la mano y a la mano cuando se requiera”. El ATP 6 refiere que hace:

“el concentrado de datos estadísticos al inicio y al final de cada ciclo... (Recaba) la información de todas y cada una de las escuelas para obtener un concentrado de información para remitirla hacia las autoridades que lo requieran”

Una de las actividades del ATP 15 es tener ordenada la información relacionada con la plantilla de personal. Los “concentra en un formato que se elabora en la zona escolar”. Luego elabora “una estadística del total de alumnos, escuelas y docentes”. Para el ATP esta actividad es importante, porque los datos son enviados a las autoridades educativas, quienes se encargan de administrar los recursos.

Los ATP realizan actividades que son responsabilidad de la supervisión. Sustituyen al supervisor, asumen la tarea de “Cumplir con los requerimientos solicitados por diferentes instancias, proporcionar la información de la zona”, de esta manera “La zona escolar está al día con la información solicitada”.

*Inventariar, ordenar información, material bibliográfico y otros recursos*

Algunos ATP organizan, ordenan la información bibliográfica y otros recursos didácticos. Dice el ATP 10 “Con el inventario del ciclo pasado en mano checar y ordenar los libros en los librerías, según el inventario”, para “Tener el control de la bibliografía que existe o no para dar de baja o alta”, para que se pueda consultar de manera ordenada y adecuada.

### *Revisar y contestar los correos y llamadas telefónicas de la supervisión*

Un número importante de ATP señala que una de las actividades cotidianas es tener al día la comunicación telefónica y de los correos de la Supervisión escolar. Conviene recordar que la supervisión es un centro de “control” y mando entre las autoridades centrales y las escuelas. Recibe e informa tanto a las autoridades como a los directores y docentes de las escuelas.

Una acción habitual para el ATP 14 es “reenviar correos a los docentes”. El propósito de “Tener informados a los docentes de todos los documentos que lleguen a la zona”. Señala que a la zona “llega información oficial, del INEE, Servicios Profesional Docente, DEFYD<sup>2</sup> . Es importante que los docentes se enteren de toda la información que llega a la zona”.

Esta acción la repiten los ATP 6, 10, 12 y 17. El ATP 16 dice que “Revisa, replica y responde correos y llamadas, pero sólo cuando no está la encargada”. Señala que la mayoría de los casos se trata de asuntos administrativos. La ATP 12 “Revisa el correo institucional del supervisor, lee los *emails* y reenvía los pertinentes a las directoras y da el seguimiento a los necesarios”. El ATP 17 “Diariamente checa el correo oficial para ver si hay alguna novedad y contesta el teléfono”.

Los ATP explican las razones de estas acciones. El ATP 16 dice que el propósito es “Tratar de que la supervisión cumpla con su papel de eje, rector de la organización de las escuelas de la zona”. Para el ATP 12 se pretende “Asegurar que la información emitida por la autoridad llegue a tiempo a la estructura educativa”. Para el ATP, con estas acciones de comunicación, “La información fluye y se cumple con lo solicitado en tiempo y forma”. En estos discursos

<sup>2</sup> Dirección Estatal de Educación Física y Deporte.

es notable, una vez más, la forma como los ATP sustituyen al supervisor, en tanto que contribuyen a que el supervisor sea el “rector” organizacional” de las escuelas, además de que contribuyen a la posición de mando, control y obediencia (“Asegurar que la información emitida por la autoridad llegue a tiempo a la estructura educativa”). La distribución de la información es indispensable para la organización de la Supervisión. Para que la “supervisión organizada sea una oficina eficaz, es importante que se cuente con información concreta ante la petición de información (ATP 17).

Estas acciones de apoyo administrativo a la Supervisión pueden interpretarse como actividades de negociación del ATP, en donde este apoya al supervisor para ganarse su respaldo para el ejercicio de sus actividades de asesoría. Por ejemplo, la ATP 10 advierte que con “esta acción no desarrollo ninguna de las dimensiones de la función del ATP, pero por cortesía, apoyo con mucho gusto en lo que se requiere en la oficina”. Hace estas acciones por cortesía, bien, pero con esta actividad “que no me toca, espero a cambio que me respalde en otras actividades”

*Elaborar listas y constancias de asistencia a reuniones de la supervisión*

Una acción de un ATP es “Elaborar las listas de asistencia y las constancias a reuniones de la supervisión”. Para el ATP esta acción se justifica, porque de esa manera “los directivos asistentes a las reuniones cuentan con su constancia... (Para) justificar la inasistencia a su centro de trabajo”. Esta acción implica “Elaborar e imprimir las listas y constancias, y entregarlas a quien corresponda.

*Revisión normativa de casos y conflictos*

Algunos Asesores hacen referencia a algunas acciones para conocer (revisar) y aplicar la norma, de esta manera se aportan criterios para resolver problemas o conflictos. En

algunos casos se trata de levantar “Actas administrativas”, por alguna posible irresponsabilidad cometida por algún docente. Viene al caso porque la Ley para los Servidores Públicos” del Estado de Jalisco establece las posibles faltas de los servidores, la sanción correspondiente, que en algunos casos puede conducir a la inhabilitación del trabajador. El Proceso “administrativo” inicia con el levantamiento del “Acta Administrativa”.

El ATP 14 refiere que “Cuando la supervisora va a levantar alguna acta administrativa o descuento por faltas. Me delega que levante un acta de hechos”. Evidentemente que estos actos implican conflictos, pues como señala el asesor “Generalmente los docentes no suelen aceptar alguna falta administrativa y la supervisora quiere que sirva de testigo de cómo se dieron las cosas”.

Para el ATP 13 el conocimiento pleno de los derechos y obligaciones de los trabajadores, y su aplicación correcta “deja al trabajador más conforme, pues lo que se está haciendo no daña sus derechos”. Para el ATP 17 “Es importante seguir las normas de operatividad y control que marca la pauta de las escuelas”. Estas normas jurídicas es condición del hacer educativo.

La ATP 2 refiere un conflicto suscitado ente “directivos y coordinadores de una secundaria técnica”, en torno a “horarios de trabajo”, ya que “el coordinador se negaba a trabajar 12 horas frente a grupo”; la solución, o el aplazamiento del conflicto, lo atendió, dándoles a conocer lo que la norma establecía.

### 3.2 La asesoría pedagógica, entre el control y la autonomía

En este apartado se exponen las acciones de asesoría narradas por los ATP. Estas acciones permiten comprender la



naturaleza, las condiciones, las concepciones y los modos en que la asesoría cobra vida en la vida cotidiana en las zonas y las escuelas. En muchas de las acciones se percibe la autoridad del supervisor, el cual vigila y controla estas actividades; sin embargo, en algunas de las narraciones aparecen algunos signos de autonomía propuestos por la normatividad. En las narraciones se percibe el conflicto, entre la asesoría sujeta, controlada, y la conquista de espacios y condiciones de asesoramientos efectivos.

Estas acciones fueron organizadas y denominadas en los siguientes siete modos de manifestación.

1. Diseño de la asesoría en el Plan de la Zona
2. Revisión y asesoría para las rutas mejora
3. Gestión de recursos e información
4. Visita y asesoría a docentes
5. Diagnósticos de aprendizajes
6. Análisis y exposición de planes y programas
7. Diversas actividades de capacitación
8. Atención a los padres de familia

Las 33 acciones de asesoría (57%) se distribuyen en las subcategorías enumeradas arriba. La mayoría (14) se encuentran en el primer subgrupo. En las siguientes entre 1 a 6. Pero más que la cantidad, lo que interesa es comprender la naturaleza, el sentido, de las acciones de asesoría que llevan a cabo los ATP.

#### *Del diseño a la asesoría en el Plan de la Zona escolar*

En este grupo colocamos las narraciones que refieren a las acciones que llevan a cabo los ATP en torno al Diseño de los Planes de Mejora de la Zona Escolar, ámbito de acción de los ATP y de los supervisores. Como se verá, algunas se quedan sólo en el plano de diseño; otros ATP advierten

que estas actividades les ayudaron a identificar los ámbitos de mejora de las escuelas, así como las necesidades de asesoría de escuelas, directivos o docentes. Los centros de interés se localizan en quién y cómo se determina el ámbito de la asesoría, quién lleva a cabo la asesoría y de qué manera.

### *Acciones de diseño del Plan de Mejora de la Zona*

Los ATP llevan a cabo actividades, o le ayudan al supervisor, al diseño de la Planeación de la Zona Escolar. Le denominan de diversas formas, Plan Estratégico de la Zona, Plan de Mejora de la Zona o Plan de Intervención del Supervisor. De cualquier forma, los ATP están involucrados en estas actividades de diseño de diagnóstico, identificación de necesidades y realización de actividades de mejora y de asesoría. Estas acciones son relevantes en el marco del SATE, esto es, no las denominan de esta forma, pero se corresponden con algunas de las recomendaciones emanadas de los lineamientos de los SATE.

EL ATP 10 dice que “Apoya en la elaboración de la contextualización y transcripción del plan estratégico de la zona”, para esto realiza “la contextualización de la zona” y transcribe “lo que enviaron los equipos de directivos en los consejos escolares técnicos”. Dice que esta actividad:

... me permite darme cuenta del contexto de la zona de todas las escuelas de las que consta la zona, identificar las necesidades en cuanto a las prioridades del plan estratégico, para elaborar mi proyecto de trabajo. Como menciona la dimensión 5 es importante vincular la comunidad en que está ubicada la escuela, con los diferentes agentes educativos y con los integrantes de la zona para enriquecer los aprendizajes de los alumnos.

En esto coinciden otros ATP. El 12 explica que realiza el diagnóstico institucional, para ello lleva a cabo una

Una descripción amplia y detallada de la comunidad educativa, características de la población, etc. Todas las varia-

bles que inciden en el estado situacional de aprendizaje que guarda la población escolar de la zona escolar... (Esta acción la lleva a cabo para...) Conocer el estado situacional inicial de la comunidad educativa para priorizar las necesidades y a partir de ellas elaborar el plan de intervención.

Estas acciones tienen como fin último la “Elaboración del plan de intervención del supervisor”. No se trata de un diagnóstico para la asesoría, sino el diseño del plan de trabajo de la supervisión. Sin embargo, los ATP aprovechan estas acciones, es decir, a través del diseño del Plan de trabajo del supervisor, no sólo identifican las “necesidades” y la realización de actividades de mejora, pero además dicen que logran identificar las necesidades de “asesoría” de directivos y docentes.

El caso de abajo es narrado por el ATP 3 que aborda acciones relativas a la planeación y asesoría, aunque esta actividad no está a cargo de él, sino del jefe de sector. El Jefe de Sector es jefe de las supervisoras. Se trata de un mando jerárquico por encima del supervisor, y más encima de los directores escolares. Este Jefe de Sector asume en sus funciones la de asesoría. La ATP dice que apoya al jefe de sector en las acciones de asesoría que aquel realiza con los supervisores de las 8 zonas. El objeto de la asesoría del Jefe del sector está orientado al diseño y seguimiento de los planes de trabajo del supervisor.

El jefe de sector da capacitación a las supervisoras sobre su plan de trabajo... hace la revisión de cada plan de trabajo de manera individual en compañía del jefe de sector y ATP, a través de la cual se les da asesoría y sugerencias en los aspectos que muestran necesidad cada supervisora... En este ámbito la asesora solo participa en aquello que considera que es necesario puntualizar...

El jefe de sector lleva la parte activa en la asesoría, el ATP sólo puntualiza, lo señalado por su autoridad. Al final de su narración señala que

Nos permitió identificar las necesidades de cada supervisora, así como sus fortalezas, a delimitar su función de acuerdo a su ámbito de competencia, a ir analizando con ellas los perfiles, parámetros e indicadores. También les permitió a ellas identificar las acciones y elementos que no consideraron para poder hacer su plan de trabajo... Se despertó la necesidad de traer como referente sus perfiles, parámetros e indicadores... Nos ayudó a que (las supervisoras) replantearan sus planes de trabajo.

Debemos estar alerta al sujeto de la oración “nosotras”, que no es lo mismo que él o el yo. Significa identificación con el otro, juntos en la acción. La ATP se piensa junto al Jefe de sector. Así, juntos, las reuniones de “asesoría” conducidas por el Jefe de Sector les permitió: identificar las necesidades de cada supervisora, sus fortalezas y debilidades, les ayudó a las supervisoras a considerar sus PPI y a que replantearan sus Planes de Mejora de la Zona.

Conviene poner atención en la naturaleza de las demandas de asesoría y en los contenidos de las mismas. En este caso, como en los anteriores, la demanda o necesidades de la asesoría no surgen del asesorado, sino que es identificado, descubierto, por el asesor en el proceso de asesoría. Por otro lado, los contenidos de la asesoría también fueron instalados desde la agenda del Jefe de Sector. La naturaleza de la demanda y de los contenidos coinciden con el discurso de la autoridad, por un lado, del Jefe de Sector (el plan de mejora de la zona o de la supervisión) y de las autoridades federales, es decir, los Perfiles, Parámetros e Indicadores del supervisor).

Se cuenta con otro ATP vinculado a un jefe de sector. En ambos casos, ni los planes de mejora de las zonas ni las necesidades de formación surgen del diálogo con otros. Así lo señala la ATP 2:

El jefe de sector y ATP se sientan juntos, dialogan las necesidades detectadas desde cada función y diseñaron

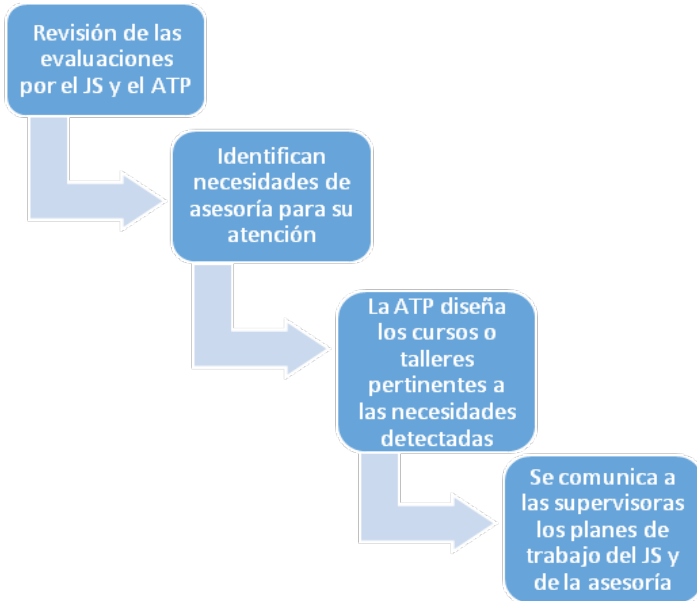
algunas líneas de acción a partir de los resultados de las evaluaciones diagnósticas y se integraron en el plan de trabajo del sector y se derivaron al plan de trabajo del asesor (el propósito es) ... Determinar los ámbitos de acción del jefe de sector y las de la ATP.

