



SEGE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO
DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 241

“FORMACIÓN AUTOGESTIVA, RELATOS DE EXPERIENCIA Y
APRENDIZAJES EN UN COLECTIVO DE ASESORES TÉCNICO
PEDAGÓGICOS”

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR
EN DESARROLLO EDUCATIVO CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE
PROFESORES

PRESENTA
TELMA GARCÍA SALAZAR

DIRECTOR DE TESIS
DR. JAIME ROGELIO CALDERÓN LÓPEZ VELARDE

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

OCTUBRE DE 2022

*Doctorado Regional en Desarrollo Educativo
con Énfasis en Formación de Profesores*

Estados que integran la Región:

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas



DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P., 14 de septiembre de 2022.

**C. MTRA.
TELMA GARCIA SALAZAR
PRESENTE. -**

En mi calidad de Coordinador Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado: **"Formación autogestiva, relatos de experiencia y aprendizajes en un colectivo de Asesores Técnico Pedagógicos"**, encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar los 9 ejemplares y 4 Cd's requeridos como parte de su expediente institucional.

ATENTAMENTE

Vo. Bo.

DRA. YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS
Coordinadora Regional del Doctorado



U.P.N.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

LIC. PASTOR HERNANDEZ MADRIGAL
Director de la UPN, Unidad 241

2022, "Año de las y los migrantes de San Luis Potosí"

Agradecimientos

Cuando el ser humano experimenta sus primeros pasos en un nuevo oficio como la docencia, crece la necesidad de enfrentar miedos e incertidumbres que se presentan en el quehacer educativo, descubres que la realidad es distinta a lo imaginado, a lo analizado en cuatro años de formación en la Escuela Normal. Afrontas ese desafío a tus posibilidades, en ocasiones con o sin ayuda de colegas, pues poco estamos habituados al trabajo con los otros. Tomamos entonces una postura de identidad y a medida que va transcurriendo la historia, surge la necesidad de seguir “preparándote”, pero llega una etapa en la carrera docente donde buscas aquellas oportunidades que te ayuden no sólo a “ser mejor” en lo laboral, sino a ser mejor a nivel personal. Es así como encontré el Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, ofertado por UPN. Ha sido de las mejores decisiones, tuve la vivencia de conocer a compañeros con los que he compartido y aprendido en estos tres años.

El trabajo de investigación me ha permitido elaborar en colaboración con mi Director de tesis tres artículos que fueron publicados, uno en revista y los otros en libros. Razón por la cual agradezco al colectivo de ATP quienes se arriesgaron a la crítica de otros y compartieron sus experiencias, lo que me ayudó a documentarlas, sin el colectivo no hubiera sido posible. Un agradecimiento especial al Dr. Calderón, quien con su precisiones y recomendaciones ayudaron a reforzar los aprendizajes, me atrevo a decir que la metodología más precisa no es aquella sacada de recetas, sino la que conduce el asesor con su experiencia en la materia. Mi agradecimiento al Dr. Aguayo, pieza fundamental en este doctorado y al jurado: Dra. Yolanda; Dra. Navia; Dra. Luz; Dr. Efraín; Dr. Juan David., por las valiosas aportaciones a la presente investigación. Finalizo, no sin olvidar agradecer a mi familia, motor de mi vida.

¡A todos, gracias!

Resumen

La tesis *formación autogestiva, relatos de experiencia y aprendizajes en un colectivo de asesores técnico pedagógicos*, presenta los resultados de investigación de un colectivo de Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) de una región de Zacatecas, México, quienes desarrollamos procesos alternativos distintos a la oferta de formación continua vertical, uniforme y heterónoma para aportar saberes de nuestra experiencia y mejorar nuestras prácticas y Desarrollo Profesional Docente. Con esta finalidad recurrimos al enfoque y metodología biográfico narrativo para examinar colectivamente 74 relatos escritos de sus integrantes sobre los problemas, aciertos y significados sobre la asesoría técnico pedagógica. Se caracteriza el desarrollo de la asesoría técnica pedagógica en Zacatecas entre 2014 y 2020 para explicar qué ocurrió con respecto a la formación de los ATP. Se argumenta un planteamiento sobre el concepto de Desarrollo Profesional Docente y la figura de acompañante pedagógico.

Entre los resultados, destacamos seis condiciones institucionales que favorecieron la cohesión y permanencia del colectivo durante 18 meses. Asimismo, pequeños cambios, pero significativos para afrontar los problemas identificados. Confirmamos la importancia de emprender procesos colectivos de formación para superar el trabajo aislado e individual. La asesoría realizada se caracteriza por ser asistemática, individual, fugaz e inconclusa, limitada a sugerencias generales y apresuradas debido a las limitaciones de tiempo y espacios tanto de los docentes como de los ATP para establecer comunicación después de las visitas al aula. La categoría que permite comprender los cursos de acción que determinan nuestro trabajo es el de *subordinación*, entendida como el conjunto de relaciones y condiciones institucionales adversas que menoscaban la finalidad de la asesoría pedagógica.

El acompañamiento pedagógico en la educación básica es justificable, pero el trabajo instituido y rutinario requieren una revisión del modelo de asesoría. Desde redefinir el nombre de la figura de ATP, la coordinación de los diferentes niveles de operación del acompañamiento, las estrategias de planificación y de observación docente, hasta los procesos de retroalimentación, seguimiento y evaluación.

Palabras clave: **acompañamiento pedagógico, desarrollo profesional docente, y formación docente situada.**

Abstract

The thesis self-management training, reports of experience and learning in a group of technical-pedagogical advisors, presents the research results of a group of Technical-Pedagogical Advisors (ATP) from a region of Zacatecas, Mexico, who develop alternative processes other than the offer of continuous vertical, uniform and heteronomous training to contribute knowledge from our experience and improve our practices and Professional Teacher Development. For this purpose, we resort to the narrative biographical approach and method to collectively examine 74 texts of its members about the problems, successes and meanings of technical-pedagogical advice. The development of the pedagogical technical consultancy in Zacatecas between 2014 and 2020 is characterized to explain what happened with the formation of the ATP. An approach on the concept of Professional Teacher Development and the figure of pedagogical companion is argued.

Among the results, we highlight six institutional conditions that helped the cohesion and permanence of the group for a period of 18 months. Likewise, small but meaningful changes to address the identified problems. We confirm the importance of undertaking collective training processes to overcome isolated and individual work. The advisory carried out is characterized by being unsystematic, individual, fleeting and inconclusive, limited to general and hasty suggestions due to the limitations of time and space for both teachers and ATP to establish communication after visits to the classroom. The category that allows us to understand the action courses that determine our work is subordination, understood as the set of adverse institutional relationships and conditions that undermine the purpose of pedagogical advice.

Pedagogical accompaniment in basic education is justifiable, but the instituted and routine work requires a review of the advisory model. From redefining the name of the ATP figure, the coordination of the different levels of accompaniment operation, planning strategies, and teacher observation, to feedback, monitoring, and assessment processes.

Keywords: pedagogical accompaniment, teacher professional development, and situated teacher training.

Tabla de contenido

Capítulo 1. La asesoría técnico pedagógica en las políticas de formación continua para la educación básica de Zacatecas. La trayectoria de un oficio (1992-2020)	22
1.1. Primera etapa (1994-2002). Los asesores en el marco de la Reforma Educativa y del Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNap)	24
1.2. Segunda etapa. <i>El ProNap y los asesores (2003-2012)</i>	28
1.3. Tercera etapa (2013-2018). Los Asesores Técnico Pedagógica en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros de México.....	38
1.4. Rupturas y continuidades en la asesoría técnica pedagógica (2019-2020)	46
1.5. Síntesis interpretativa	50
Capítulo 2. De la profesionalización al Desarrollo Profesional Docente	55
2.1. Profesionalización y Desarrollo Profesional Docente.....	56
2.2. Factores que condicionan el Desarrollo Profesional Docente.....	62
2.3. Acompañamiento	68
2.3.1. Acompañamiento pedagógico	71
2.3.2 La asesoría como dispositivo del acompañamiento pedagógico	74
2.4. Síntesis interpretativa	78
Capítulo 3. Investigación biográfico-narrativa, formación docente y relatos de la experiencia.....	80
3.1. La investigación biográfico-narrativo en la educación	81
3.2. Narrativa y formación	86
3.3. Validez y confiabilidad. Los relatos y su análisis	92
3.3.1. Relatos autobiográficos focalizados	95
3.3.2. Análisis de los relatos.....	99
3.3.3. El colectivo. Integrantes, organización y dinámica de trabajo	101
Capítulo 4. El colectivo de Asesores Técnico Pedagógicos de Río Grande, Zacatecas. Conformación, relatos y deliberaciones de la experiencia.....	106
4.2. Los obstáculos de los Asesores Técnico Pedagógicos	107

4.3. Los significados de la asesoría técnica y pedagógica	113
4.3.1. La asesoría técnica antes de la intervención	119
4.3.2. La asesoría durante la intervención.....	122
4.3.3. La asesoría pedagógica después de la intervención. La retroalimentación y sus dilemas.....	125
4.4. La experiencia de los ATP en el contexto de la pandemia. Actividades emergentes, lecciones aprendidas y nuevos desafíos	129
4.4.2. La emergencia de cursos y talleres	131
4.4.3. El reto. Hacia la asesoría intermodal	135
Capítulo 5. Nuevos saberes y retos de la Asesoría Técnica Pedagógica	138
5.1. Las condiciones para el trabajo en colectivo.....	138
5.2. Principales acciones ante los problemas identificados.....	142
5.3. Una lección de pandemia. Socializar y aprender de otros.....	146
5.4. Discusión sobre significados de asesoría	149
5.5. ¿Asesor técnico pedagógico, interventor educativo multifuncional o acompañante pedagógico?.....	152
5.6. Los saberes del colectivo.....	154
Conclusiones.....	156
Referencias	162
Anexos.....	181
Anexo A	181
Anexo B.....	183
Anexo C.....	186

Introducción

Con el nombre de asesores técnico pedagógicos (ATP en adelante)¹ se conoce hoy día en el sistema de educación básica de México a los docentes en servicio que voluntariamente participan en un proceso de promoción laboral para compartir temporalmente su experiencia profesional con otros docentes para ayudarlos a mejorar su desempeño y el aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, darse la oportunidad para fortalecer y abrir nuevas posibilidades de Desarrollo Profesional Docente (en adelante DPD), toda vez que esta actividad les permite incursionar en un ámbito de conocimiento distinto, pero relacionado con su trabajo de enseñanza, ya que se propone orientar a otros docentes en el manejo didáctico de contenidos curriculares y actividades de gestión escolar. Esto significa adquirir y desarrollar competencias específicas en una relación de acompañamiento técnico y pedagógico, pues la experiencia por sí misma y por más reconocida y virtuosa que sea es insuficiente.

Se requiere entonces de una formación específica que permita movilizar saberes y actitudes (elaboración de diagnósticos socioeducativos, dominio pedagógico y didáctico de contenidos curriculares, técnicas de observación en el aula, retroalimentación y seguimiento, confianza, empatía, co-responsabilidad, etc.).

Los ATP como lo muestran la mayoría de los estudios a lo largo de su acontecer, (Arnaut, 2006; Bolívar, 2006; González Fraga, 2009; Calvo 2009), coinciden en que la actuación de estos agentes ha sido una pieza clave en el sistema de educación básica al servir de mediadores entre la administración educativa a nivel central y estatal y los docentes de este nivel educativo para operar desde la reforma de 1992 hasta los años recientes, los cambios curriculares y de gestión educativa.

Sin embargo, desde ese año, este actor “emergente” que era comisionado por las autoridades educativas, desempeñaba múltiples actividades que perdían de vista su papel principal como agente de apoyo pedagógico para la mejora docente, lo que dio lugar a constantes regulaciones normativas que culminaron con la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) de 2013 en la cual se incluyeron los criterios de ingreso, los Perfiles

¹ Se emplea la sigla de ATP como plural neutro para referirse a ambos géneros.

Parámetros e Indicadores (PPI)², así como sus responsabilidades y procesos formativos. Puede decirse que, a partir de la reforma educativa de 1992 hasta hoy día, las prácticas de los ATP, lejos de ser uniformes son diversas, pues se han ajustado a los requerimientos de múltiples programas nacionales, especializándose en algunos casos en la gestión y desarrollo en uno o más de estos dispositivos y en otros, a la dedicación exclusiva de la reproducción de cursos y talleres, incluyendo el diseño y operación de ofertas formativas a nivel estatal y regional. En no pocos casos ocupándose en el fomento de colectivos, en la difusión de convocatorias y en asuntos meramente administrativos o realizando simultáneamente las actividades antes mencionadas.

Con respecto a la formación de los ATP, luego de los resultados insatisfactorios en la mejora de los aprendizajes de los alumnos de la educación básica en la primera etapa del Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNap), se transitó desde 2003 hacia un modelo dual que daba prioridad a la formación continua dentro y fuera de la escuela. La pretensión de la formación al interior de la escuela era propiciar la asesoría al colectivo docente a partir de contenidos acorde a sus requerimientos y motivados por su desarrollo profesional mediante capacitadores especializados y en el marco de trayectos formativos múltiples y estrechamente vinculado a los aprendizajes y al quehacer del aula (Martínez Olivé, 2008). Esta tarea recaía en gran parte en los asesores técnico pedagógicos. Por su parte la formación externa complementaba este cambio retomando la experiencia de los programas heteroformativos ofertados por las instituciones de educación superior.

Sin embargo, este proceso novedoso que caracterizaba la formación continua como parte del desarrollo profesional docente se vio interrumpido al iniciar el nuevo periodo de gobierno en el año 2006 (Martínez Olivé, 2008). En Zacatecas los vínculos más cercanos para asesorar a los docentes en sus aulas, tuvo mayor visibilidad durante la promoción y conformación de los colectivos ProNap-Tebes³ mediante *La Red Regional de Profesores para la Innovación* y en algunos programas compensatorios, específicamente el Programa de Atención Integral en Educación Inicial y Básica (PAREIB III). Entre otras cosas, por el incentivo económico percibido, el mayor tiempo de dedicación y la selección de ATP mediante concurso. La

² En el año 2020 con la puesta en marcha de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), cambia su nombre por perfiles profesionales, criterios e indicadores.