ATP y el Jefe de Sector se sientan juntos, dialogan, identifican las necesidades de cada función (docentes, directores y supervisores), diseñan líneas de acción. La fuente de información en la que se basaron son las evaluaciones diagnósticas.

Con base en las necesidades identificadas el ATP (2) diseña "talleres o proyectos de fortalecimiento profesional en el ámbito pedagógico en cada categoría (docentes, supervisores y directivos) ... La ATP diseña los talleres y los da a conocer al jefe de sector para su revisión... se establecen fechas de aplicación y duración; y se dan a conocer a las supervisoras de cada zona a través de la presentación del plan de trabajo del jefe de sector y del plan de trabajo del asesor.

Este proceso de asesoría se puede ilustrar de la siguiente forma. Se utiliza el gráfico, para ilustrar los procesos de diseño del plan de la Jefatura de Sector y la asesoría. Primero, el Jefe de sector y el ATP revisan las evaluaciones; segundo, identifican las necesidades de asesoría; tercero, la ATP diseña los cursos o talleres de acuerdo con las necesidades detectadas. Este modelo de asesoramiento se refleja en muchas de las narraciones de los ATP. Las demandas de asesoría no se construyen, ni se atienden colaborativamente desde abajo. Se parece al modelo clínico, esto es, desde fuera, arriba, se detectan los desaciertos de los directivos o de los docentes; también desde el plano de los supervisores o de los ATP se diseñan e imparten los cursos o talleres, prescritos para que aquellos superen sus falencias. Desde el plano de los modelos de formación, se trata de prácticas de formación desde a exterioridad, en donde el formando

es sujetado a las concepciones de sus autoridades. En estos planos no hay espacio para que el sujeto decida lo que quiere ser, ni para la autonomía, ni para la reflexión, ni para la colaboración conjunta de los problemas y estrategias de mejora.



Más o menos ocurre lo mismo con la ATP 5 con respecto a su Jefe de Sector. Ambos “se sientan juntos”, “dialogan” para detectar las necesidades, no de ellos, sino de los otros, a “partir de los resultados de las evaluaciones diagnósticas”. Se ponen de acuerdo en las tareas de cada uno, y por supuesto “diseñaron algunas líneas de acción” (que se integraron en el plan de trabajo del sector” y en el plan de trabajo del asesor.

En esta relación, del Jefe de Sector con el ATP, se ponen de acuerdo para “delimitar acciones en cada ámbito de competencia”, es decir, lo que le toca al Jefe de Sector y a la ATP. Otro aspecto destacado es que en esos planes de trabajo se diferencian las acciones orientadas a “cada categoría: docentes frente a grupo, supervisoras y directoras”.

Para el diseño del Plan de la Zona, Primero el jefe de sector “da capacitación a las supervisoras sobre el plan de trabajo del supervisor”, segundo, les instruye que elaboren su plan de trabajo de Zona. Tercero, el Jefe de Sector y la ATP (5) se reúnen con cada supervisor para “hacer la revisión de cada plan de trabajo de manera individual. El Jefe de Sector es quien lleva la “batuta”. La “asesora solo participa en aquello que considera que es necesario puntualizar para la reflexión...”.

Lo que está sujeto a revisión no es el plan de la jefatura. Miran hacia abajo, a las supervisiones. No se mira hacia adentro, a las propias acciones para darse cuenta del estilo clínico, vertical y desde la exterioridad en el asesoramiento. Gracias a las reuniones con cada una de las supervisoras, lograron identificar cuáles son las necesidades y fortalezas de las Supervisoras. En la reunión se revisaron los Perfiles, Parámetros e Indicadores de la Supervisión permitió a ellas, “darse cuenta”, de algunas acciones que no consideraron en sus planes de trabajo.

Los resultados de las evaluaciones orientan la toma de decisiones. Revisaron los resultados de Excale 2011. Con base en esos referentes, señala, van a evaluar a los niños dos veces al año.

Se hizo una recuperación sobre los resultados de Excale 2011 de preescolar, con la finalidad de tomarlos como referente acerca del estado que guardan los niños de México en su perfil de egreso de Preescolar; luego, contrastarlos y determinar el perfil de egreso de los alumnos de nuestro sector. Estos serán tomados como referentes para estar evaluando a los alumnos dos veces durante el ciclo escolar... (e involucrar) por medio de la reflexión a todos los agentes involucrados en el logro educativo, (docentes, directivos, supervisores, ATP y jefe de sector) (y, con esas acciones conocer cuál es) el impacto de las líneas de acción implementadas por parte del sector.

Esta ATP refiere que su “asesoría” es contextualizada y situada, pues se basa en los indicadores educativos para intervenir “en las realidades de las prácticas educativas de cada zona escolar”. El fin último de estas acciones es “elevar los resultados de aprovechamiento de los niños y niñas del sector”, a través de estrategias reflexivas e involucrar “a todos los agentes involucrados en el logro educativo”.

Otra acción de la misma ATP (5) fue la elaboración del diagnóstico en el ámbito pedagógico a docentes supervisores y directivos. Esta actividad se llevó a cabo utilizando cuatro instrumentos de evaluación:

1. Autodiagnóstico a través de preguntas dirigidas a cerca de la enseñanza (formas y estilos que se aplican para enseñar a los alumnos en ambos campos formativos; lo que más aprenden sus alumnos y lo que enseñan)
2. Entrevista con algunos docentes de muestra del sector (abiertas).
3. auto diagnóstico de mi perfil docente reflexivo-argumentado.
4. Recuperación y análisis de los resultados de la evaluación para la permanencia de los docentes evaluados en el ciclo escolar 2015-2016.

Los resultados de las evaluaciones las concentran y organiza en indicadores y gráficas, para “determinar las necesidades de fortalecimiento a los docentes del sector e identificar las zonas más vulnerables en este aspecto y determinar asesorías diferenciadas”. Esas acciones se insertan al siguiente objetivo:

Implementar procesos de formación, asesoría y acompañamiento a las escuelas de las zonas escolares que presentan rezago educativo en el Campo Formativo de Pensamiento Matemático y Lenguaje y Comunicación y en el



manejo de las herramientas pedagógicas con la finalidad de elevar la calidad de la educación que los docentes bajo asesoría ofrecen a los niños y niñas del sector.

Además, se propone lograr tres Metas

1. Detectar y focalizar necesidades de fortalecimiento, asesoría y acompañamiento a las educadoras, directoras y supervisoras en el ámbito pedagógico (práctica) del sector.
2. Diseñar, crear y proponer alternativas didácticas que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Pensamiento Matemático y lenguaje y Comunicación con la comunidad educativa del sector.
3. Las docentes del sector 05 desarrollen sus habilidades en el uso adecuado de las herramientas pedagógicas como medio para la mejora de la calidad educativa.

Conviene advertir que esta ATP (5) ya venía realizando la función como ATP. Narra su experiencia:

Debo señalar que durante mis años de experiencia que tengo como asesora técnico pedagógica, no había hecho un diagnóstico como el de este ciclo escolar. El diagnóstico, se hacía desde el nivel de preescolar, a partir de las necesidades que se planteaban de la Reforma Educativa 2004 y 2011.

El tipo de diagnóstico que está haciendo ahora es distinto al que hacía en años anteriores. Antes lo hacía con base en las exigencias de la Reforma Integral para la Educación Básica (2011). Ahora, el formato de diagnóstico que se le ofrece, le ha permitido partir del contexto y reconocer la diversidad geográfica, económica y cultural de cada una de las escuelas; además le ayuda a comprender “los factores que influyen en la práctica docente” y su relación con “los logros de los aprendizajes de los alumnos del sector”. Al final destaca las necesidades de la asesoría:

...me ayudó a focalizar las necesidades de formación que requieren los docentes y entender sus prácticas e identificar sus concepciones respecto a lo que enseñan o deben de enseñar de acuerdo al Programa de estudios 2011. (A través del diálogo que generó durante el diagnóstico) aprendió “Que las visitan al aula y las recomendaciones que les dan, sin argumentos, dónde dice y porqué lo tienen que hacer. Terminan haciendo lo que se les indica, porque se los dice una autoridad o la ATP, pero en ocasiones las alejan de la finalidad, de que los alumnos aprendan.

Esta ATP tiene años de experiencia, la cual le ha ayudado a identificar que las “visitas a las escuelas” y las “recomendaciones” que suelen darse a los ATP, no funcionan bien. Si bien los docentes terminan haciendo lo que se les dice la “autoridad”, finalmente eso no contribuye al aprendizaje. Este caso hace visible una de las contradicciones de la asesoría docente: o se les dice en qué están mal para que mejoren en eso o se establece un diálogo para tomar decisiones argumentadas. La contradicción se resuelve en favor del mandato: terminan haciendo lo que se les indica.

### *Revisión y asesoría para las rutas mejora*

El diseño y seguimiento de las Rutas de Mejora es una acción que llevan a cabo algunos ATP. La ruta de mejora es un documento de planeación elaborado a propósito o en las reuniones del Consejo Técnico Escolar. Las Rutas de Mejora escolar definen los problemas y las estrategias de acción, las metas de evaluación, los responsables de las actividades, etc. Los ATP recogen las Rutas de Mejora de las escuelas de su zona, hacen un concentrado y las analizan. Dice la ATP 2 que hace esto para “Conocer que es lo que están haciendo las escuelas”, y porque “Quizás me permitan detectar áreas de oportunidad y diseñar algún día una intervención de asesoría pedagógica”.

La ATP 13 dice que las rutas de mejora las revisan la supervisora y ella, “en forma conjunta se leen y analizan.

Además, se realizan correcciones si es que las tuvieran. Se le dan a conocer al directivo esas sugerencias”. El propósito es dar “apoyo y orientación a los colectivos escolares”. Señala que “conocer las rutas de mejora escolar nos permite dar un apoyo individualizado por escuela, brindar un acompañamiento sistemático, medir avances como zona y caminar juntos en esta tarea educativa”.

En esta narración se manifiesta el sentido de la revisión de las Rutas de mejora, para: 1) leerlas y analizarlas, 2) se realizan correcciones, 3) se le da a conocer al directivo lo que debe corregir, 4) llevan un apoyo individualizado por escuela, 5) “acompañamiento sistemático” a partir de la medición de los avances. La asesoría o el “acompañamiento”, una vez más, no son identificados, ni solicitada por los directores. Son el supervisor y el ATP quienes determinan los problemas, o las situaciones a corregir; ellos realizan las observaciones a las directoras para que corrijan sus rutas de mejora. No hay margen de error en la asesoría. Los márgenes de error les corresponden a los directivos. De ellos depende cumplir con “la tarea educativa”.

La ATP 11 realiza “visitas a los jardines de niños” para revisar las “Rutas de mejora y la planeación didáctica”. Gracias a ello dice “Conocer la pertinencia de las actividades y brindarles retroalimentación”, esto es, le “Permite conocer las áreas de oportunidad que se habrá de trabajar para fortalecer.

La ATP 16 llevó a cabo un “Análisis y retroalimentación de Rutas de Mejora de las escuelas y otros productos del Consejo Técnico de Zona”, para ello “Utilizó documentos de la Secretaría para generar un instrumento de evaluación”. Luego hizo “observaciones a las autoridades de las escuelas de lo que creo pueden mejorar en sus textos”. Pretende “tratar de participar desde mi ámbito y posibilidades en la mejora de la organización de las escuelas”, porque cree

“que las escuelas necesitan contar con una opinión externa a ellas”

### *Gestión de recursos pedagógicos*

Una de las acciones comunes de los ATP (1) es gestionar recursos pedagógicos para las escuelas, destacan los materiales del programa de *matemáticas divertidas*, para el preescolar. Señalan que el propósito de esta acción es que los niños de la zona cuenten con este recurso. Esto es posible gracias a la “buena comunicación con el Supervisor” y la “disposición de los directivos” para que el proyecto se implemente en sus escuelas.

Otra ATP señala que ha elaborado un banco de información de diversos temas y desde diversas fuentes. Una vez que los organiza y los archiva en formato digital, muestra “lo encontrado al supervisor”, él “propone la visión y el propósito de la orientación (para que) cumplan con los requerimientos de la supervisión”. Sin embargo, reconoce que:

No siempre la cantidad de horas invertidas en esta actividad son equitativas a la utilidad que las escuelas dan de la misma, por lo que en ocasiones no logra ser significativa ni logra lo esperado en las escuelas.

El ATP apoya con recursos tecnológicos y la gestión de la información que el supervisor envía a los directores. De esta manera graba los discos con la información que se requiere en la “junta para directores”, “sube la información... del formato de las observaciones instantáneas y envía documentos en *one drive*”. La gestión de recursos tecnológicos que realiza sirven para guardar, ordenar, enviar y almacenar información. Obviamente, no se está en el nivel del uso pedagógico de los recursos, sino en el plano de ordenar y contar con un repositorio de información, necesario, pero no suficiente.

*Visita y asesoría a docentes*

Una acción vinculada a la asesoría es la visita de los ATP a los docentes. Destaca que las visitas dependen del conocimiento y autorización de los supervisores. Para el ATP 7, “la supervisora programa previamente las visitas e informa a las directoras que se revisará planeación diagnóstica”. El propósito es “Conocer los elementos que toman en cuenta las docentes en la planificación didáctica”. La ATP dice que

Al permitirme acompañarla en sus visitas de rutina conozco la manera en cómo planean las docentes y si lo que plasman verdaderamente se refleja en el desempeño de los alumnos (resultados óptimos e idóneos).

La supervisora le permite acompañarla. Sólo en virtud de esta gracia, la ATP conoce “la manera en que planean los docentes” y, si eso que planean se refleja “verdaderamente... en el desempeño de los alumnos”. El ATP va en busca de que se planee bien (de acuerdo con sus criterios), y además de que su realización tenga “resultados óptimos e idóneos”, también de acuerdo con sus criterios. Pero, de cualquier manera, estos hallazgos no serían posibles si la supervisora no le permitiera que la acompañara.

La ATP 8 realiza visitas a las “escuelas para atender diferentes problemáticas”. Estas visitas de “asesoría y acompañamiento a la escuela” están “calendarizadas”. A través de estas visitas observa, verifica, atiende “diferentes situaciones... de cada centro escolar”. Sin embargo, el fin último es “Que las escuelas cumplan en tiempo y forma. Garanticen el derecho a la educación de todos sus alumnos”. Se trata pues de visitar para vigilar y sancionar si se están cumpliendo los propósitos últimos marcados en la ley, es decir, garantizar el “derecho a la educación de todos los alumnos”.

*Diagnósticos de los aprendizajes y la enseñanza*

Una acción relevante para la asesoría es el diagnóstico

de los aprendizajes de los alumnos de las escuelas de todas las zonas del sector. La ATP 5 dice que hace “Monitoreo y seguimiento a los resultados de los aprendizajes de los alumnos de cada zona escolar que compone el sector”, esta “acción iniciará en el mes de enero”.

Se aplicará una evaluación a una muestra de alumnos de cada zona para valorar los avances en los aprendizajes de los alumnos (después de cada rendición de cuentas trimestral que hacen las escuelas) ... (Con esta acción...) Monitorea el logro de los aprendizajes de los alumnos y las zonas que están teniendo mejor aprovechamiento y las que tienen menos rendimiento.