³ Programa de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela.

experiencia de ProNap-Tebes, fue muy promisorio y aportó saberes entre los ATP sobre qué tomar en cuenta en la construcción y desarrollo de proyectos de mejora escolar mediante colectivos docentes.

Posteriormente durante el sexenio 2006-2012 se enfatizó la asesoría denominada académica que abarca tanto la gestión escolar como el mejoramiento de las prácticas de docentes y directivos, consolidándose la figura de ATP, cuyos atributos son la experticia no solo en los problemas escolares sino del aula, al tiempo que se legitimaba la noción de *acompañamiento académico* como una modalidad de asesoría⁴.

No obstante, los marcos de intervención de los ATP no dejaron de diversificarse, oscilando su papel entre reproductor de cursos y talleres y en actividades contingentes para dar respuesta a lo urgente, principalmente asuntos de corte administrativo dentro y fuera de las escuelas y ocasionalmente ofreciendo ayuda pedagógica a los docentes en sus escuelas. “Entonces, la formación del ATP no estaba definida, hacíamos lo que podíamos desde el espacio en donde nos encontrábamos y con las encomiendas que se nos daban” (Ruvalcaba, 2020). En ese contexto adverso, los ATP zacatecanos han construido el oficio a partir de la experiencia y no era casual que durante la promoción de colectivos docentes se afirmara que “formar a otros, forma al asesor”.

En síntesis, a lo largo de 30 años, los procesos formativos destinados a los ATP se caracterizaron por ser, insuficientes, desiguales, desarticulados, centrados en lineamientos normativos y sin tomar en cuenta enfoques sobre la sistematización de sus saberes y experiencias (Calderón y García, 2020).

El anterior panorama no ha cambiado, pues en el caso de la región 05 Federal de Río Grande en Zacatecas durante el ciclo escolar 2018-2019, la mayoría de los ATP por reconocimiento (ATR) se desempeñaron como auxiliares de apoyo administrativo en la supervisión escolar. Asimismo, gran parte de sus visitas a las escuelas fueron en compañía del supervisor escolar, pero las actividades se limitaban a la atención de aspectos administrativos y a detectar problemas para ofertar cursos o talleres (Calderón, Tovar y García, 2021). Además,

⁴ En el glosario de términos de la Reglas de Operación del ProNap se define como “asesoría calificada que se brinda a los maestros y colectivos docentes para desarrollar con éxito sus procesos formativos” (SEP, 2005, p. 3).

en la normatividad vigente (SEP, 2020a), si bien disminuyeron los indicadores, no dejan de ser excesivos, pues se llega a la hiper regulación con cuatro dominios desglosados en 12 criterios (tres en cada uno) y un total de 48 indicadores que, en gran medida, reproducen la multiplicidad de actividades de años atrás que desbordan la capacidad de atención de los ATP.

De manera que la asesoría pedagógica para acompañar a los docentes en las aulas de sus escuelas y ayudarlos a superar las dificultades en el desarrollo de contenidos curriculares no ha sido el esperado porque las múltiples actividades para operar la diversidad de los programas educativos nacionales⁵, aunado a la alta movilidad, insuficiente formación para desempeñar funciones de asesoramiento, débil identidad, falta de apoyos económicos y escasa coordinación de las instancias de actualización a nivel estatal, regional y de zona escolar, impedían cumplir con este cometido.

Es apremiante entonces dar la importancia que merece la dimensión pedagógica antes que la técnica y administrativa e impulsar procesos alternativos y sistemáticos de formación e investigación colegiada de los ATP mediante ofertas diversificadas, flexibles e iniciativas desde estos agentes educativos para fomentar y consolidar redes, grupos, comunidades de aprendizaje, colectivos, etcétera sin perder de vista que los docentes y los ATP no son un cuerpo homogéneo, pues tienen distintas exigencias de formación (Vezub, 2007).

En otras palabras, ir más allá de los procesos de formación heterónomos, verticales y uniformes e impulsar una práctica profesional reflexiva, dando lugar a interacciones y conocimientos de las prácticas de otros que “implique procesos de democratización, participación y una relación horizontal, entre iguales” (Bonilla, 2006, p. 43).

En este marco de ideas, ¿qué ocurre cuando varios ATP deciden realizar procesos formativos mediante un colectivo para compartir sus saberes y experiencias, así como mejorar sus prácticas profesionales?

El propósito de esta investigación fue conocer los procesos formativos de un colectivo autogestivo de ATP que analizó sus experiencias profesionales mediante relatos orales y escritos sobre qué piensan y cómo realizan su trabajo con los docentes asesorados para valorar sus saberes, aportar conocimientos y mejorar sus futuras intervenciones. El colectivo estuvo

⁵ En 2009, los ATP participaban en 11 Programas nacionales y estatales (Ibáñez, 2010, p. 79).

conformado por seis ATP, dos supervisores de la Región de Rio Grande, Zacatecas y la participación externa de un académico que fungió como acompañante del proceso formativo⁶.

Los objetivos particulares fueron los siguientes:

- Describir el proceso de conformación, organización y desarrollo de las actividades de los integrantes del colectivo.
- Conocer mediante las deliberaciones y relatos escritos de los integrantes del colectivo, los problemas que enfrentan, así como el significado que tienen de la asesoría técnica y pedagógica.
- Analizar desde la experiencia de los ATP, cómo realizan las prácticas de asesoría mediante los procesos de planificación, observación, retroalimentación y seguimiento.
- Examinar los factores que intervienen en el desarrollo profesional docente de los ATP.
- Identificar los saberes adquiridos, así como las valoraciones y sentidos de los integrantes del colectivo durante el desarrollo de la experiencia formativa.
- Reconstruir el proceso de desarrollo formativo autogestivo para identificar las condiciones institucionales, contextuales y personales que favorecieron su cohesión y permanencia en su primer ciclo de trabajo.

El objeto de investigación pertenece al campo de la formación de docentes, particularmente de la formación de los asesores técnico pedagógicos de educación primaria y específicamente de un objeto de transformación, pues el interés principal fue desarrollar procesos formativos autogestionarios en un colectivo de ATP al tiempo que investigar las interacciones entre sus integrantes.

En consonancia con el énfasis autogestionario de esta investigación, asumimos la formación como un proceso deliberado, sistemático y organizado en espacios intersubjetivos de deliberación individual y colectiva para desarrollar niveles de autonomía profesional que interpelan por una parte condiciones sociales que favorezcan el Desarrollo Profesional Docente

⁶ Dr. Jaime Calderón López Velarde. Docente-investigador de la Universidad Pedagógica de Zacatecas y director de tesis cuya participación consistió en realizar comentarios generales sobre los aportes del colectivo, así como también sugerir preguntas para la reflexión.

y por otro, valorizar y teorizar saberes para mejorar las prácticas educativas. Consideramos a su vez que estos espacios institucionales están abiertos a la incorporación de otros actores educativos co-responsables de la asesoría técnico pedagógica (directores, supervisores, tutores, académicos de instituciones formadoras de docentes), a distintas modalidades de trabajo colaborativo (comunidades de aprendizaje, equipos, colectivos, redes, etc.) y de interacciones (presenciales, a distancia, otras). Asimismo, a objetos de reflexión o contenidos no predeterminados, sino acordes a los problemas y demandas formativas de sus integrantes.

En la construcción y problematización del objeto de estudio y de transformación, procuramos retomar los planteamientos de Bordieu (2000), pues los problemas no están dados o solamente hay que descubrirlos. Por el contrario, hay que construirlos, tomando en cuenta, entre otros aspectos, la apertura de los conceptos, las relaciones entre los mismos, entre teoría y referentes empíricos, evitar dicotomías, método apropiado al problema y la importancia que reviste la imaginación, así como la producción de las prácticas sociales, su reproducción y la resistencia a ellas (Cerón-Martínez, 2020). En este sentido exponemos a continuación ocho razones que llevaron a la decisión de poner en marcha el colectivo de ATP antes mencionado.

La primera porque en Zacatecas y en la mayoría de los estados de la república son pocos los estudios que abordan la formación de los ATP y casi inexistentes las experiencias formativas que fueron producto de las iniciativas de estos agentes educativos para valorar saberes mediante el trabajo colaborativo (Vázquez et al., 2012; Calvo, 2009; Guerra, 2018). Y cuando esto ocurre, generalmente se hace desde la mirada externa de los investigadores

La segunda fue aprovechar la ventaja de la autora de esta tesis como ATP adscrita a un centro de trabajo de una región de Zacatecas y a un programa de Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación Docente para emprender, en armonía con proyectos de esta naturaleza, una investigación para dar cuenta de los procesos formativos desarrollados en el colectivo de ATP antes mencionado. En este sentido -como investigadora novel del programa de posgrado citado- mi implicación como promotora, coordinadora y un miembro más del colectivo fue ineludible, aclarando a sus integrantes que su conformación obedecía a un interés personal por realizar una investigación de tesis, pero también una oportunidad para emprender una experiencia inédita de formación autogestionaria y de desarrollo profesional.

La tercera razón porque la expresión de asesoría técnica pedagógica y la figura del ATP que se ha institucionalizado en la carrera docente y en el lenguaje magisterial, resulta problemática y debatible porque esa noción da por sentado una doble función sin esclarecer en qué consisten y cuál es la relación que guardan entre sí, lo que dio lugar a la multiplicidad de actividades que han caracterizado el quehacer de los ATP en detrimento de la dimensión pedagógica.

La tercera razón porque la expresión de asesoría técnica pedagógica y la figura del ATP que se ha institucionalizado en la carrera docente y en el lenguaje magisterial, resulta problemática y debatible porque esa noción da por sentado una doble función sin esclarecer cuál es la relación que guardan entre sí, lo que dio lugar a la multiplicidad de actividades que han caracterizado el quehacer de los ATP en detrimento de la dimensión pedagógica.

La cuarta razón es que la asesoría técnico pedagógica y otros dispositivos destinados a brindar apoyo pedagógico a los futuros docentes y a los profesores noveles mediante mentorías y tutorías que se han venido desarrollando en países como Argentina, Chile, Ecuador, Perú y recientemente en México a partir de las disposiciones emanadas de la LGSPD, han empleado indistintamente la expresión de acompañamiento pedagógico. Por este motivo, es importante examinar este concepto clave para dilucidarlo y relacionar los puntos en común o discordantes con los dispositivos citados para conocer si estos caben dentro de la noción genérica de acompañamiento pedagógico o constituye un dispositivo con características propias.

La quinta razón preguntarse por el concepto de desarrollo profesional docente (DPD), ya que la asesoría técnico pedagógica y los dispositivos antes mencionados se consideran una parte importante de dicho desarrollo y de las políticas de formación continua. De allí la importancia de examinar estos conceptos todavía en construcción y abiertos a su revisión mediante los aportes teóricos de autores representativos en esta materia.

La última y sexta razón obedece a la poca importancia que ha tenido en la oferta de formación continua partir de los saberes adquiridos por los ATP mediante la experiencia para conocer qué decisiones y modos de hacer consideran acertadas y cuáles les han resultado insatisfactorios para compartirlos entre sus pares. Tampoco documentar mediante relatos escritos esas experiencias para reflexionarlas, sistematizarlas y extraer conocimientos que les permitan mejorar su quehacer con los docentes asesorados.

Ahora bien, para conocer cuáles saberes han adquirido los ATP durante su desempeño profesional es indispensable que sus voces sean compartidas entre sí mediante estos relatos para dar cuenta de lo que piensan y hacen durante sus prácticas de asesoría. En otras palabras, expresar en el lenguaje del yo (en primera persona) lo que sucede y lo que les sucede a los ATP para comprender y autointerpretarse, así como aprender a formarse como lectores y narradores.

En el marco de las ideas precedentes, la investigación estuvo basada en el enfoque y metodología biográfico narrativo en una vertiente participativa, pues el principal recurso formativo fue la elaboración de narrativas orales y escritas de los ATP, pero incluyendo los relatos de la investigadora de esta tesis, quien a su vez realizó el relato de relatos y asumió el papel de promotora, coordinadora y un miembro más del colectivo. El enfoque narrativo estuvo centrado en la psicología cultural de J. Bruner al que se hace referencia en el capítulo tercero.

Puesto que dicho enfoque y metodología forma parte del paradigma interpretativo, retomamos tres supuestos básicos (Vasilachis, 2006) sobre la capacidad de conocer:

1. La identidad común del que conoce y del que es conocido y la construcción cooperativa del conocimiento que implica a su vez, la mutua transformación entre ambos (la narración como producto colectivo).
2. La negación de la neutralidad valorativa del sujeto cognoscente, quien se interroga acerca de los fines del que conoce y de los efectos de éstos sobre el sujeto conocido (narrar para analizar al tiempo que propiciar cambios en las formas de pensar y hacer individual y colectivo).
3. La doble hermenéutica: los conceptos de segundo grado creados por los investigadores para reinterpretar una situación que ya es significativa para los participantes son, a su vez utilizados por los individuos para interpretar su situación, convirtiéndose, en virtud de esa apropiación, en nociones de primer orden. (Sistematización del proceso de análisis de narrativas y elaboración de constructos como investigadora novel con la interlocución del director de tesis).

En el marco de las ideas precedentes, el relato de relatos fue redactado a partir del capítulo cuarto en plural de tercera persona, pero en consonancia con la doble hermenéutica, la

interpretación y elaboración de categorías de segundo orden, así como las conclusiones fueron elaboradas por la autora de esta investigación.

A continuación, se expone la estructura temática de la investigación señalando las preguntas que guiaron la investigación:

El primer capítulo permite situar y contextualizar el objeto de estudio ya mencionado en su dimensión histórica para dar respuesta a la siguiente pregunta general, ¿cuál fue el origen y características del desarrollo que tuvo la asesoría técnica pedagógica⁷ en México y Zacatecas entre 1993 y 2013, así como las rupturas y continuidades en la política de formación continua de 2014 a 2020? A partir de la anterior pregunta se añadieron las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo y cuándo surge la asesoría en el sistema de educación básica?
- ¿Con cuáles nombres se designaba o identificaba a este agente educativo?
- ¿Por quién (es) eran designados y mediante qué criterios?
- ¿Qué actividades desempeñaban y cuáles predominaron?
- ¿En cuáles espacios o instancias se desempeñaban?
- ¿Desde qué perspectivas se orientaron sus intervenciones?
- ¿Qué características tuvo su formación y de que instancias dependía?
- ¿Qué regulaciones normativas permanecieron en la LGSPD y cuáles fueron los cambios más significativos en la normatividad vigente?
- ¿Quiénes son las ATP en Zacatecas?
- ¿Cuál ha sido su papel en la mejora docente a lo largo del periodo analizado?