Dice que este monitoreo del aprendizaje le “permitirá crear y focalizar las zonas que ocupan mayor acompañamiento”. Concentra y organiza los resultados de las pruebas de aprendizaje de excale y planea en los dos campos formativos “Pensamiento Matemático y Lenguaje y Comunicación”. Los resultados sirven para comparar y mejorar. Dice que estas acciones:

Me permitió identificar qué enseñan las educadoras, el tipo de prácticas que realizan para enseñar y las creencias de las educadoras acerca de lo deben aprender los niños, qué primero y qué después e identificar las necesidades de fortalecimiento de dominio curricular en ambos campos formativos”.

De los resultados de las evaluaciones de aprendizajes de los alumnos infiere muchas cosas, como el tipo de prácticas de enseñanza empleadas por las educadoras, sus creencias, de lo que deben de aprender los niños, con qué secuencia. Con base en esos resultados, piensa “elevar los resultados de aprovechamiento de los alumnos y alumnas del sector educativo”.

La ATP 11 visita “los planteles de su zona escolar y aplica de encuestas... Para recabar información sobre los saberes de las docentes sobre” la “enseñanza- aprendizaje”.

Dice que esto le “permite focalizar problemáticas y debilidades en la práctica docente”.

#### *Análisis y exposición de planes y programas*

La Asesoría Técnico Pedagógica está alerta a los “Planes y programas de estudio, sobre todo respecto de los enfoques de cada asignatura”. Esta revisión le permite “Establecer una ruta de trabajo de hacia dónde dirigir el trabajo docente”. Organiza reuniones para que ellos, los docentes, tengan claro por qué deben “hacer lo que hacen”.

#### *Diversas actividades de capacitación*

Los ATP llevan a cabo diversas actividades de capacitación. Una ATP lleva a cabo diversos “talleres de fortalecimiento profesional en el ámbito pedagógico”; para los docentes, directivos y los supervisores.

A partir de la determinación de las líneas de acción y definición de su propósito, la ATP diseña los talleres y los da a conocer al jefe de sector, para su revisión (y si está de acuerdo para su) implementación. Se establecen fechas de aplicación y duración. Luego, se dan a conocer a las supervisoras de cada zona a través de la presentación del plan de trabajo del jefe de sector y del plan de trabajo del asesor.

El ATP promueve el encuentro con cada tipo de agente (docentes, directores o los supervisores), eso le “ayudó a definir mi finalidad con cada uno de ellos”, a conocer de cada uno “las necesidades a intervenir, las formas de organización, de mi intervención...”

El ATP 8 realiza actividades de “Capacitación para directores, subdirectores y coordinadores académicos”. Para ello, primero hace un diagnóstico, preparara, diseña y organiza el curso, y finalmente, lo imparte. Dice que con esas acciones pretende “Fortalecer liderazgo académico de los directivos, pues considera “que los directivos adquieren recursos para realizar mejor su función”.

Una de las acciones de capacitación está relacionada con una estrategia que se fue difundiendo de la SEP a los supervisores y de estos a los ATP. Se trata de la “Observación instantánea”, el cual consiste en Contestar formatos preestablecidos, previas observaciones breves. Llamadas instantáneas. Dice la ATP 9 que:

El supervisor acudió a un curso de observación instantánea. Me pidió apoyo a mí y a la ATP de matemáticas, para realizarla. Para esta actividad se tienen formatos, donde se registran 10 momentos de 10 segundos cada 4 min. Se registra todo lo sucedido en clase... (Pretende...) “que sea una observación lo más real posible de lo que sucede en una clase, y el maestro reciba retroalimentación... A través de esa observación se pueden dar sugerencias ya que se capturan los momentos clave de la clase”.

Si se recuerda el proceso reflexivo sugerido, primero es describir y narrar, y luego valorar, las sugerencias realizadas a las y los docentes luego de las observaciones instantáneas, se saltan las primeras etapas. Luego de observar se realizan sugerencias de mejora, es decir, se le dice a la profesora o al profesor en qué está fallando y se le hacen recomendaciones de mejora. En algunas sesiones de trabajo con los ATP se analizó esta actividad. Algunos ATP señalaron que esa forma de relación no estaba provocando cambios verdaderos, sino desconfianza y molestia en los profesores. Las discusiones teóricas respecto de los procesos de formación, anotados atrás vienen al caso. La estrategia implementada no es la mejor forma de concebir ni de llevar a cabo la formación continua de los docentes. Al pasar de la observación a las recomendaciones de mejora, se deja afuera práctica todo el proceso reflexivo. No se dialoga, reflexivamente con el docente, la descripción y narración de la práctica; no se recuperan las creencias, motivaciones y supuestos orientadoras de la acción. Este modo de formación no asegura el cambio o la mejora de la práctica, sino el disgusto y la desconfianza



de los docentes; como lo confirmaron los ATP durante las sesiones de trabajo.

Una de las ATP informa que realizó un taller sobre Pensamiento matemático. Antes de llevarlo a cabo, primero hizo un “diagnóstico sobre las necesidades de la zona”. Con base en los resultados, se diseñó el taller”. El objetivo fue “Ofrecer a los docentes y directivos herramientas que les permitan mejorar en su práctica educativa”. Parte del supuesto de que “A mayor conocimiento de lo que aportan los teóricos de este campo formativo a la propuesta curricular, se podrá crear una mayor conciencia en la autorreflexión de la práctica y la intervención en el aula”.

#### *Atención a los padres de familia*

Pocos, pero algunos ATP realizan actividades de asesoría con padres de familia. La ATP 8 dice que atiende “a padres de familia con diversas problemáticas”. Esta actividad la realiza porque las autoridades del nivel “nos solicita que atendamos a los padres de familia con diversas problemáticas. Regularmente se atiende a los padres de alumnos “que se han dado de baja”. El propósito es “Asegurar que todos los alumnos puedan continuar y terminar sus estudios en educación secundaria”.

### **Conclusiones preliminares de las prácticas de los ATP**

Luego de analizar las prácticas de los ATP quedan algunas cosas claras. En primer lugar, que los ATP siguen sujetos a muchas actividades de carácter administrativo, responsabilidad del supervisor. La realidad es más terca que los deseos emanados de las políticas y de los dispositivos normativos. No conviene negar la importancia de muchas de las actividades señaladas, como recoger y pagar la nómina quincenalmente; esta actividad permite que cada quien reciba lo que le corresponde quincenalmente. Además, ayuda para que los profesores no se sustraigan de sus actividades

de enseñanza por ir a cobrar personalmente. Tampoco sabemos si el supervisor está tan cargado de tantas actividades administrativas que se ve obligado a apoyarse de los ATP. El hecho es que los ATP siguen entrapados en muchas actividades que de acuerdo con los lineamientos de su función no le tocan.

Respecto de las actividades de asesoría se perciben algunas actividades pertinentes que se corresponden con su actividad. Sin embargo, lo que conviene destacar es que las asesorías están situadas en modelos clínicos, en donde el ATP, en muchas ocasiones junto al Supervisor y el Jefe de Sector, son los que detectan “la enfermedad” y los que prescriben las soluciones. Sin embargo, también es cierto que esto ya es un paso; estas actividades de formación pueden reorientarse. Los supervisores, junto a los ATP realizan el diagnóstico de necesidades, dan a conocer los “problemas” encontrados en las rutas de mejora o de las prácticas docentes, y, recetan y proveen los cursos y talleres para corregir los errores. Estas prácticas de “asesoría”, cercanas al modelo clínico, están lejos de los modelos colaborativos, donde ambos, asesor y asesorado construyen conjuntamente las demandas y los procesos de mejora educativos.

Entre la realidad y lo deseable hace falta un buen trecho. Los modelos de formación o asesoría, orientados desde los ámbitos reflexivo y hacia la autonomía docente y escolar siguen siendo buenos deseos para orientar el futuro de las prácticas de asesoría. Estas reflexiones fueron compartidas y asumidas por los ATP en las reuniones que sostuvimos con ellos. Para ellos fue claro que la asesoría debería transitar hacia modelos más colaborativos, horizontales, dialógicos y de responsabilidad mutua.

#### **4. Las experiencias “afectivas” en los trayectos de vida de los ATP**

Este capítulo podría ser el más importante, lo dejamos al final. Conviene cerrar esta obra con buenas noticias. Atrás dejamos el infortunio, la Asesoría Pedagógica atrapada en las tradiciones autoritarias, verticales, plenas de ambigüedad, entre las tareas verdaderamente pedagógicas, contra las tareas administrativas y verticales, que devienen en rituales entre la simulación y la obediencia.

Abreviar a las narraciones de las experiencias contadas por los ATP nos adentra en un discurso completamente distinto; nos conduce a otras realidades y otras posibilidades más ligadas al origen y los fundamentos antropológicos de lo educativo, como encuentro amoroso con los que están depositados al cuidado del profesor.

Los Asesores Técnico Pedagógicos son antes que otra cosa personas, que han transitado de manera individual por un complejo mundo de experiencias que han marcado lo que son. Este capítulo debería ser el arranque de la obra, para comprender quiénes son, en tanto trayectos significativos de experiencias. Para darnos cuenta, y para que los ATP cobraran conciencia, se les pidió y, accedieron, a compartir sus experiencias más significativas en su paso como estudiantes escolarizados, como docentes, como asesores formales o informales, y por supuesto como personas.

Se trataba de indagar reflexivamente su proceso formativo y profesional hasta llegar a la función como ATP, como bien lo señala Bárcena (2005: 29)

Disponemos de informaciones y habilidades, pero con frecuencia ignoramos el sentido de lo que hacemos, porque no pensamos en lo que hacemos... Porque todo modelo disuelve la singularidad de la experiencia... Pues, como experiencia humana existencial, la educación es una confrontación con lo extraño, con lo ajeno a nosotros mismos, un desafío tal que impide cualquier determinación previa de ese acontecimiento.

Para Bárcena (2005) la experiencia humana está cargada de situaciones confusas que se manifiestan a través de elecciones difíciles en las que están implicados diversos valores. Siempre en cada decisión se corren riesgos, pero sea la que se tome, esta implica la elección de un valor sobre otro.

Lo que llamó la atención de gran parte de las experiencias narradas por los ATP, es el encuentro con nuevas narrativas, ligadas a los afectos y a los valores vinculados al acto de educar. Las narraciones, como educandos o como educadores, tienen una carga importante de sentimientos ligados al afecto, al amor, a la naturaleza implícita en el acto de educar, entendido como hacerse cargo del otro.

En el contexto actual de crecimiento de la violencia, del maltrato, del bullying y del suicidio de los alumnos, o del cansancio y agotamiento de muchos profesores, el discurso compartido por los ATP ofrece una tabla de salvación. Lo primero es la dotación suficiente de afecto, para fortalecer la auto-confianza en los alumnos. Tal vez convenga afirmar que, en el seno de nuestras sociedades líquidas y violentas, lo primero es la paz, pues sólo se puede educar verdaderamente en el sosiego.

El afecto y el ejemplo del buen educador, el amor en el acto de educar, aunque sean palabras trilladas, aparecen

una y otra vez en las narraciones de los ATP. Parece oportuna la reflexión de Hannah Arendt, acerca de que “La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable”

Lo extraordinario de estas narrativas es que los afectos aparecen sólo cuando pedimos que narren las experiencias más significativas. A través de este esfuerzo narrativo ocurre lo que advierte Bárcena (2005: 52), de que al educador “también le pasan cosas con lo que hace mientras está comprometido en una actividad...”. Nos invita a reconocer, y que los propios ATP se reconozcan, en tanto educadores como “agente productor de yoes”, al mismo tiempo que parece “sujetado”, a lo que padece o lo que le parece placentero.

Y es que las experiencias por las que cada quien pasa, moldean la percepción de cada cual, sobre el mundo, los otros y sobre uno mismo. Los ATP antes de ganar esta promoción fueron estudiantes y docentes, y muchos de ellos ya venían cumpliendo esta función como ATP que fue formalizada gracias al examen que acreditaron. El ATP es antes que otra cosa una persona que tiene un trayecto personal y por tal, como cualquier persona transita por diversas experiencias educativas. Los ATP son también, antes que otra cosa, educadores. Participaron necesariamente en diversos roles en las interacciones educativas, sean hijos que reciben las dotaciones del currículum del hogar; también han sufrido o gozado en las manos de sus profesores; también han hecho gozar o sufrir a otros a quienes se les ha depositado en la responsabilidad de educarles.

En este capítulo, además de otros temas que surgen de las narraciones de las experiencias significativas de los ATP aparece el afecto docente, o de manera más amplia el

afecto en las relaciones educativas. Como lo advierte Dussel, en Abramowski (2010:10) estos temas “han cobrado visibilidad y legitimidad en las últimas décadas, pero, sin embargo, existe poca teorización” sobre estos temas.

Como veremos, las relaciones afectivas aparecen en las narraciones de los ATP, tanto en la memoria significativa, como en los faros conductores de sus prácticas. Se coincide en lo señalado en la obra de Abramowski (2010), de que, frente a la liquidez de las instituciones educativas de nuestros días, es decir, ante la ausencia de asideros sólidos de las personas, en particular de los alumnos, docentes y los ATP, lo único sólido es la dotación necesaria de los afectos para sostener la posibilidad de educar.

En otras obras (Ponce, 2015 y 2017) se ha sostenido que tanto la escuela como la familia han perdido terreno en sus capacidades educativas. Los cambios sociales han provocado la disminución de la educabilidad de las familias. La socialización de los niños y adolescentes afecta el curriculum del hogar (Redding, 2017), entre otras cosas, la dotación del afecto, la identidad, la autoestima y sus proyectos de vida. Los seres humanos no conforman su ser en soledad, sino en relación con otros. De las experiencias de relación con otras personas, se conforma el concepto de sí y de los otros. Sin embargo, en el contexto actual, los niños y adolescentes viven huérfanos, con padres, y en soledad a pesar de la magnitud de los contactos que establecen en las redes sociales.

También la escuela ha perdido su rumbo, su destino. Frente a los precarios procesos de socialización familiar, muchos docentes y muchas escuelas no saben qué hacer. Se enfrentan a adolescencias desafiantes. El aumento de la violencia, la depresión y los suicidios permea a las escuelas y confronta a los docentes frente a nuevos escenarios. A los docentes se les ha abandonado. Estos no saben qué hacer, o

de plano están cansados y frustrados. Los adolescentes no le otorgan autoridad y respeto, los docentes deben ganarla en cada contacto con sus alumnos.

Parece ser, de acuerdo con Abramowski (2010), que la tabla de salvación, la única posible, es el afecto docente. En las narraciones de los ATP aparece el afecto, el que les dotaron sus profesores, cuando jugaron el rol de alumnos, y el que consideran necesario, pero no suficiente, para establecer las nuevas relaciones docentes y de asesoría.