Para dar respuesta a las interrogantes precedentes y argumentar interpretaciones y afirmaciones a lo largo de la investigación fueron consultados, entre otros instrumentos de

⁷ Empleamos en lugar de la noción de asesoramiento, el de asesoría ya que en el sistema de educación básica este término es el que ha prevalecido. Asimismo, en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros Docentes (2019) y sus disposiciones normativas. Sin embargo, un inconveniente es que los principales bases de datos e índices de revistas en educación se emplea en el repertorio de palabras clave el término de asesoramiento.

política educativa: Leyes, Programas Generales de Formación Continua, Reglas de Operación, Acuerdos, Decretos, estadística educativa, informes de evaluación y reportes de investigación educativa. Estas fuentes de consulta fueron complementadas con cinco entrevistas⁸. Asimismo, a lo largo de este capítulo y durante el análisis e interpretación de los resultados, retomamos los aportes de la investigación educativa mediante ponencias, artículos, tesis de maestría y doctorado y cinco textos que centran su atención sobre los Asesores Técnicos Pedagógicos:

El primero, *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México*, coordinado Martínez Olivé y Bonilla (2006), quien comunica la experiencia de los asesores en 14 entidades de la república, incluyendo Zacatecas. El segundo, el diagnóstico realizado en diferentes niveles de la educación básica en San Luis Potosí (López, 2009). El tercero, la compilación de las *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar* (Fernández, 2010), que esclarecen puntos clave sobre el ser y hacer de los ATP hasta el 2010 (problemas, fortalezas, tensiones, logros, dispositivos de formación, perfiles, propuestas, etc.). El cuarto, el estado de la investigación en siete estados de la república durante el periodo 2002-2013 (Guerra, 2018) que analiza diversas temáticas, problemas y vicisitudes experimentados por los ATP hasta la entrada en vigor de la LGSPD. Finalmente, el quinto y más reciente (Ponce, 2019), quien examina las narraciones escritas de 23 ATP del estado de Jalisco sobre sus experiencias de vida y prácticas en el marco de un diplomado realizado entre finales de 2016 y los primeros meses de 2017.

El segundo capítulo se ocupa de examinar a nivel teórico tres conceptos clave para la comprensión y análisis del objeto de estudio y de transformación: asesoría; acompañamiento pedagógico; y Desarrollo Profesional Docente. Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

- ¿Cómo se define la asesoría en general y particularmente la asesoría técnico pedagógica?
- ¿Qué significa la noción de acompañamiento?
- ¿En dónde surge y cómo se desarrolla en el campo educativo?

⁸ Se entrevistaron tres ATP que son integrantes del colectivo y participaron en la primera etapa del Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNap) y dos entre 2007 y 2018. Asimismo, se consultaron tesis de maestría y una tesina de especialización cuyos objetos de estudio fueron el análisis de la experiencia de este programa durante su segunda etapa.

- El acompañamiento pedagógico ¿es sinónimo de asesoría, mentoría y tutoría?
- ¿Qué es el Desarrollo Profesional Docente y cuáles factores intervienen para potenciarlo?
- ¿Qué relación guarda con la profesionalización?

Con respecto al enfoque y proceder metodológico para analizar los procesos formativos del colectivo de ATP mediante sus relatos individuales y deliberaciones colectivas las preguntas del capítulo tercero fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son las fuentes de los saberes docentes, particularmente cuando se despliegan actividades de asesoría?
- ¿Qué es la experiencia?
- ¿Qué son los relatos?
- ¿Son los relatos orales y escritos un medio que fortalece el DPD?

Finalmente se describe el proceso de conformación de los integrantes del colectivo y de sus trayectorias profesionales, la organización, espacios y tiempos de reunión, liderazgo, etcétera. En resumen, ¿cómo se conformó el colectivo de ATP para impulsar entre sus integrantes procesos co-formativos, autogestivos y compartidos?

Una vez conformado el colectivo y establecido su organización y dinámica de trabajo, en el cuarto capítulo se sistematiza el contenido de las deliberaciones colectivas y los relatos individuales de los ATP centrados en los objetos de reflexión que incluyeron los siguientes puntos:

1. Los obstáculos.
2. Los significados de la asesoría técnica y pedagógica
3. Las prácticas de asesoría que abarcaron tres momentos:
 - 3.1. Antes (los procesos de planificación)
 - 3.2. Durante (los procesos de observación)
 - 3.3. Después (los procesos de retroalimentación y seguimiento)

El capítulo concluye con una narración sobre la experiencia de los ATP en el contexto de la pandemia que generó nuevas formas de realizar la asesoría técnico pedagógica que se

proponen retomar una vez que los docentes y los alumnos retornen a las clases presenciales. Alrededor de los puntos antes mencionados se formularon las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los principales obstáculos que afrontan los ATP?
- ¿Qué significados predominan sobre la asesoría técnica y pedagógica?
- ¿Qué diferencias existen entre lo técnico y lo pedagógico?
- ¿Cómo se planifican las asesorías?
- ¿Qué características tienen los procesos de observación, retroalimentación y seguimiento?
- ¿Cuál fue la intervención del colectivo durante la contingencia por Covid-19?

Finalmente, en el quinto capítulo se reconstruye el proceso de desarrollo formativo en el marco del trabajo colaborativo para realizar un balance o valoración sobre los aprendizajes que incluye los factores que fueron decisivos en la conformación, desarrollo y permanencia del colectivo, así como los aspectos a tomar en cuenta ante los problemas por resolver. El contenido del capítulo abarcó las siguientes preguntas:

- ¿Qué hay que tomar en cuenta en la conformación de procesos formativos autogestivos en un colectivo de ATP?
- ¿Qué tensiones, negociaciones o conflictos se presentaron y cómo se dirimieron durante su desarrollo?
- ¿Cuáles fueron los saberes compartidos en las narrativas de los ATP en el desarrollo de la estrategia de formación autogestiva del colectivo?
- ¿Cuáles elementos permitieron mantener su cohesión y continuidad?
- ¿Qué valoraciones y sentidos expresaron los integrantes del colectivo en el análisis de la experiencia?

No está de más señalar que la investigación fue el resultado de un trabajo conjunto que contó en todo momento con el compromiso y aportes de cada uno de sus integrantes. Son, en gran parte, co-constructores y en algunos casos no objetaron dar a conocer sus nombres en sus

relatos para visibilizar su identidad y sus voces. Por esta razón, reitero mi mayor gratitud a este empeño y al hecho de haber emprendido pequeños cambios, pero significativos ante los desafíos que no son pocos ni fáciles de superar. Más aún, ante la situación actual de pos-pandemia que agudizó las inequidades educativas, lo que ha significado para los ATP movilizar estrategias a distancia y otras alternativas para acompañar a los docentes.

Son, en gran parte, co-constructores y en algunos casos no objetaron dar a conocer sus nombres en sus relatos para visibilizar su identidad y sus voces. Por esta razón, reitero mi mayor gratitud a este empeño y al hecho de haber emprendido pequeños cambios, pero significativos ante los desafíos que no son pocos ni fáciles de superar. Más aún, ante la situación actual de pos-pandemia que agudizó las inequidades educativas, lo que ha significado para los ATP movilizar estrategias a distancia y otras alternativas para acompañar a los docentes.

De igual modo, subrayar que el acompañamiento del director de tesis en el colectivo no fue el de un investigador externo sino de un integrante más que alentó su desarrollo mediante consejos y preguntas generadoras, preservando en todo momento la autonomía y respeto a las decisiones colectivas.

Capítulo 1. La asesoría técnico pedagógica en las políticas de formación continua para la educación básica de Zacatecas. La trayectoria de un oficio (1992-2020)

El propósito de este capítulo es presentar un panorama general que permita conocer cuál ha sido el papel que han jugado los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP en adelante)⁹ en la educación básica en el estado de Zacatecas, así como las características que han configurado su desarrollo. Con este fin, se hace referencia a las políticas educativas nacionales sobre la asesoría técnico pedagógica que adquirieron mayor visibilidad a partir de la Reforma Educativa de 1992, hasta tomar carta de naturalización en el periodo reciente mediante la serie de documentos normativos que regulan su funcionamiento.

Este panorama abarcó tres etapas: (1994-2002); (2003-2012) y (2013-2020), en los cuales se examinan los requerimientos que dieron lugar a la asesoría técnico pedagógica que fue impulsada mediante la sucesión de Reformas Educativas que comenzaron en el primer lustro de los años noventa para adecuarse a los cambios económicos, políticos y sociales (equidad, calidad, descentralización, gestión, planeación estratégica, evaluación, etc.). Añadimos el primero y segundo año del gobierno de Andrés Manuel López Obrador, toda vez que introdujo cambios que redireccionaron la política educativa nacional que incluyeron la asesoría y acompañamiento pedagógico mediante la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros de México (LGSCMM) de 2019.

En el transcurso de esas etapas se describe en qué momento surge la asesoría técnico pedagógica como parte de la política educativa nacional para la educación básica y sus principales agentes operativos conocidos como los ATP. De igual modo las regulaciones normativas, las propuestas de coordinación de estos servicios, así como el énfasis o concepción de asesoría que subyace en esas disposiciones (técnica, académica, etc.).

Se indaga a su vez: i) los nombres con los cuales se identificaba a los agentes destinados a la operación de estos servicios; ii) sus responsabilidades; iii) el procedimiento para su ingreso; iv) las características de sus procesos formativos; v) la manera en la cual los elementos

⁹ La sigla ATP en este estudio hace referencia a las y los asesores técnicos pedagógicos.

precedentes fueron instrumentados en el sistema de educación básica del estado de Zacatecas y vi) un acercamiento a su perfil profesional¹⁰.

De acuerdo con lo descrito, la función de asesoría en México no es reciente, nace con la construcción del sistema educativo nacional y ha obedecido a diversos fines de acuerdo con las prioridades e intereses de la política educativa en cada etapa de su desarrollo histórico, así como de las orientaciones de cada administración (SEP, 2005). Sus orígenes se asientan en una sucesión de etapas y procesos vinculadas con la introducción de diversas reformas educativas en México, de tal manera que los asesores fueron el principal recurso para su difusión (Bolívar, 2006).

De acuerdo con Arnaut (2006) la asesoría tiene sus raíces desde el nacimiento de la escuela pública hasta la etapa posrevolucionaria en la cual los inspectores y supervisores ocupaban sus actividades tanto en tareas administrativas como pedagógicas ante la expansión y auge de las escuelas rurales, las casas del pueblo y las misiones culturales cuyos docentes carecían de formación pedagógica, situación que predominó en las zonas rurales hasta la década de los años sesenta.

Sin embargo, según el autor citado, la asesoría en México se promovió notablemente a finales de la década de los 70, al incrementarse considerablemente el número de figuras de apoyo al sistema educativo para garantizar la cobertura de programas experimentales y pilotos derivados del programa Educación para Todos (1979-1982). En este período se conformaron las Federaciones Generales de la Secretaría de Educación Pública en cada uno de los estados del país, propiciando a su vez el establecimiento y el desarrollo de las primeras mesas o equipos técnicos de cada nivel y modalidad educativa, integradas por profesores comisionados para poner al alcance de los docentes los métodos de enseñanza de la lecto-escritura, la enseñanza de las matemáticas, la emergencia de la educación bilingüe indígena, así como de la educación especial (Arnaud, 2006).

¹⁰ Una versión ampliada de este capítulo fue publicado en 2021 con el título, Las y los Asesores Técnico Pedagógicos en la Educación Básica de Zacatecas. La trayectoria de un oficio (1994-2019). En J. Calderón, L. Aguayo (Eds.). *Formación y profesión docente. Entre preinscripciones, teorías y prácticas* (pp. 131-180). Taberna Libraria Editores/UPN.

En el año 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se inicia un vasto programa de reforma educativa cuyos principales ejes de actuación fueron: i) la reorganización del sistema educativo mediante la descentralización de los servicios educativos a los gobiernos de los estados; ii) la reformulación de los planes y programas de estudio de educación básica y normal; iii) el establecimiento del Programa de actualización para profesores en servicio¹¹, y iv) la revaloración de la función magisterial mediante el Programa de Carrera Magisterial como vía para la promoción horizontal de carácter voluntario en educación básica, preescolar, primaria y secundaria (DOF, 19-05-1992).

Para la atención de este marco complejo de reforma, el apoyo técnico pedagógico fue uno de los pilares más importantes en la gestión del sistema educativo mexicano (Arnaut, 2006) y algunas acciones de política educativa tuvieron su concreción en el desarrollo de diversos programas y proyectos, lo que dio lugar a la consolidación a partir del año 1992 de mesas técnicas a nivel federal y la creación de sus homólogos en las entidades (SEP, 2005). Estas mesas – al igual que en los años 70-, tuvieron como propósito dar acompañamiento e impulsar la implementación del nuevo currículo y los programas de apoyo a la escuela, comisionándose a docentes para integrar equipos técnicos. Entre los programas de cobertura nacional destacaban: Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES), Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNap), Rincones de Lectura y Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), (SEP, 2005).

1.1. Primera etapa (1994-2002). Los asesores en el marco de la Reforma Educativa y del Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNap)

En el sexenio de 1994-2000, se dio continuidad a las políticas educativas y en 1995 la Secretaría de Educación Pública (SEP), de común acuerdo con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) puso en marcha el ProNap cuyo propósito fue definir y organizar la formación de profesores en servicio en el país. Para ello la SEP y las autoridades

¹¹ A partir de esta decisión, se crearon de manera sucesiva el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Actualización de Maestros (PAM). A pesar de su vida efímera, ambos programas fueron el punto de partida para la implementación del ProNap (SEP, 2008).

educativas de los estados suscribieron convenios para su desarrollo de tal manera que cada entidad federativa estableció Instancias Estatales de Actualización (IEA) y desarrolló su Plan Rector de Formación Continua.

Durante el desarrollo del ProNap se instalaron 574 Centros de Maestros¹² en todo el país, comisionándose a docentes de educación básica bajo el nombre de asesores en el sentido de “asesor de formación” (Tapia, 2008, p. 6). A partir de ese año esta figura adquiere carta de naturalización, pues estos agentes eran los responsables de impartir los cursos y talleres de actualización, así como atender los requerimientos de los docentes (Cordero, Fragoza, y Vázquez, 2015).