El afecto, el cuidado por el otro, el respeto, la escucha paciente son valores y acciones que asumen muchos ATP en sus narraciones. Este discurso muestra el regreso a los principios de todo acto educativo, es decir, el educar como acto de amor, como nos enseñó hace mucho tiempo Paulo Freire. Este es la tabla de salvación frente a la pérdida de la educabilidad familiar y escolar, pero también lo es como respuesta a las contradicciones del discurso oficial, de lo que debería ser la asesoría pedagógica, y las trampas del autoritarismo y verticalismo del sistema educativo. La relación de asesoría, desde esta perspectiva, coloca la relación respetuosa, afectiva, como fundamento y base para la construcción de las condiciones del asesoramiento y de todo acto educativo.

En los siguientes apartados se aborda primero un caso, para ver en plenitud el cuento, la narración completa de una ATP. Posteriormente se analizan las experiencias del conjunto de los ATP. Estas experiencias se organizan de acuerdo al tipo de experiencias, como hijos, estudiantes, como asesores.

#### **4.1 Las experiencias afectivas y efectivas en la vida de Bertha**

Bertha ha sido recientemente promovida a la función de ATP, en el nivel de secundaria, en la especialidad de “Lenguaje y

Comunicación”. Confiesa que no le ha sido fácil lograr esta meta. El haber acreditado las evaluaciones de promoción de la función de ATP la enorgullece. Comparte las dificultades que ha enfrentado en su carrera y el apoyo “inspirador” de su familia, se reconoce resiliente, aunque no lo diga de esa manera.

Mi vida no ha sido fácil, tampoco desafortunada, solo algo complicada para poder lograr alcanzar mis metas. Aprendí a trabajar duro para alcanzar mis sueños. Cuando mi familia me apoya me va mejor en mis proyectos. Ellos son mi inspiración y base de lo que hoy soy.

### *Sus experiencias como estudiante*

Las experiencias de Bertha, como estudiante, hacen referencia sobre todo a los profesores cálidos, cercanos. En la primaria refiere la “Calidez humana” de una de sus profesoras. La huella que le dejó es que “la profesora me ayudó a confiar en mí misma”. La huella de la experiencia le ayudó a adquirir la confianza en sí misma. No se trata de un conocimiento disciplinar, se trata de la enseñanza, si la podemos nombrar así, de un sentimiento emocional que determina su existencia, pues no es lo mismo tener que no tener confianza en uno mismo.

Recuerdo a la maestra Natalia me escuchaba atentamente y me hablaba cálidamente me hacía sentir importante. De ella aprendí que todos somos importantes que merecemos que alguien crea en nosotros. Influyo por que busco la manera de ser amable con mis estudiantes, de que confíen en mí y esto les permita desarrollar sus potencialidades al máximo, sin límites. Incluso a los traviesos los dejo ser.

Cómo se “enseña la autoconfianza”. Nos comparte Bertha que la maestra Natalia le escuchaba y le hablaba con amabilidad. Lo primero es escuchar, luego la respuesta amable. Bertha como alumna es escuchada y tratada con amabilidad. Esa experiencia influyó significativamente en Bertha,



claro, pues le aporta autoconfianza y reconocimiento, pero ahora, como educadora le inspira a “ser amable con sus estudiantes”, que le tangen confianza. No se queda en el trato afable. La confianza obtenida le permite ayudar al otro, al alumno, a “desarrollar sus potencialidades al máximo, sin límites”. No distingue en el trato a los niños quietos, de los traviesos. Dice que a estos “los dejo ser”.

Bertha recoge de su experiencia, sus interacciones con “buenos profesores”, que dejaron huella en lo que ella es ahora. En la secundaria el profesor de historia le ayudó a comprender su origen y su situación actual, pero sobre todo a hacerse cargo de su propio destino.

“Un profesor de historia me ayudó a descubrir que los sucesos tienen un origen, un desarrollo y una consecuencia. Esto me ayudó en mi vida personal para comprender de dónde vengo, quién soy, qué estoy haciendo y qué puedo hacer para cambiar mi destino. Más que nada comprendí que está en mis manos ser mejor cada día.

Para Bertha es importante que un profesor le haya ayudado a reconocer su origen, su desarrollo y su destino, a comprender “de dónde vengo, quién soy, qué estoy haciendo y qué puedo hacer para cambiar mi destino”. En el mismo sentido un profesor de preparatoria le ayudó a “buscar un espacio de tiempo...” para hacerse cargo de ella misma.

En el bachillerato no me la pase muy bien, mi vida personal era complicada (trabajar, estudiar, atender familia) no era sencillo. Recuerdo al profesor Juan de Dios que con su ejemplo llegaba temprano, preparaba sus clases, explicaba una y otra vez, incluso hasta clases extras ofrecía fuera de horario, con un único objetivo que aprendiéramos. Aprendí de él que (a través de) la perseverancia y disciplina se logran nuestras metas. En mi vida profesional impacta porque busco las áreas de oportunidad para ser mejor y dar de mí lo mejor a los demás.

Para Bertha no le fue fácil la preparatoria. Su “vida

personal era complicada”, pues debía “trabajar, estudiar y atender a la familia”. Recuerda al profesor “Juan de Dios”. Para ella, él era un profesor ejemplar, pues “llegaba temprano, preparaba sus clases, explicaba una y otra vez”, y hasta ofrecía clases extras para que todos “aprendiéramos”. Como se planteó atrás, en las decisiones que tomemos, aparecen, de manera natural, inescrutablemente, los valores, como la perseverancia y disciplina para lograr las propias metas, así como el valor del profesor comprometido, al grado de ofrecer tiempo “extra”, en el límite máximo de que todos aprendan.

Del profesor de la preparatoria y otro de la universidad destaca tres valores: perseverancia, dedicación y justicia. Valores indispensables para hacerse cargo de uno mismo. Más aún si recordamos que Bertha tenía tres grandes tareas: “trabajar, estudiar y atender la familia”. Respecto de la justicia recuerda lo que le dejó el profesor de la universidad. Se apropia del valor de la justicia, por la injusticia recibida. Toma una decisión que al profesor no le gustó y la castigó bajándole puntos. La respuesta del profesor ante la queja es que la “justicia depende del cristal con que se mira”, ¿la justicia es frágil, móvil, varía de acuerdo con las “personas”, y las “circunstancias”?

Cuando estaba en la universidad decidí cambiar de servicio social y eso al responsable del área no le agradó, puesto que él consideraba que al dejarle la vacante desierta sería un problema enorme para él. Como era mi profesor en tecnologías decidió castigarme quitándome puntos en mi calificación. Yo le dije que no era justo, él solo mencionó que la justicia dependía del cristal con que se mira. En ese momento no lo comprendí, de hecho, me fui bastante molesta y duré varios años. Hoy comprendo que él tiene razón, a pesar de haber tomado una decisión injusta puesto que no merecía esa nota mala. La justicia depende del cristal con que vea. Las realidades son distintas de acuerdo a la moral de las personas.

*Sus experiencias con “buenos” docentes*

Bertha narra muchos aprendizajes adquirida de sus profesores. Del maestro de historia, Jaime. Tenía muchas cualidades, era aceptado por los alumnos, adolescentes de secundaria, tenía mucha popularidad. Se pregunta cómo lo lograba eso. Narra algunas de sus cualidades de buen docente: 1) A cada uno nos enseñaba de distinta manera, para que cada uno comprendiera; 2) a los alumnos los hacía “hacía pensar, reflexionar, analizar y hasta criticar todo en busca de posibles soluciones”, incluso en problemas que no tenían solución; 3) escuchaba y platicaba anécdotas interesantes de la vida; 4) lograba que los alumnos comprendieran “cómo influye la historia del mundo en nuestras vidas”; 5) atendía a los alumnos “inquietos”, los sacaba del salón para “jugar”, pero ahí les enseñaba desde valores para la convivencia y la disciplina, sin dejar de enseñarles su materia, la historia; 6) de él aprendió que “no hay que satanizar a las personas” porque no tengan interés en la materia, por el contrario el docente debe buscar “cómo impactar en sus vidas”, y que se lleven algo de nosotros como seres humanos y de nuestra materia”.

El maestro Jaime...bueno para enseñar historia, que tanta aceptación y popularidad tenía entre la población estudiantil adolescente de la secundaria. ¿Qué hacía este hombre? A cada uno nos enseñaba de distinta manera... enseñaba de manera que comprendiera... hacía pensar, reflexionar, analizar y hasta criticar todo en busca de posibles soluciones, en ocasiones hasta en donde no existían. Nos escuchaba, nos platicaba sus anécdotas de vida, que vaya que eran interesantes... para que comprendiéramos cómo influye la historia del mundo en nuestras vidas... (a los alumnos “inquietos”) “... se los llevaba a las canchas y allá les enseñaba cosas, desde como convivir en el salón, disciplina, constancia, en fin, valores. Les preguntaba sucesos históricos, y si no respondían no jugaban más. De él aprendí que... no hay que satanizar a las personas, por

no tener interés en la materia, sino que hay que buscar la forma de impactar en sus vidas y que se lleven algo de nosotros como seres humanos y de nuestra materia”.

De las virtudes docentes que narra Bertha ofrece aire fresco a la profesión. De ese profesor podemos afirmar que lograba equilibrar el afecto, la calidez y cercanía humana, con la efectividad pedagógica (el alumno aprende). Este equilibrio virtuoso de la calidez humana y la efectividad educativa no es fácil, pero es un ejemplo maravilloso de las posibilidades educativas de un profesor de secundaria. Más aún si reconocemos que la familia y la escuela han perdido la capacidad para educar a los adolescentes (Ponce y Torres, 2015).

De su trayecto como docente también ha aprendido de ella misma. Bertha destaca las siguientes cuestiones de su trayecto de experiencias docentes. Se trata del reconocimiento de lo que falta por mejorar, como de sus virtudes. Ejemplo del buen reflexionador.

- Soy muy dada a hablar y no dejar hablar a los demás, cuando creo tener la respuesta. Esto me ha ocasionado problemas.
- Escuchar a los alumnos es volver a vivir y permitirme aprender de ellos.
- Buscar la manera de dejar mis problemas en puerta de entrada a la escuela, para no afectar mis relaciones personales con los demás.
- Cuando soy empática con mis alumnos, ellos responden más en el trabajo.
- Aprendí que el trabajo en grupo es más sencillo y se hace mejor. Respetar las habilidades de cada quien.
- Aprendí que es mejor ser responsable, cumplir con nuestra parte sin esperar que otra persona lo haga.
- Aprendí a ser disciplinada con los jefes, a no contradecirlos cuando no se puede ganar.

Reconoce que debe aprender a escuchar, cuando cree tener la respuesta correcta. La escucha, como arte del reconocimiento del otro, “es volver a vivir y permitirme aprender de ellos”. La escucha, seguro, tiene profunda relación con ganar empatía, estos valores relacionales (de hecho, todo valor es una relación), contribuyen a que los alumnos trabajen mejor. Se sabe que el trabajo en equipo no es fácil, tal vez la cualidad que más se requiere es, como dice Bertha, “respetar las habilidades de cada quien”. Para cumplir con la función formal de la Asesoría Pedagógica se requiere efectivamente la responsabilidad, pero para cumplir con las reglas instituidas del asesoramiento en las prácticas autoritarias y verticales del sistema educativo se requiere “ser disciplinada”. Así resuelve la contradicción señalada en los primeros capítulos respecto de las prácticas de asesoramiento, con responsabilidad y disciplina ¿Responsable con los iguales y los de abajo, disciplinada con los de arriba? Tal vez.

*Sus experiencias como Asesora*

¿Cómo se van formando las capacidades relacionales de asesoría con los docentes? Bertha refiere que ha aprendido a ponerse en el lugar los profesores o alumnos que asesoro “para sugerir propuestas que realmente les sirvan de acuerdo a su realidad”. Eso lo aprendió gracias a una profesora de preparatoria.

Ella me enseñó que es importante conocer las situaciones por las que pasan las personas, para comprender por qué actúan de tal o cuál forma. Y de esa manera poder encontrar una solución a su conflicto. Aprender a ponerse en lugar del otro... cuando lo hace desde esta perspectiva, (da) una recomendación como sugerencia”

El conflicto es consustancial a las relaciones humanas, por supuesto que estará presente en la asesoría. Para atender el conflicto, o para resolverlo, pone en práctica lo aprendido en su experiencia: la habilidad empática. “conocer

las situaciones por las que pasan las personas, para comprender por qué actúan de tal o cuál forma” o “aprender a ponerse en lugar del otro”. A través de estas estrategias logra que su forma de “asesorar”, tenga mayor aceptación”.

Dice que el respeto se gana, el poder se impone. Se preocupa por el respeto y la autoridad, en su relación con la asesoría. Así, lo primero, la autoridad “se gana, pero el poder se impone”. Argumenta que la autoridad en las relaciones de asesoría no se gana “porque tenga el título” (“los profesores no van a hacer lo que yo digo”), sino “que es mejor convencer amablemente con argumentos de lo que puede ser más apropiado de acuerdo al contexto”. La clave está en convencer con argumentos situados al contexto, pero además se reconoce en la humildad.

Cuando en la relación de asesoría logra desempeñar esas cualidades, ponerse en lugar del otro, la humildad, convencer con argumentos, comprenderlos problemas de los otros, entonces logra que ellos, los docentes, “no dan un 100, dan más de sí mismos”, “porque logro que se comprometan”. También, para hablar con el docente, tiene que prepararse y conocer al otro, ello es necesario, implica:

Buscar que lo que voy a decir sea útil para ellos, es mejor que solo llegar e imponer una nueva idea. Me gusta conocer la vida del profesor con quien estoy trabajando la asesoría para saber cómo puedo aportar algo que verdaderamente le funcione...Hacer lo que te permiten hacer dentro del sistema. Comprendí que no voy a cambiar la estructura, pero si puedo lograr que sea más funcional aportando y trabajando mi parte de la mejor manera.

Bertha, la nueva ATP, como hemos visto, ha pasado por un trayecto rico de experiencias que le han marcado. Los valores, las decisiones de sus profesores, definen lo que para ella es un buen educador, creo que para todos de hecho. El afecto, la cercanía, la capacidad para escuchar las “cuitas” del otro, la calidez, la empatía o la capacidad para ponerse

en lugar del otro, y muchas otras formas de relación orientan sus reflexiones en torno a la asesoría. Se reconoce con limitaciones, no puede cambiar la estructura, pero si puede mejorar lo que hace en su entorno. Responsabilidad en sus acciones con sus colegas y docentes, y disciplinada con sus autoridades. Tal vez no nos gusta, pero así transita Bertha por el desafío de ser Asesora Técnica Pedagógica en las fallencias y las contradicciones entre lo que debería ser la asesoría y las restricciones de un sistema vertical.

La lectura de la narrativa de Bertha, la nueva ATP, nos asoma a otra idea que nos recorre la curiosidad. Se trata de la fórmula entre afectos y eficacia educativa. Hoy, entre las violencias sociales y escolares, en el contexto de la sociedad líquida, lo único sólido que tenemos los educadores es el afecto, pero no demasiado, sólo el suficiente, el necesario, el que permita la cercanía justa para lograrla efectividad del encuentro educativo, porque en última instancia, es lo que buscamos, el crecimiento del otro.

## **4.2 Las experiencias afectivas y efectivas de las y los ATP**

Estamos en el último peldaño del texto. Atrás han quedado muchos cuestionamientos en torno a las restricciones de las prácticas tradicionales, las que han estado y se resisten a cambiar, para transitar a lo que “debería ser” la Asesoría Técnico Pedagógico”. Las narraciones de Bertha nos han llevado por verdaderas vetas de sabiduría práctica. Sobre todo, enseñanzas de lo relacional en el ámbito de la asesoría. Para lograr su efectividad, nos sugiere Bertha, es indispensable conocer los problemas del otro, aprender a ponernos en su lugar, a escuchar pacientemente, a no juzgar a la ligera, a darle el lugar respetuoso al otro.

Pasamos ahora a las narraciones del resto de los ATP que nos regalaron sus experiencias. Como veremos,

la narrativa de Bertha no es casual. Esta narrativa también aparece impregnada en las experiencias del resto de sus compañeras y compañeros. Pisemos pues, con cautela y curiosidad el último peldaño. Espero que el alto de la montaña nos regale aire fresco para continuar con las faenas, que, probablemente pueden ser complicadas y, a veces, dolorosas.

### *El paso por el currículo del hogar*

En Redding (2017) y Ponce (2017) se afirma cómo la familia ha venido perdiendo terreno en sus funciones socializadoras tradicionales. Parece que en el caso de los ATP no fue así. La familia acogedora, dotadora de afecto existe en los ATP. Los que narran señalan sobre todo los valores que aprendieron. ¿Será parte del currículo del hogar de las familias que lo dotan? Sobre todo, dan cuenta del valor de la responsabilidad. El padre que educa en el afecto y la responsabilidad, y que se reproducen también en la escuela. Estos valores no se contraponen con la felicidad.

Responsabilidad en mi cumplimiento como estudiante. En mi familia mi padre siempre nos dijo desde pequeños que ser responsable es un orgullo y una de las grandes satisfacciones en la vida. La responsabilidad era también motivada por mis maestros. Realizaba lo mejor que pude mis deberes como estudiante. Aprendía feliz y convencida de que ese es el mejor camino para salir adelante.

### *Las experiencias cómo estudiantes*

Lo que nos comparte Bertha aparece en las experiencias de los otros ATP. Una pregunta básica con estos ejercicios narrativos en torno a su experiencia se refiere a las razones que tuvieron estos ATP para elegir esta carrera, y por qué eligieron la especialización en lenguaje y comunicación y otros en pensamiento matemático. Un hallazgo, como se verá en lo que cuentan los ATP es porque se encontraron con buenos profesores en esas disciplinas. Todos, excepto



dos, narran el encuentro con un buen docente ¿Cómo fueron esos encuentros con sus profesores? ¿Cuáles cualidades destacan? ¿Por qué dejan huella?

La lectura de las experiencias de los ATP nos conduce por nuevos senderos. De la selección de las narraciones de 10 ATP, se recogieron 14 enunciados de experiencias agradables o positivas. Se trata de profesores que les dejaron huella, en la elección de la carrera de educador, por las cualidades de lo que los ATP califican como “el buen docente”. Estos se caracterizan por su afectividad cálida, su relación cercana, que se esmeran en la enseñanza, hasta lograr que todos aprendan. A través del ejemplo forjaron valores que ahora asumen.

Se aprende a ser buen profesor por el contacto con buenos profesores. Para una ATP su experiencia con buenos profesores le orientó a elegir esta profesión y a seguir el ejemplo de sus profesores. Una ATP así lo narra.

Admiración por mis maestros comprometidos con su profesión. Porque me dio mucha satisfacción, ya que de ellos aprendí todo lo bueno que podemos hacer en el paso de nuestros alumnos por la escuela y promover su aprendizaje de manera que lo disfruten y se den cuenta de la utilidad del mismo en la vida cotidiana... que sean alumnos felices.

Los ATP admiran a sus profesores porque están “comprometidos con su profesión”, ¿qué significa este compromiso profesional? Por su efectividad educativa, ya que logran que sus alumnos aprendan, y de que lo que aprenden lo apliquen a sus vidas cotidianas, pero además logran que “sus alumnos sean felices”. Efectividad y felicidad se pueden conjugar positivamente.

Las narraciones relacionadas con el encuentro con buenos docentes son muy abundantes. Lo que destacan es que esos contactos con “buenos profesores” les dejaron huella.

Un docente me reprende en dos ocasiones y me forja el valor de la honestidad. Cuando realicé una actividad deshonesto, borrar una respuesta correcta y ponerla mal. El docente expone mi caso con todo el grupo, y esto me hizo valorar mi acción y desde entonces he actuado de manera honesta.

Entre los buenos docentes aparecen los que reprenden por acciones de deshonestidad, incluso expone a la ATP delante de sus compañeros. De estos actos de represión y exhibición aprende el valor de la honestidad. Lleva en su equipaje esta experiencia.

Una ATP refiere experiencias significativas de lo que aprendió de su profesora de la escuela normal, en el acompañamiento como tutora en sus prácticas en la escuela primaria. Aprendió “Cómo ejercer la labor...”

Aprender de mi maestra tutora cuando hice mis prácticas profesionales. Gracias a ello y a sus consejos, pude aprender muchísimas cosas acerca de cómo ejercer la labor, qué estrategias utilizar para el mejor aprendizaje de los alumnos, cómo dirigirme con padres de familia, cómo organizar eventos culturales, entre otras cosas.

En el andar como educadores, los ATP primero fueron estudiantes. Aprendieron de sus profesores la responsabilidad y el valor de educar. Como se dice en la narración de arriba, “la labor docente”. Las reglas del oficio se aprenden primero como estudiante, pero también dejándose guiar por el tutor, que acompaña a la estudiante normalista.

### *Enseñanza, afectividad, calidez y confianza*

Los ATP recuerdan sobre todo experiencias con profesores cálidos, cercanos “mi maestra de cuarto año de primaria “era amena, divertida, agradable...muy cariñosa, abrazaba con frecuencia y valoraba mucho que se ejerciera una sana convivencia”. No sólo ejercía la calidez de ella hacia sus alumnos, sino que además lograba afectos entre los

alumnos “en cierta ocasión trabajó una situación de mandar cartas entre alumnos de su grupo del turno vespertino con el de nosotros”.

La manera en cómo impartía la clase mi maestra de 4to. grado de primaria fue muy significativa ya que era amena, divertida, agradable. Ella era muy cariñosa, abrazaba con frecuencia y valoraba mucho que se ejerciera una sana convivencia entre personas, ya que en cierta ocasión trabajó una situación de mandar cartas entre alumnos de su grupo del turno vespertino con el de nosotros.

Los afectos que no se dotan en el hogar, se pueden otorgar en la escuela. La identidad, quién soy y quién quiero ser, se forja gracias a las concepciones que los demás tienen de mí. Esta “estrategia” puede leerse desde el plano de las tareas para sanar el corazón de los niños, desde donde se teje la convivencia, condición básica para proveer el ambiente hospitalario para el aprendizaje, como se afirma en López (2013).

Muchos ATP narran experiencias sobre cómo sus profesores creyeron en ellos. Eso marca, distingue, deja huella. Si crees en mí, entonces haré lo que sea para ajustar mi comportamiento al nivel de las expectativas que tienes de mí. La confianza del profesor para nuestros futuros ATP se manifiesta de maneras diversas, como mandarlo a cuidar a los alumnos de un grado menor “ahí nació mi deseo por ser maestra”. Te confío el cuidado del otro, y eso deja huella, tanto que me anima a elegir esta profesión.

El hecho de que la Maestra me manda a cuidar a los alumnos de 1º es confiar en mi capacidad para estar frente a un grupo, aquí nace mi deseo por ser Maestra.

La confianza depositada en estos alumnos, futuros ATP, determina no sólo la elección por la docencia, sino además en el afecto por el contenido disciplinario, que luego estos elegirán o pensamiento matemático o en lenguaje y

comunicación. Como se planteó atrás, los “buenos” profesores dotan del afecto, no para ser los maestros “querendones”, como lo señala Abramlowski (2010), sino que con base en esa relación cálida se funde la relación educativa para enseñar y para aprender. Vemos tres casos:

- **Confianza.** Cuando la maestra de matemáticas confió en mí hizo que como alumna creyera en mi potencial, en lo que puedo hacer y mejorar para crecer. Me inspiro a estudiar y ahora soy ATP especialista en Pensamiento Matemático.
- Fue con la maestra Brenda con quien seguí mi camino matemático, quien me mostró su aprecio, quien me ayudó con cada problema que enfrentaba para entender la materia que hoy es mi pasión y mi fuente de sustento. De ella obtuve algunas estrategias que hoy día implemento en mis clases y es por ello que la recuerdo con respeto y admiración.
- En secundaria la Maestra de español, descubre mi capacidad para la poesía y la composición. Marca mi vida descubriendo yo misma que tengo capacidades, cualidades y talentos que no había tomado consciencia.

La confianza en el otro, el ¡tú puedes!, inspira a ser lo que se espera en el acto de la confianza depositada. Tal es la aspiración que le animó a seguir estudiando, hasta convertirse en Asesora Pedagógica. Los “buenos profesores” pueden ser el soporte de las vocaciones, no sólo para elegir el de profesora, sino además para elegir un contenido disciplinar, para enseñar matemáticas o español. Conviene destacar que casi todos los ATP de la especialidad de matemáticas, narran al menos haber tenido un buen profesor de matemáticas, del cual aprendieron esta disciplina, el coco de muchos alumnos.

Los ATP comparten que les dejaron huella las expresiones de aliento, ¡Tú puedes lograrlo! Así se alimenta la autoconfianza, más aún si se refuerza por diversos profesores.

Las Palabras de aliento de varios maestros, cuando era estudiante de piano. Cuando era alumna de piano la maestra me hacía ver lo que podía lograr en mi forma de tocar e interpretar, y esto era reforzado por otros maestros y compañeros que me escuchaban tocar.

Los valores se aprenden a través del ejemplo: mi maestra estaba preparada, no etiqueta y resuelve todas las dudas sin molestarse, lo hace con alegría y desprendimiento. Un buen estilo de mediación, siguiendo las enseñanzas de Vigotski, no se apresura a dar las respuestas, sino a proveer andamios para aclarar las dudas, hasta que “todos los alumnos hayan comprendido el tema”.

La maestra con asignatura de matemáticas en el CEBETI 10. Era una maestra muy bien preparada que sabía cómo impartir la clase, no etiquetaba ni juzgaba a algún alumno. Contestaba y resolvía dudas a partir de la reflexión, procuraba que todos hayan comprendido el tema.

Existen los profesores que animan el gozo por el aprendizaje de diversos saberes. Profesores que ponen en práctica muchas estrategias, que organizan festivales culturales, escribir y escenificar obras de teatro, o a través de fichas bibliográficas. Les animaba a participar en concursos del saber, en la escuela o en programas de televisión.

Siempre recuerdo a mi maestro Raymundo de 5° y 6° de primaria, sobre todo cuando quiero ser una buena docente. Él me enseñó matemáticas, español, ciencias, geografía, historia, en fin, de todo y siempre de una forma divertida e interesante. Sus clases me emocionaban, me motivaban, las disfrutaba, me encantaba participar en los festivales culturales, escribir “obras de teatro” y escenificarlas. Era divertido aprender por medio de las tarjetas, como él les llamaba, y que no eran más que cuestionarios, de 3 en 3 preguntas en fichas bibliográficas, las cuales cada viernes nos ayudaban a organizar la información que debíamos conocer y que nos permitía participar de manera correcta en los concursos de fin

de parcial. Además, amé a mi profesor porque gracias a él, unos compañeros y yo fuimos a un programa que se transmitía en canal 4, “el torneo del saber” y aunque no nos fue tan bien, lo disfruté muchísimo.

### *Enseñan valores a través del ejemplo*

¿Los valores se enseñan? Miguel Bazdresch nos ha enseñado que no. Estos se viven, se apropian a través del ejemplo y se instalan en la práctica cotidiana. Los valores son formas de relación con los otros. No dependen de cómo se definan, sino de cómo se practiquen, de cómo se vivan en el día a día.

Algunos docentes de secundaria me inculcaron el valor del esfuerzo y solidaridad. Tengo presente las palabras de un docente que nos decía: Que teníamos que regresar a la comunidad después de estudiar para trabajar por la misma. Y otro docente que nos entrenaba en un equipo de fútbol y sus palabras nos motivaba para esforzarnos.

Por ejemplo, el valor de regresar a la comunidad, lo que hemos recibido; o el valor del esfuerzo. La palabra de los docentes cobra fuerza. Cuidado con lo que se dice, porque puede condenar o puede resolver la vida de los alumnos. También refieren la formación del pensamiento crítico, es decir, a razonar y argumentar las creencias o los saberes transmitidos.

En la preparatoria un docente nos demostró cómo la historia depende de quien la escribe. El docente nos hacía reflexionar sobre los autores de libros de historia y cómo estos tenían ideologías y contextos que teníamos que tener en cuenta para analizar el hecho histórico.

O el valor de la preparación para toda la vida, no sólo para acreditar una asignatura, sino para formarse a lo largo de la vida.

Otro docente de la universidad nos decía que no dejáramos de estudiar. Las palabras del docente quedaron muy

grabadas: “Tienen que realizar cursos, cursitos y cursientos” pero no dejar de prepararse. Siempre he seguido estas palabras, no hay otro camino en nuestro trabajo que la preparación y formación continua.

*También se aprender del mal ejemplo*

Algunos profesores narraron experiencias desagradables en el contacto con alguno de sus profesores. Lo importante es que de esas malas experiencias también aprendieron. Les invitan a no seguir estos ejemplos, a no hacerlo, porque daña, porque agrede. Destacan los actos de injusticia vividos en *carne propia*, o sufridos por otros compañeros estudiantes. Descalifican al profesor que se gana la autoridad con autoritarismo, la falta de respeto y la falta de solidaridad.

Sentí tristeza por ciertas injusticias de profesores que viví en mi persona. Al observarlo también en otros compañeros en mi experiencia de estudiante. Creo que la mayor falla que podemos tener como docentes y ejemplo hacia los alumnos, es ponerse en el papel de autoridad de manera impositiva. No como autoridad que se gana el respeto y pasar sobre las situaciones especiales que pudieran vivir los alumnos, perdiendo el sentido de humanidad y solidaridad con ellos.

La clase de los maestros que no entendían a mi estilo de aprendizaje. Me distraía constantemente lo que no me permitía aprender. Me etiquetaban como burra tanto los maestros como mis papás. Lo que me provocó inseguridad. Creía que siempre estaba mal y a pesar de que estaban correctas mis respuestas las cambiaba, porque pensaba que las iba a sacar mal. Y esto lo arrastre hasta la secundaria.