Puede decirse, de acuerdo con González Fraga (2009), que desde la centralidad de la política educativa:

una tarea fundamental para el establecimiento de las reformas en los diversos niveles es la capacitación y asesoría de los equipos técnicos por personal especializado a nivel nacional, para que posteriormente dichos equipos logren bajar de una manera vertical y horizontal, la asesoría pedagógica hasta llegar a los centros educativos (p. 144).

De allí el interés por comisionar y capacitar a docentes en servicio para asumir la función de “asesores” desde cada instancia estatal de actualización hasta los equipos técnicos regionales y de zona escolar para hacer llegar a los docentes de las escuelas los cursos y talleres nacionales sobre los cambios curriculares, así como coordinar el conjunto de actividades que conllevan este proceso.

En resumen, durante este periodo se carece de regulaciones normativas sobre la asesoría cuyas prácticas están centrada más en impartir cursos de actualización que en la asesoría con los maestros en sus centros escolares, pues los asesores desde la IEA hasta los niveles intermedios de la administración educativa (equipos técnicos regionales y de zona escolar) reproducen en cascada, los cursos y talleres del ProNap para hacerlos llegar a los docentes que acudían a los centros de maestros.

¹² Estos centros se consideraban el “núcleo de desarrollo del ProNap y donde, por medio de los coordinadores general, académico, administrativo, el bibliotecario, y del cuerpo de asesores asignados al centro, se atienden directamente a los maestros de educación básica que desean participar en el ProNap” (SEP, 1996, p. 38).

En el anterior contexto, emerge la figura de “asesores,” integrado en su mayoría por docentes en servicio de educación básica que a partir de su dominio en determinada área curricular o mediante criterios discrecionales, fueron comisionados por diversas autoridades educativas (instancias estatales de actualización o formación continua, jefes de departamento regionales de educación y supervisores) para desempeñar esta función en los 574 Centros de Maestros distribuidos en todas las entidades federativas del país. Pero, paradójicamente, para estos noveles asesores no se consideraron regulaciones normativas sobre su perfil y formación, lo que no significaba que no fueran objeto de procesos formativos.

En Zacatecas la Instancia Estatal de Actualización (IEAZ), creada en 1996, asumió la coordinación operativa del ProNap para integrar el equipo técnico estatal y la conformación de los asesores¹³ técnicos a nivel estatal, regional y de zona escolar en 17 centros de maestros. Esta instancia según el reglamento interior de la Secretaría de Educación de este periodo dependía de la Dirección de Formación y Desarrollo Educativo cuyas atribuciones, entre otras, eran “proporcionar orientación y asesoría técnico-pedagógica al personal directivo y docente de la educación básica para el desarrollo de los programas académicos” (SEC, como se citó en Villarreal, 2005, p. 70). La asesoría se asumió como una labor de acompañamiento para que los docentes establecieran estrategias autónomas en el estudio de los Cursos Nacionales de Actualización (Martínez, 2006) y los asesores fueron considerados “mediadores entre las propuestas oficiales y grupos específicos de profesores” (SEC, como se citó en Villarreal, 2005, p. 70).

Entre 1998 y 2000 inicialmente se contrataron 160 asesores para la atención de 660 docentes de primaria y secundaria para promover círculos de estudio, pero solamente 11 eran de tiempo completo. Su selección se hizo a partir de la aprobación del Curso Nacional con un dominio avanzado en el área de conocimiento respectivo, además de contar con experiencia en la coordinación de grupos y el reconocimiento en la escuela o zona escolar (Martínez, 2006). La principal misión orientada a la formación de los “asesores” por la Instancia Estatal de Capacitación y Centros de Maestros:

¹³ La Instancia Estatal estaba integrada por 10 profesores, siete de los cuales habían participado en algún Curso Nacional de Actualización y acreditado un examen nacional (Martínez, 2006). En algunos casos, la impartición de estos cursos estaba a cargo de directores o supervisores.

estaba centrado en el análisis de los paquetes didácticos y los materiales de apoyo al trabajo docente, de los propósitos del curso, de la asesoría y de los contenidos, enfoques y metodología para impartir la asignatura (p. 48).

En consonancia con la dinámica centralista del ProNap, los ATP desarrollaron sus actividades muy ligadas a la impartición de cursos y talleres de este y otros programas nacionales para que los docentes se promocionaran en Carrera Magisterial¹⁴. En este sentido una ATP señalaba que:

En cuanto a los cursos y talleres, cuando se viene todo esto de carrera magisterial, nuestra función era también impartir talleres, pero eran con todos los docentes de todas las zonas del municipio y los docentes veían que no era una necesidad y menos si se les hace venir en la tarde, en contra turno, así se daban, pero los maestros me comentaban que la realidad era que eso les ayudaba poco a resolver la problemática con sus alumnos. (Ma. Antonia-ATP-Ep14-21)

Sin embargo, paulatinamente los “asesores” diversificaron sus actividades mediante procesos autoformativos, entre estos, el diseño e impartición de cursos estatales¹⁵, talleres, modelos de asesoría, y trabajo colectivo, incrementándose a su vez las actividades administrativas derivadas de la planeación y otras exigencias de este tipo que les eran delegadas por los supervisores u otras autoridades educativas e inclusive, asumiéndose como auxiliares o sustitutos de los supervisores (De Luna, 2010). Al respecto un ATP señaló lo siguiente:

Mi primera experiencia en la asesoría duró dos años y empezó en el año 1998 bajo el nombre de asesor, me quedé en la función porque al llegar nuevo a la zona escolar mi supervisor me lo propuso, recuerdo que me preguntó, “¿qué tanto sabes usar la máquina de escribir?, porque necesito que te pongas a escribir en máquina para toda la documentación”. Mi función principal era en aspectos administrativos, me dedicaba solamente a almacenar y ordenar los documentos que llegaban a la supervisión. (Joaquín-ATP-Ep1-21)

¹⁴ Los datos sobre el número de docentes acreditados en los Cursos Nacionales de Actualización entre 1997 y 2004, así como la información estadística de Cursos Estatales (TGA) y otras ofertas formativas se pueden consultar en Martínez Olivé y Bonilla (2006). Asimismo, un balance sobre las fortalezas y debilidades del ProNap (1995-2006) en: De la Torre y Martínez (2006).

¹⁵ Estos cursos y los TGA fueron lo que tuvieron mayor auge a lo largo de los años 90 en Zacatecas (Martínez, 2006).

1.2. Segunda etapa. *El ProNap y los asesores (2003-2012)*

Los resultados del ProNap vistos en sí mismos eran exitosos durante su primera etapa (1995-2000), en el sentido, de acuerdo con Martínez Olivé (2008) de que un buen número de docentes estaban interesados en capacitarse principalmente por incentivos en el sistema de Carrera Magisterial. Pero, según la autora, “era claro que los aprendizajes de los profesores no estaban convirtiéndose en mejores resultados de aprendizaje para los estudiantes, que es, a fin de cuentas, lo que le da sentido a un sistema educativo” (p. 7). Por esta razón, en los próximos años se trazó una nueva ruta cuyas acciones estaban dirigidas al apoyo de las escuelas y sus colectivos docentes para hacer de ellas recintos de aprendizaje para los estudiantes y maestros (DOF, 17-02-2006).