Estas narrativas son opuestas a las que refieren los afectos docentes. Si el afecto, la cercanía, la calidez en el trato y la escucha, son ejemplos a seguir; las experiencias del maestro que ofende, el autoritario, que impone lo arbitrario,

enseña a no actuar de esta manera. Lo que debe imperar es el respeto, la solidaridad, el “sentido de humanidad”. Existe la violencia del profesor, que contribuye al “bullying” del alumnado, a través de etiquetar a alguien como “burro” o “burra”. Esto daña la identidad, la autoestima y provoca inseguridad. Este daño se carga por años, no es fácil deshacerse de eso.

### *Aprender de mí mismo, esfuerzo y resiliencia*

También se aprende de uno mismo, es decir, de las reflexiones íntimas en torno a lo que nos pasa, lo que nos detiene o nos entorpece. Aprender a salir adelante a pesar de la adversidad, de los obstáculos económicos que obligan al futuro docente a estudiar y trabajar más que los demás. Confiar y aprender a vencer la adversidad son síntomas de la actitud resiliente. ¿Se trata de la resiliencia? ¿Esta se puede enseñar?

Después de varios semestres de quedarme sin vacaciones por haber reprobado estas materias y tener que ponerme a estudiar para pasarlas con un 8 cuando bien me iba. Me di cuenta de que podía ser mejor estudiante. Yo culpaba al hecho de tener que trabajar desde los 16 años y al mismo tiempo estudiar, pero en realidad lo que necesitaba era estar enfocado más en mis estudios. No era el único en estas condiciones y tenía la capacidad de superar ese reto... Al concluir la preparatoria, cursé dos semestres en una universidad privada, pero no logré costearme la colegiatura y me vi en la necesidad de abandonar la carrera. Después ingresé a la UdG, ya con la confianza que me dejó la preparatoria de poder estudiar y trabajar. Logré mantener un promedio superior a los 92 puntos en toda la carrera. Esto me ayudó para no realizar la tesis para titularme. Fui el único con ese promedio en mi generación, siendo que la mayor parte de mis compañeros no tenían la necesidad de trabajar.

Se sabe ampliamente que la educación suele reproducir las inequidades (Saraví, 2015; Blanco, 2011; Tenti,



2007). Muchos ATP comparten sus dificultades para llegar a obtener su acreditación. Lo señalado atrás en este caso, y en muchos otros, es cómo enfrentaron las adversidades económicas y familiares. Como el ATP que nos comparte sus vicisitudes para terminar la preparatoria y la licenciatura. Otras ATP además de estas desventajas agregan las faenas en la crianza de sus hijos. El sufrimiento duele, pero al final, los ATP comparten el orgullo de haber salido adelante.

Llama la atención del ATP que no pasó por todo el trayecto en la escuela normal, sino presentando el examen de CENEVAL para ganar un lugar en la docencia de preescolar. El ATP dice que esta experiencia le enseñó a tener confianza en sí mismo, en la posibilidad de lograr lo que se proponga. Es, tal vez, el mismo aprendizaje de quien pasa de reprobado al éxito en los estudios. Romper con las etiquetas personales, con base en el esfuerzo.

Acreditar la licenciatura en educación preescolar por medio del CENEVAL en un solo examen. Definitivamente este acontecimiento fue el parte aguas en mi carrera profesional. Me permitió comprobar que todo lo que me proponga en la vida, si me esmero y tengo la confianza, lo puedo lograr.

En prepa, el ambiente relajado me llevó a reprobar en varias ocasiones, hasta que saqué la calificación más alta. Después del desánimo y querer abandonar los estudios, me reencuentro conmigo y mis capacidades de estudio. Rompo con la etiqueta que yo misma me forme de no ser buena para la escuela.

También se narra el esfuerzo de los compañeros de estudios que aprendieron a superarse en la adversidad. Se aprende de los compañeros; de quienes les va bien, pero también de los que no.

Aprendí a aprovechar las oportunidades de un compañero en la prepa que tenía 3 semestres repitiendo el segundo

semestre por faltas. Decidió terminarla y actualmente es locutor de radio. Cuando fuimos compañeros, tenía otra forma de pensar, pues nos platicaba que había perdido el tiempo desperdiciando por las compañías, flojera, etc., y que ahora sí estaba dispuesto a estudiar, por lo que se integraba al equipo y lo fuimos apoyando en lo que no entendía, hasta terminar la preparatoria con mucho entusiasmo.

### *Las experiencias como docentes*

Las experiencias significativas relativas al contacto con “buenos” profesores es una cara de la moneda. Veamos qué pasa con los ATP en sus representaciones educativas gracias a sus experiencias como docentes. Se pasa de las experiencias en el inicio de la profesión, a los aprendizajes adquiridos en el contacto con los colegas, o el colectivo docente o con los alumnos, y sus madres y padres de familia.

### *El inicio por la docencia*

Diversos investigadores señalan que la profesión docente se gesta en el ejercicio de la profesión. Los profesores nóveles cuando egresan de las normales tienen algunas preconcepciones sobre la cultura escolar y la enseñanza. La sabiduría práctica se consolida gracias al contacto con otros profesores. Estos aprendizajes se producen en gran medida en soledad, sin acompañamientos formales, aunque la Ley General del Servicio Profesional Docente diga lo contrario (Davini, 2002 y 2015; Marcelo, 2009; Vaillant, 2013). Veamos cómo narran los ATP su inserción a la docencia.

Una ATP se da cuenta de que la formación recibida en la Normal no le fue suficiente. Se da cuenta de que la profesión se logra en la práctica, a través de la experiencia, el contacto y acompañamiento con sus compañeras, no exento de conflictos y “sinsabores”. Remata señalando que la clave del éxito en la inserción a la docencia se logra combinando el “sentido común”. “con lo teórico”.

Al salir de la Normal de Educadoras, yo como estudiante egresé con ciertos conocimientos teóricos y pensando que eso era suficiente para lograr ser una buena profesional y me topo con la sorpresa de que en la práctica lo que cuenta es la experiencia que se adquiere día a día y al compartir con las compañeras cómo actuar y reaccionar ante las situaciones tan variables que se presentan dentro del aula y en la comunicación con los padres de familia. También (aprendí) a navegar con los sinsabores que surgen ocasionalmente al ser parte de una comunidad educativa particularmente de un colectivo docente... creo que el sentido común, combinado con lo teórico es la clave para actuar acertadamente en la práctica.

Algunos ATP narran con mucha emoción el inicio a la profesión docente. Uno de ellos confiesa “No recuerdo estar tan feliz con mi labor, como en aquella época de gloria”. En el principio, el nerviosismo natural de los que comienzan en esta carrera. Narra el gran entusiasmo colocado en la tarea. Comparte que se entregó con mucho empeño. No escatima en los esmeros, preparar las actividades que les gustaran a los niños, revisarlas incluso en casa, siempre las calificaba y les ponía anotaciones personalizadas. El estilo relacional afectivo es evidente, por ejemplo, al anotar mensajes “lindos” para que los alumnos calmaran sus nervios ante el examen.

¡Cómo olvidar el agosto del 2011!, los jóvenes de 1°A estaban nerviosos, igual o más que yo. Era el primer año que impartía clase con un grupo mío, que me pertenecería todo un ciclo, al cual les daría lo mejor de mí... Y así fue, me preparaba día a día con actividades que les gustaran a mis niños, les calificaba siempre sus trabajos. Me daba el lujo de llevarme sus exámenes a casa y hacerles anotaciones personalizadas... Les preparaba exámenes y en ellos siempre había un mensaje lindo, creyendo que al leerlo se calmarían los nervios... Llevaba una libreta bien organizada, en la que seguía un diario de clase, no se me escapaba ni un detalle y el logro de aprendizajes era mi

prioridad. ... Tanto disfrutaba y hacía bien mi labor, que mis alumnos lo notaban y vaya que me lo hacían saber... No recuerdo estar tan feliz con mi labor, como en aquella época de gloria.

En el caso del ATP de educación física, narra que sabiendo que se entregaba un premio al mejor profesor de educación física se esmeró tanto que lo logró.

Premiaciones a docentes más destacados de educación física. En mis inicios de labor docente al final del año escolar se premiaba a los docentes más destacados, tanto en el hecho deportivo como en la clase de educación física. Esto me llevó a realizar un trabajo más profesional y tratar de ser el docente premiado.

### *El contacto con las madres y padres de familia*

Hemos señalado atrás que la familia ha reducido sus capacidades para la socialización y para la educación de los hijos. En ocasiones esta debilidad se interpreta como irresponsabilidad, de hecho, pueden ser ambas cosas, debilidad y abandono de la responsabilidad educativa de los hijos. Esta ATP narra impotencia y decepción. Está consciente de las consecuencias de esta precariedad en la educación familiar, estos alumnos no tendrán un “desarrollo óptimo en la escuela” y verán afectado sensiblemente su desarrollo potencial.

Cierta impotencia en ocasiones al observar la poca responsabilidad de algunos padres hacia mis alumnos. Apatía en su participación en los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos. Estoy convencida de que, si no existe compromiso ni interés por los padres de familia o tutores de los alumnos en su educación, los mismos no tienen un desempeño óptimo en la escuela y por ende las herramientas de vida para ellos están limitadas y si a eso agregamos un contexto familiar poco favorable queda nulo el avance potencial que los alumnos pudieran tener.

*El contacto con otros profesores*

Se sabe ampliamente que el colectivo docente es el verdadero formador de los docentes. Para el desarrollo profesional del docente, tienen más impacto las interacciones con el colectivo escolar (docentes y directivos) que a través de los cursos de capacitación fuera del centro (Vezub, 2010)). Por eso es interesante este apartado.

Lo que se pone en juego en el desarrollo profesional a través de la interacción con los colegas son las creencias docentes. Como bien lo señala esta ATP, se requiere una cierta dosis de apertura. Sin embargo, lo verdaderamente importante es que, a través de estos contactos, como lo señala, se afirman o se modifican las creencias, a las que denomina “mis convicciones”. Efectivamente, las creencias son convicciones que orientan las prácticas docentes. Por eso las creencias son reacias al cambio, pues se trata de “saberes” vinculados a las emociones y a los valores personales e íntimos.

Como miembro de un colectivo docente y de una comunidad educativa, tengo una actitud de apertura para escuchar y emitir mis creencias, conocimientos y juicios y tener la misma postura hacia los demás. En ocasiones al interactuar con los colegas reafirmo o modifico mis convicciones. En lo personal soy buena para escuchar y me encanta aprender de las experiencias de los demás y también a no apropiarme de formas de actuar que agradan a terceros. Estoy convencida que en el ir y venir de conocimientos y formas de reaccionar adquiero el mejor aprendizaje tratando siempre de crecer en mi labor como profesional de la educación que soy.

Por eso no basta con dictar recomendaciones a los docentes para que estos “cambien”. Una ATP narra una experiencia en torno a esto. Estuvo presente cuando el subdirector le hizo recomendaciones a un docente, “con el fin de mejorar”, pero este no las aceptó “sólo hubo negativa de su parte”. Esta experiencia le fue significativa a la ATP, dice

que le marcó, pues le “hizo pensar en que debo ser cuidadosa, porque puedo toparme con una situación similar y debo saber enfrentarla”. Ya se ha visto en capítulos anteriores el problema de la relación formativa en el desarrollo profesional docente.

Docentes que no aceptan mejoras. Ya me pasó estar presente con un docente y su subdirector y que éste le hiciera recomendaciones al maestro, con el fin de mejorar, pero el docente no acepta sugerencias, sólo hubo negativa de su parte. Esta experiencia me marcó, me hizo pensar en que debo ser cuidadosa, porque puedo toparme con una situación similar y debo saber enfrentarla.

También se aprende de las directoras. No sólo por su autoridad formal, sino por los años de experiencia que suelen cargar muchos directores o directoras. Como se sabe, en México, los directores, antes de serlo fueron docentes.

Directoras capacitadas, normativa, éticas que me enseñan a trabajar, confían en mí y reconocen mi trabajo. Es muy significativo y marca mi trayectoria como educadora para realizar siempre un trabajo de calidad en tiempo y forma y que proyecte en mis alumnos.

Los ATP, en su paso por la docencia, refieren diversas experiencias que calibran, ahora en su nuevo cargo como asesoras. Esta narración refiere el contacto con alumnos extremadamente pobres, que llegan a la escuela sin comer. Estas situaciones extremas no pasan desapercibidas. Se siente el coraje, la indignación por la injusticia. Estas situaciones “cargadas de emotividad”, la llaman a comprometerse más en la profesión, para que los niños tengan herramientas que les permitan tener “un mejor futuro”. Suena sabio y amoroso la última idea “me comprometo a hacer mi parte en este mundo de la mejor manera, con responsabilidad y amor”. Amor y responsabilidad. Otra vez la fórmula anotada atrás, de “dotar el afecto y lograr la mejor efectividad educativa”.

Trabajé en una comunidad muy pobre. Había un pequeño de ojitos tristes con mucha hambre, roba un refrigerio y se esconde a comerlo debajo de la mesa. ¡Cuánta hambre! Cuánta impotencia no saciarla a diario. Se puede tener hambre de muchas cosas, pero cuando ésta es en el estómago ni llamar la atención puedes, que iba yo a decirle...nada. Los sueños, los deseos son hambre, son sed. La misma que me despertó ese pequeño por darle no pan, sino herramientas para un mejor futuro para él y sus compañeros. Con frecuencia situaciones cargadas de emotividad son las que me hacen ver la vida diferente y me compromete a hacer mi parte en este mundo de la mejor manera, con responsabilidad y amor.

El contacto con experiencias de pobreza extrema, como el hambre, despierta en la ATP nuevas emociones “¡Cuánta hambre! Cuánta impotencia no saciarla a diario. Se puede tener hambre de muchas cosas, pero cuando ésta es en el estómago ni llamar la atención puedes, que iba yo a decirle...nada”. Algunas condiciones de injusticia rebasan la profesión docente, pues no siempre se logra lo que se desea. Eso genera, como dice una ATP “frustración”, pues se da cuenta “que los alumnos no desarrollaban los aprendizajes de acuerdo a las expectativas y perfil de egreso”. Las experiencias de este tipo son las que impulsan a esta ATP a “contribuir en la mejora de la calidad educativa a través de la Asesoría”.

*Las experiencias en la nueva función como asesor técnico pedagógico*

Como se ha señalado atrás, el asesoramiento a los docentes y sus colectivos implica nuevas tareas y responsabilidades. Este apartado recupera las experiencias de los y las ATP, algunos principiantes, otros en la continuidad de lo que ya venían haciendo.

Exceptuando el Diplomado que estaban cursando los ATP, estos debían jugársela solos. Los nuevos ATP

refieren que esta nueva función les obligaba a prepararse por cuenta propia. El caso siguiente narra la desesperación, que se fue calmando cuando se dio cuenta de que los demás estaban en la misma situación. Se trata de un proceso de adaptación, y de búsqueda de argumentos para asimilarse a las nuevas responsabilidades.

Incorporarme a una nueva función, cuando me asignaron de ATP, me ha ayudado a buscar continuamente información, formación continua para apoyarles lo más posible. Al principio lo que pensé fue: no lo puedo creer, ¿ahora dónde pertenezco?, ya que es otro ambiente, pero, poco a poco, observando a los demás que también tienen dificultades y fortalezas como yo, mi actitud ha cambiado y me estoy integrando a las nuevas formas de trabajo que requieren.

Los ATP, como se ha señalado, dependen del Supervisor. Se ven forzados entonces a adaptarse al estilo, los esquemas de pensamiento y de actuación de su autoridad. Las experiencias previas que habían tenido con otros supervisores son importantes. Narran el rechazo del supervisor, con quienes ahora deben competir para ganarse la confianza de los docentes. Frente a los esquemas verticales de la supervisión tradicional, se proponen generar esquemas de confianza, prepararse mejor, ser más horizontales con los docentes, como lo narra el siguiente ATP.

El ser rechazado por parte de mi anterior supervisora. Esta experiencia es muy común entre mis demás compañeros ATP de otras zonas, y me hizo reflexionar que no basta con tener los conocimientos y las habilidades necesarias para ejercer un cargo, si esto no va acompañado de un crecimiento personal y del trato y la confianza hacia los demás para propiciar el trabajo colaborativo.

La supervisión ha sido tradicionalmente, como se señaló al principio, una autoridad que replica el modelo del sistema vertical. Por eso, no es poco común que estos hagan



valer esa “autoridad” a través de “regañar” al ATP. Se trata de un dispositivo que anuncia a los otros quien manda. En el caso siguiente, la supervisora crítica y regaña a la nueva ATP.

Un día la supervisora asistió a una visita y me regañó, haciéndome sentir que no sabía trabajar. Pero al día siguiente casualmente los papas de los niños que tuve un ciclo escolar anterior fueron a agradecer después de su junta de padres por las excelentes calificaciones que tuvieron sus hijos, y que solo los que iban de mi jardín habían sacado 10, los demás estaban con bajas calificaciones. Lo que me permitió reflexionar sobre la parte que tuve que se interpretó de una imagen errónea de la supervisora. Y trabaje en ello.

El regaño público duele, porque se exhibe a la persona ante los demás. Tiene doble intención, hacer saber quién manda y que duela, para reforzar aún más la autoridad y el poder. La ATP se reconforta por los halagos de los padres de familia, y se propone ganarse a la supervisora, trabajando mejor para cambiar la “imagen errónea de la supervisora”. El dispositivo de la autoridad se completa con la sumisión de los que dependen de ella.

Por otro lado, los ATP también se relacionan con los docentes. De estas interacciones ganan nuevos aprendizajes. En la viñeta siguiente se muestra que a la ATP le asignan una nueva tarea, proveer tutoría a dos docentes de nuevo ingreso. Se compromete a darles apoyo. Desarrolla un estilo de asesoramiento bidireccional de aprendizaje mutuo, más cercano al colaborativo que al asistencial o al clínico.

Cuando me encomiendan la tutoría de dos chicas, al igual que ellas no sabíamos qué hacer. Reto más reto. No importaba cómo ni cuándo, pero sentía el compromiso de que obtuvieran fija la plaza. Aprendiendo bidireccionalmente y con la confianza puesta en las capacidades de ambas se logró con excelentes resultados la evaluación

diagnóstica. Creer en uno, descubrir capacidades y habilidades rezagadas, tomar varias rutas tal vez, pero siempre en la mira el objetivo.

En el siguiente caso, la supervisora es quien invita a la ATP a cubrir la función. La delegación de poder de la supervisora no garantiza la autoridad frente a los docentes. Sin embargo, en este caso, narra que se ganó la confianza de las docentes, antes sus compañeras. Los nuevos ATP deben ganarse la autoridad y el respeto de los docentes a través de prácticas efectivas. Esto las obliga a prepararse más. Se sabe que los docentes suelen desconfiar de los procesos de formación de otro igual, necesitan de alguien que sepa más que ellas (Martínez, 2010; Ducoing, 2006; Ducoing y Fortoul, 2013).

Cuando mi supervisora me invitó, a cubrir la función de ATP por un año determinado, mi mayor temor era que mis compañeras no me aceptaran como asesora o se incomodaran, pero todo lo contrario me tomaron como un apoyo al grado de que cualquier consulta o duda se dirigían a mi antes que, a la supervisora, con tal confianza y credibilidad de mi función. Lo que me comprometió a prepararme y actualizarme constantemente.

Las y los ATP deben saber cómo trabajar con los colectivos docentes, en especial deben saber cómo organizar las actividades de los Consejos Técnicos Escolares. Los CTE deben diseñar, implementar y hacer seguimiento de las rutas de mejora.

Debía apoyar las sesiones del CTE, así como en la estructuración de la Rutas de Mejora. Siempre me ha gustado ayudar y apoyar a los demás, sentir que puedo hacerlo y compartirlo. En estas sesiones era la relatora y la que orientaba el trabajo del colectivo. Con ayuda del personal docente y directivo estructuraba la Ruta de Mejora de una mejor manera para que quedara más claro lo que se pretendía realizar (acciones).

Las demandas de asesoramiento, como se anotó atrás, son múltiples. En el siguiente caso, se le pide que diseñe y lleve a cabo un taller acerca para la implementación de instrumentos de evaluación.

Invitación a impartir un taller de planificación e instrumentos de evaluación. Me agrada impartir estos talleres y me satisface el poder apoyar a mis compañeras en donde hablamos el mismo idioma y les es de utilidad mi asesoría.

Pero, sobre todo, los ATP al verse confrontados por las nuevas tareas, se les imponen nuevos retos. En las siguientes viñetas se plantean las más relevantes. En el primer caso en la necesidad de seguirse preparando. El dictamen de idoneidad en la nueva función no viene acompañado de nuevas capacidades de asesoramiento en la práctica.

- Este ha sido sin duda un gran logro en mi etapa profesional, pues mi nombramiento de maestro de educación musical en preescolar no decía mucho en el papel, y mi inquietud de superarme profesionalmente tocaba fuertemente a mi conciencia. En el estado, solamente tres docentes estatales logramos éste resultado en la primera convocatoria, lo que abrió un nuevo horizonte de crecimiento y formación.
- Logré un cambio en mi vida laboral en el momento que lo necesité, haciendo lo que me gusta, un trabajo que ha superado mis expectativas y que en este periodo he aprendido mucho más de lo que pude imaginar
- Como ATP, llegué con propuestas, expectativas y objetivos y me di cuenta que era necesario prepararme, reconstruir conocimientos, mi práctica, y emplear el liderazgo para generar líderes educativos.
- Al ingresar a un curso de liderazgo y coaching, observé que aquellos detalles importantes que practicaba no permitían no permitía que el personal docente

aceptara mi visión, así que reconstruí mi practica para escuchar, facilitar, estar abierta y cambiar mi actitud. Ahora por voz propia ellas buscan asesoría y están dispuestas hasta en horarios fuera de trabajo.

Los ATP obtuvieron el nombramiento gracias a que acreditaron el examen de idoneidad. La mayoría expresa su satisfacción y su disposición para asumir con eficacia el nuevo desafío. Se preparan por su cuenta. Ensayan nuevos dispositivos de acercamiento y acompañamiento a los profesores. Frente a este nuevo reto, se sienten solos y solas, de hecho, lo están. En sus nuevos desafíos, para la mayoría, no aparece el supervisor, este hace sentir su presencia, por ejemplo, a través del regaño público, para que todos sepan quién manda.

### Narración de las narraciones

Se han abordado las narraciones, de una maestra y del conjunto de los ATP. Sigue hacer un intento por construir una narración de lo narrado. Lo primero que debe destacarse es que se trata de un discurso nuevo, desde nuestro punto de vista fundante de eso que llamamos educar. Los ATP a través de las narraciones de sus experiencias nos aportan nuevas palabras, que nos invitan a mirar otros paisajes del mundo. Distinto al normativo o al de los teóricos. Cercano al encuentro comprometido en el acto afectivo, pero a su vez efectivo en el acto de educar.

Las narraciones nos cuentan las vicisitudes y los aprendizajes adquiridos en la experiencia que cobra vida en la práctica cotidiana de los ATP. Narran sus pasajes en la educación del hogar. Ahí inician su proceso de socialización, con valores como la entrega, el trabajo, la responsabilidad y el afecto para sí.

Al igual que la narrativa de Bertha, las narrativas de las y los ATP están plagadas de experiencias de afecto, que

inicia en la familia y se consolida en el contacto con lo que hemos llamado los buenos profesores. El vínculo afectivo es parte consustancial al acto amoroso de educar, pero que se complementa cuando se asegura que todos y cada uno de los alumnos aprendan. Se conjugan diversos términos relativos a la escucha, el respeto y el reconocimiento del otro, con la búsqueda de diversas herramientas pedagógicas que no se agotan sino hasta el momento en que cada alumno haya aprendido la lección.

También aparece lo aprendido del mal ejemplo, de los profesores injustos, ofensivos. Del mal ejemplo se aprende a no ser eso, lo que no debe ser, o lo que se transmite, como ser autoritario o irresponsable. Se aprende de la negatividad, la responsabilidad ética, educativa, por el otro.

Aparece la resiliencia de los ATP que pasaron por vicisitudes, y que aprendieron a sobresalir en la adversidad. Por ejemplo, los ATP que tuvieron que esforzarse más que los demás, pues, por su condición económica, tenían la obligación de trabajar para el sustento familiar, al mismo tiempo que sufragar sus gastos escolares.

Del contacto con los estudiantes, sus docentes, con sus colegas docentes y con los directores y supervisores, se apropian de estrategias relacionales. Al fin y al cabo, que la Asesoría Pedagógica se puede entender como sistema complejo de relaciones; con los iguales y los estudiantes se relacionan con respeto, amabilidad y esmero; con las autoridades a someterse a su poder.

Los ATP se sienten solos en su nueva función, pero tienen a su favor el largo trayecto recorrido, se defienden haciendo uso de la enorme cantidad de experiencias acumuladas, pero también se esfuerzan por prepararse. Saben que el haber ganado el cargo, luego de las evaluaciones y la calificación de idoneidad, no les garantiza ganarse el respeto y el reconocimiento. Se enfrentan a nuevos desafíos

que superan la experiencia y la sabiduría acumulada, por eso necesitan formarse por sí mismos.

Las prácticas de asesoramiento están lejos de lo deseable, de acuerdo con los lineamientos normativos y las recomendaciones académicas. La práctica social impulsa a los ATP a poner en juego modelos de asesoramientos clínicos, que no garantizan ni el desarrollo profesional ni mucho menos la autonomía docente ni de los colectivos. Se les impone la práctica habitual de diagnosticar, decirles a los docentes lo que deben hacer, para lograr lo que las autoridades o ellos piensan como lo correcto.

Como se ha señalado reiteradamente, la Asesoría Pedagógica, al menos para nuestro país, se han dibujado apenas los primeros trazos; las tareas para consolidarla son muchas y llenas de conflictos y contradicciones. Ánimo, si de algo sirve.

## Conclusiones, o una parada en el camino

No se puede concluir lo que no está terminado, mucho menos la Asesoría Pedagógica en México. Por eso, lo único posible es hacer un alto en el andar, tomar aire, para seguir caminando. La vereda cuenta como metáfora del camino que se hace al andar, el que está medio trazado por donde se puede seguir. Para andar, se proponen algunas reflexiones.

Primero, conviene reconocer que la Asesoría Técnico Pedagógica está entrampada, entre los ideales normativos y los dictados de las políticas. Se cuenta con una normatividad incumplida, derivada del sistema vertical autoritario, jerárquicamente burocrático, que no ceden ni en la autonomía prometida, ni en las condiciones para que los ATP sirvan a sus funciones de acompañamiento reflexivo a los colectivos o a los docentes. Desde el sexenio Salinista, hasta el de Peña Nieto, se ha prometido la conformación de un sistema más horizontal, pero el verticalismo sigue ahí, como el dinosaurio de Monterroso.

El discurso del modelo educativo en México (2018) no es nuevo, es tan viejo como los dinosaurios del sistema educativo mexicano. Se proponen eliminar los obstáculos a la calidad de la educación, entre otros, las prácticas y esquemas verticales; que elimine las relaciones de mandato, la obediencia y la simulación, en el conjunto del sistema educativo federal-centralista nacional.

En particular, para la implementación práctica de los nuevos modelos de la Asesoría Pedagógica señalada atrás, el problema reside en cómo construir nuevas formas de relación con las autoridades de quienes dependen; ya que históricamente los ATP han apoyado en las actividades administrativas del Supervisor, porque este también ha estado fuertemente ligado a las funciones de transmisión de información y de poder Top-down: de arriba hacia abajo, transmitiendo los mandatos, y de abajo hacia arriba, informado a las autoridades centrales, de más arriba, lo *disciplinado*, el “buen comportamiento” de las escuelas y sus agentes educativos.

Mirando los capítulos de esta obra, lo único sólido es el último, construido con la voz de la experiencia de los ATP en sus trayectos formativos. Esa experiencia narrada aporta nuevas palabras, nunca antes oídas, un nuevo discurso más cercano a los fundamentos últimos del acto de educar. La confianza en el otro, la hospitalidad de la escucha, los afectos solidarios.

Desde la experiencia formativa, las y los ATP buscan su forma, no desde afuera, sino desde adentro, para saber quiénes son o quiénes quieren ser; contra la forma de lo que desean que fueran sus autoridades. Los ATP viven y sufren las encrucijadas, de ser lo que aspiran. La dialéctica de la búsqueda desde adentro, desde la propia experiencia, a pesar de las imposiciones de un sistema autoritario que se resiste a morir, como el dinosaurio de Monterroso.

La Asesoría Pedagógica, ojalá, se abre paso entre los peligros del régimen autoritario, en donde las órdenes devienen de muchos arribas y desde diversas lógicas. El ATP vive en medio de la encrucijada, pero también de los problemas, de las tareas cotidianas y de las anheladas. Queda por evaluar la distancia de lo avanzado, en sus tareas de asesoramiento, como formadores reflexivos, dialogantes y en



colaboración. Cómo es que están provocando el desarrollo profesional y la autonomía de los docentes y los colectivos escolares.

Es importante subrayar las tendencias internacionales y nacionales respecto de lo que se espera del nuevo ATP, es decir, el traslado de la asesoría informativa a la reflexiva, cuya finalidad última es promover la autonomía, no la dependencia del asesorado; que se desprenda de las tareas administrativas a las que se le ha sometido, para dedicarse al asesoramiento pedagógico y colaborativo, que tiene su sostén en las demandas y necesidades del asesorado.

El ATP está sujeto a su propia formación, en cuyo proceso, conviene que, se apropie de ciertos rasgos deseables: aprende a promover la colaboración y la autonomía del asesorado; la mejora permanentemente de la práctica a través de la reflexividad, al mismo tiempo que provee dispositivos de ayuda reflexiva, para describir, narrar, valorar y mejorar la práctica, a partir de criterios bien definidos de buenas prácticas; tiene como fin último, la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos de las escuelas en donde labora; domina los fundamentos epistemológicos del conocimiento especializado (matemáticas, lenguaje), así como de los procesos del aprendizaje centrado en el alumno; desarrolla un buen sistema relacional basado en la empatía, la cordialidad la escucha activa y la sabiduría, por lo que aporta a las relaciones con los otros; de dosis de afectividad emocional y de efectividad técnico pedagógica; y, sobre todo, de conformar, y conformarse, en espejo de los otros, de sus voces, sus dolores y alegrías, de sus creencias y anhelos.

En medio de los desafíos de la sociedad líquida, de la desinstitucionalización de las funciones tradicionales socializadoras y educativas de las familias y las escuelas, el Asesoramiento Pedagógico puede ser una de las pocas esperanzas para construir la nueva educación posible. La utopía de la

nueva escuela hospitalaria, amorosa, fraterna y justa, aparece como esperanza en el discurso de los trayectos formativos de los y las Asesoras Pedagógicas. Gracias, porque juntos hemos aprendido que la paz y el camino se hacen al andar.

## Referencias

- Abramowski, Ana (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Aguerrondo, Inés (2002). *Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red*. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- Aguerrondo, Inés; Vezub, Lea (2011). *Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Sede Regional.
- Aragón, A. (2018). La autonomía de gestión escolar en el marco de la reforma al artículo tercero constitucional, sus leyes secundarias y el Programa Sectorial de educación 2013-2018. En Guevara, G. y Backhoff, E. (Coord.). *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. México: Fondo de Cultura Económica y INEE.
- Arnaut, Alberto (2005). “La gestión del sistema educativo federalizado” (2005). En Revista Educare, Nueva época. Número 2. agosto 2005. Secretaría de Educación Pública Básica. México.

- , (2004). Administración educativa federalizada en México. Subsecretaría de Educación
- Avalos Beatrice (2017). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En [www.oei.es/historico/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf](http://www.oei.es/historico/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf). Consultado el 28 de enero de 2017
- Bárcena, Fernando (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2015). *Vida líquida*. México: Ed. Booket
- Bauman, Z (2000). *La modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bass, B. (2000). “Liderazgo futuro en las organizaciones que aprenden”, en Villa A. Coord. Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de centros educativos. Bilbao: Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero
- Bazán, Domingo; González, Loreto (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. En *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, núm. 11, 2007, pp. 69-90. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
- Bazdresch, P. M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Zapopan, Jal. México: Textos Educar. Secretaría de Educación Jalisco.
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- (1997) *Razones prácticas. Sobre la teo-*

*ría de la acción*. Anagrama. Barcelona.

----- (1999). *La distinción*. Taurus. Madrid.

Bobrow, Davis (2006). "Social and cultural factors: constraining and enabling". En Moran Michael, Rein Martin and Goodin Robert. *The Oxford handbooks of public policy*. Oxford University Press. Oxford-Nueva York.

Brubacher, J., C. Case y T. Reagan (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, Jerome (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Carr, W (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid y la Coruña: Ediciones Morata y Fundación Paidea.

Castells, M., (2004) *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Editorial. Alianza (Disponible en: <https://www.academia.edu/6666166/Informacionalismo-redes-y-sociedad-red-una-propuesta-teorica-manuel-castells>)

Castells, M. (2014) *Sociedad Red*. Entrevista disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qpkENiSUcJM>

Castells, M. (1997). "La era de la información: la sociedad red". Vol. 1. Madrid: Alianza editorial.

Castells, M. (2010): *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza editorial.

Castillo, Gloria y Azuma, Alicia (2009). *Las reformas y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México: FLACSO.

Castillo, Gloria (2012). *Las políticas educativas en México*

desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y Gobernanza. En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, núm. 9, enero-junio, 2012. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia

Cordero, Graciela (2015). “La formación continua y la evaluación del desempeño docente en el marco de la Reforma Educativa mexicana”. En *Revista de Educación y Desarrollo*, 32. Enero-marzo de 2015. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California.

Chul Han, Byung (2013). *La sociedad de la transparencia*. Madrid: Editorial Herder.

Davini, Ma. Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Argentina: Paidós.

Davini, C. (coord.) (2002). *De aprendices a maestros*. Buenos Aires: Papers.

De Lella, Cayetano (1999). “Modelos y tendencias de formación docente”. En I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Perú: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura.

Domingo, Ángels. (2014). *La práctica reflexiones: Bases, modelos e instrumentos*. Madrid. España: Narcea.

DucoingWatty Patricia. (coord.) (2015). *Sujetos, Actores y procesos de formación*. México: Grupo Ideograma Editoriales.

Ducoing, Patricia. Coord. (2014). *La Escuela Normal desde el otro*. México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. Universidad nacional Autónoma de México.

Ducoing, Watty Patricia. Coord. (2006). *Sujetos, actores y*

*procesos de formación. Tomo II. Formación de Docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional. La investigación sobre alumnos en México. Colección "La investigación educativa en México 1992-2002. IPN, COMIE.*

Ducoin, Patricia. Coord. (2006<sup>a</sup>). En torno a las nociones de formación. En Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I. La investigación sobre alumnos en México. Colección "La investigación educativa en México 1992-2002. IPN, COMIE.

Ducoin, Patricia y Fortoul Bertha, Coordinadoras (2013). *Procesos de formación 2002-2011. Volumen I y II. Estados del conocimiento 2002-2012.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Echeita G. y Rodríguez V. (2011) El asesoramiento desde dentro. Lo que sobra y lo que importa. En Monereo Carles; Pozo, Juan Ignacio (coord.) (2011). *La práctica de asesoramiento educativo a examen.* Barcelona: Editorial Grao.

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* España: Morata.

Ezpeleta, Justa (2004). "Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa", en Tenti Fanfani, Emilio (coord.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPÉ-UNESCO. Sede Regional. Buenos Aires.

Ferry, Gilles (1996). Acerca del concepto de formación. En Seminario *La formación como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios.* Universidad de Buenos Aires. Consultado en <http://isfd147.bue.infid.edu.ar/aula/archivos/>

*repositorio/0/241/ferrygilles\_acerca\_del\_concepto\_de\_formacion\_2.pdf*

- Ferry, Gilles (1993). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires y Novedades Educativas.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto formativo. Los enseñantes, entre la teoría y la práctica*. México: Paidós educador.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Verdad y Método*. Salamanca: editorial Sígueme, Salamanca.
- Galván, Lucila (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Giddens A. (2001). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Argentina: Edit. Amorroutu.
- Giddens A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Edit. Amorroutu.
- Giménez, Gilberto (1997). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. San Andrés Totoltepec, junio de 1997. Consultado en <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>
- Gimeno Sacristán (2012). *El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes*. Ponencia presentada en el Congreso “Educación y Sociedad. La profesión docente. Claves en la Europa del mañana”. Madrid, España: Revista Educación y Pedagogía, Madrid, Vol. X, No. 28 11.
- Gimeno Sacristán, José (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata



- Goodin, Robert; Rein, Martin and Moran Michael. (Coord.). (2006) "The public and policies", en *The Oxford handbooks of political science*. University press. Oxford.
- Gudmundsdottir, Sigrum (2005). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan Hunter y EganKieran. Comp. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores. Buenos Aires – Madrid.
- Guevara, G. y Backhoff, E. (Coord.) (2018). *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. México: Fondo de Cultura Económica y INEE.
- Hargreaves, Andy y FINK, Dean (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos*. Madrid: Editorial Morata. Ministerio de Educación, Política Social yDeporte.
- Harris, A. (2005). *Crossing boundaries and breaking barriers: distributing leadership in schools*. London: Specialist Schools Trust.
- Hatton N. Y Smith D. (1995). "Reflection in teacher education: towards definition and implementation". School of Teaching and Curriculum Studies. University of Sydney, Australia. En <http://www2.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/Study1/hattonart.html>.
- Honoré, Bernard (1990). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.
- Iranzo, Pilar (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Jover, D. (2012). *Educar, trabajar, emprender. Cuaderno de esperanza*. Barcelona: Icaria.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cam-*

biar la práctica educativa. Barcelona: Grao.

Leitwood, K. (2004). "Liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformacional en un mundo de políticas transaccionales", en Villa A. (Coord.) *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). Transformational Leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership (2nd ed.)*. London: Sage.

Ley General de Educación

Ley General del Servicio Profesional Docente

Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica

López González, Luis. Coord. (2013). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: WoltersKluwer Educación.

Lozano, Inés y Gutiérrez, Edith. Coord. (2013). *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*. D.F/México. D.D.S México.

Marcelo, Carlos (2011). Que veinte años no es nada. Preocupaciones actuales de los asesores ante la sociedad del conocimiento. En Monereo, Carles; Pozo, Juan Ignacio. Coord. (2011). *La práctica de asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Editorial Grao.

Marcelo Carlos. Coord. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Marcelo, Carlos y Vaillant, Denise (2013). *Las tareas del formador*. Málaga Ediciones Aljibe.

Martín, E.; Pozo, J.; Cervi, A; Pecharromán, M.; Mateos, M.; Pérez, M, del P.; Martínez; P. (2011). ¿Mantie-

nen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesor acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En Monereo, Carles; Pozo, Juan Ignacio. Coord. (2011). *La práctica de asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Editorial Grao.

Martínez Olivé (2010). “La construcción del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio”. En, Barba, Bonifacio y Zorrilla, Margarita. Coord. (2010). *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas*. Universidad Autónoma de Aguascalientes y Ediciones Siglo XXI. México.

McEwan, Hunter y Egan, Kieran. Comp. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Mèlich, Joan-Carles (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Messina G. (1999). “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa”. En *Revista iberoamericana de Educación N° 19, enero – abril. Formación Docente*. Ediciones de la Organización de Estados Iberoamericanos.

Monereo Carles; Pozo, Juan Ignacio (coord.) (2011). *La práctica de asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Editorial Grao.

Mollá, N. y Ojanguren M. (2011). El asesoramiento a equipos directivos e instituciones educativas. En Monereo, Carles; Pozo, Juan Ignacio. Coord. (2011). *La práctica de asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Editorial Grao.

Muñoz, J.; Quintero, J.; Y Munévar, R. (2002). “Experiencias en investigación-acción-reflexión con educa-

- dores en proceso de formación en Colombia”. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-mu-nevar.html>
- Ornelas, Carlos (2018). La oposición a la reforma. En Guevara, G. y Backhoff, E. (Coord.). *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. México: Fondo de Cultura Económica y INEE.
- Ortega, Pedro (2009). La dimensión ética y política del discurso educativo. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Pardo María Del Carmen. Coord. (1999). *Federalización e innovación educativa en México*. México: El Colegio de México.
- Poggi Margarita (2001). La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- Ponce Víctor,Coord. (2014). *Políticas e investigación para la mejora educativa*. Guadalajara, México. Secretaría de Educación Jalisco
- Ponce, Víctor (2006). *Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudio de caso*. Guadalajara: editorial Amate.
- Ponce, Víctor; Sánchez, Rosa; y Tostado, Joel (2013). *Acompañamiento reflexivo. Prácticas docentes de un estudiante de la Escuela Normal superior de Jalisco*. Guadalajara: SEJ, ENSJ.
- Popkewitz Thomas, Tabachnik, Robert y Wehlage, Gary (1982). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de*

*las respuestas de la escuela ante un programa de cambio.* México: Editorial Pomares, Universidad de Colima, ISSUE-UNAM y Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Ricoeur Paul (2002). *Del texto a la acción. Ensayos sobre Hermenéutica II.* México: Colección Filosofía del Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (1995), *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.* Madrid: Editorial Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1996), *Sí mismo como otro.* México: Siglo XXI.

Redding, S. (2017). Familias y escuelas. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/702/P1C702.pdf>

Roldán, Mónica; León, Rosa; y Serrato, Sandra (2017). La Evaluación del Desempeño del asesor técnico-pedagógico en el marco del Servicio Profesional Docente. En Revista de evaluación para docentes y directivos. 07/2017. Consultado en <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio/blog-revista-red/610-blog-revista-red-home/blog-revista-red-articulos/2860-la-evaluacion-del-desempeno-del-asesor-tecnico-pedagogico>

Rojas de Rojas, Morelba (2004). La autonomía docente en el marco de la realidad educativa. *Educere*, vol. 8, núm. 24, enero-marzo, 2004, pp. 26-33. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela

Rubio, Ángeles; Álvarez, Almudena. (2010) *Formación de formadores después de Bolonia.* Madrid. España: Ediciones Díaz de Santos.

Sánchez, Emilio y García, Ricardo (2011). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En Monereo, Carles; Pozo, Juan Igna-

- cio. Coord. (2011). *La práctica de asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Editorial Grao.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO y CIESAS.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: editorial Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Temas de educación Paidós.
- SEP (2017). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño del personal con funciones de asesoría técnica pedagógica al término de su periodo de inducción. Educación básica. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente*.
- Smith D Y Hatton N. (1992). "Towards reflection in teacher education. What Counts as Evidence?" En *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, Deakin University, Australia (<http://www.aare.edu.au/92pap/smitd92.275>)
- Southworth, G. (2009). Learning-centred leadership. In B. Davies (Ed.) *The essentials of school leadership*. London: Sage.
- Sparks-Langer, G. & Colton, A. (1991), *Synthesis of research on teachers' Reflective thinking*. Educational Leadership. Educational Leaderships, 48(7). 37-44.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti, E. y otros (2004). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE-

UNESCO.

- Toro, José (2012). ¿Metodologías de la interioridad? La presencia del maestro. En López González, Luis. Coord. (2013). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Torres, A. (2017). Docencia violentada. Las significaciones imaginarias sociales del ejercicio de autoridad de los profesores de secundaria. En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Torres Rosa María (2009). “Investigar y escribir las prácticas educativas”. En Conferencias magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. Primera edición.
- Vaillant, Denise (2013). “Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas”. N° 9. Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Initial teacher training in Latin America: central dilemmas and perspectives*. En “*Revista Española de Educación Comparada*”. N° 22. 185-206.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. En *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1).
- Vezub, Lea Fernanda. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ. UNESCO.
- Vezub, Lea Fernanda. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En *Revista de currículum y Formación*

del profesorado. Consultado en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>

- Velaz, d. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1).
- Yurén Camarena, M. (2005). *Ethos y autoformación del docente: análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares.
- Yurén, Ma. Teresa (2000). *Formación y puesta a distancia*, México: Paidós.
- Zeichner, k. & Liston, d. (1990). *Traditions of Reform and Reflective Teaching in US Teacher Education*, Michigan: NationalCenter for Research in Teacher Education, Michigan State University.





**La Formación para la Asesoría  
Técnico Pedagógica en México.  
Entre normas, veredas y paisajes,  
de Víctor Manuel Ponce Grima  
se terminó de imprimir el mes  
de enero de 2019**

**en Educarnos Editorial,  
Av. Vallarta N° 1020-7, Col. Americana,  
CP. 44100, Guadalajara, Jalisco, México.**