En efecto, desde 2003 se transitó hacia un modelo dual que daba prioridad a la formación continua dentro y fuera de la escuela. La pretensión de la formación al interior de la escuela era propiciar la asesoría al colectivo docente a partir de contenidos acorde a sus requerimientos y motivados por su desarrollo profesional mediante capacitadores especializados y en el marco de trayectos formativos múltiples y estrechamente vinculado a los aprendizajes y al quehacer del aula (Martínez Olivé, 2008). Por su parte la formación externa complementaba este cambio retomando la experiencia de los programas heteroformativos ofertados por las instituciones de educación superior. Sin embargo, dadas las dificultades para emprender este proceso novedoso que caracterizaba la formación continua como parte del desarrollo profesional, se emplearon a modo de guía del colectivo, *cuadernillos de estrategias didácticas*¹⁶. Además, “la continuidad de este modelo se vio interrumpido al iniciar el nuevo periodo de gobierno en el año 2006” (Martínez Olivé, 2008, p. 11).

En Zacatecas, el desarrollo del ProNap y el fomento del trabajo colectivo en las escuelas en el marco del modelo dual antes mencionado, se vio alentado desde 1999 hasta el 2006 por el programa Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)¹⁷, pues muchos de sus integrantes que habían cursado el

¹⁶ Estos cuadernillos con una estructura didáctica de tres fases que comenzaba con situaciones problemáticas, seguidas de procesos reflexivos, documentación y socialización de las experiencias resultaron muy novedosos para propiciar el trabajo en el colectivo docente.

¹⁷ Este programa, inició en 1996 y en 2001 contaba con un total de 78 colectivos escolares organizados en una RED Nacional que abarcaba 13 estados de la República, incluyendo Zacatecas y el Distrito Federal. Inspirado en gran parte

Diplomado “El maestro y la investigación en la escuela” y la Maestría en Educación de la UPN de Zacatecas ocuparon en 1999 cargos en las diversas instancias académicas y administrativas de la Secretaría de Educación, especialmente en el Departamento de Formación, Capacitación y Actualización, estableciendo e institucionalizando este programa conjuntamente con el ProNap¹⁸.

Entre 2002 y 2003 el programa citado bajo la convicción de que formar a otros, forma al asesor (Ortiz, 2006), obtuvo financiamiento público para el desarrollo de sus actividades en el marco de las convocatorias de la SEP para apoyar proyectos de desarrollo educativo¹⁹ y en 2004 de la Fundación Ford para el establecimiento de 15 colectivos escolares una vez que formaron la Asociación Civil Movimiento de Innovación y Transformación de la Educación Básica (MITEB).

Las primeras acciones de Tebes-Promep para habilitar a los ATP en las distintas regiones y zonas del Estado fue organizar a los colectivos docentes y orientarlos en la construcción y desarrollo de proyectos de mejora escolar. Esta iniciativa se concretó en el ciclo escolar 1999-2000 con la realización del Primer Encuentro Estatal de Equipos Técnicos Regionales; cuya asistencia mayoritaria fue de los profesores con funciones de asesoría y orientación técnico-pedagógica en los Centros de Maestros para “integrar en colectivo a los responsables de la formación continua de directivos y maestros frente a grupo [...] y contribuir en la resolución de problemáticas específicas de la asesoría técnico-pedagógica” (Ortiz, 2006, p. 234). Estas acciones guardaban estrecha relación con el *Programa General de Formación Continua de Maestros de Educación Básica 2005-2006* cuyos pilares eran el desarrollo profesional docente en la escuela, los colectivos docentes y el aprendizaje como razón de ser (Ortiz, 2006).

En este sentido en 2004 y 2005, particularmente en la tercera fase del PAREIB, y ante las dificultades para la conformación y permanencia de colectivos docentes, se sumaron los

en la idea del profesor como investigador, el propósito de este programa era favorecer la transformación de las escuelas de Educación Básica, *por y desde* los mismos profesores mediante una *red de colectivos* escolares que innovaran e investigaran en sus escuelas mediante proyectos sobre contenidos curriculares y de gestión para generar y compartir saberes, al tiempo que favorecer el *desarrollo profesional* de los participantes (Calderón, 2001).

¹⁸ Se integraron 15 docentes de diversos niveles educativos denominado *Colectivo Zacatecas* (Ortiz, 2006, p. 228).

¹⁹ Proyectos de Innovación e Investigación y proyecto Transformación de la Gestión Escolar en la Educación Básica. Fundación Ford: Proyecto: Los colectivos escolares: Una alternativa para la profesionalización de los docentes en el estado de Zacatecas. (Ortiz, 2006, pp. 231).

recursos técnicos del ProNap y el Programa Nacional de Lectura (PNL), así como los apoyos económicos del Programa Escuelas de Calidad (PEC) y la Fundación FORD, a través del MITEB para la consolidación colectiva “desde y para los centros escolares”. Estos recursos se concentraron en 10 escuelas primarias focalizadas del Estado, mientras que, en la región educativa de Jerez, cuatro ATP regionales acompañarían a 26 escuelas primarias de organización completa (Ortiz, 2006).

Entre los logros de esta experiencia se reportaba en 2006 la conformación y consolidación en la región de Jalpa-Juchipila, de 34 colectivos escolares con 349 docentes en casi 100 escuelas de organización completa, multigrado y unitarias y más de 50 proyectos de centro escolar del programa PEC 2006, asimismo, de la organización de la *Red Regional de Profesores para la Innovación de la Práctica* (Ortega, 2006). Por último, los logros descritos contribuyen al desarrollo de diversos aprendizajes acerca de los obstáculos y factores que favorecen el proceso de construcción de colectivos docentes, entre éstos, concentrarse en un centro escolar, trabajar con todo el equipo de profesores alrededor de proyectos, el vínculo entre prácticas de enseñanza con la organización escolar y el liderazgo del director (Ortiz, 2006; Aguilar, 2010)²⁰.

A mitad del nuevo gobierno iniciado en septiembre de 2004 y ante la salida gradual de varios integrantes de la IEAZ, el programa TEBES, impulsado por muchos “asesores” se mantuvo hasta 2010 y paulatinamente perdió fuerza²¹. Sin embargo, dentro o fuera de este programa, los ATP valoraban la importancia del trabajo colectivo como se aprecia en el siguiente testimonio:

Dentro de mis mejores experiencias, fue estar trabajando junto a otros ATP, nos fortalecía porque nos preparábamos más, e inclusive hacíamos una Red de Asesoría e íbamos a brindar apoyo a otros municipios [...], realizábamos una calendarización y nos íbamos todo el equipo. (Fernando-ATP-Ep17-21)

²⁰ Un trabajo que sistematiza los aprendizajes y retos a 10 años de impulsar la creación de colectivos en el marco del MITEB se encuentra en Aguilar (2010). lleva por título, *El MITEB: Una alternativa de trabajo en Red de maestros de educación básica desde el proyecto TEBES* de Elizabeth Aguilar, que forma parte de la compilación citada de 2010).

²¹ Para una caracterización más amplia sobre el desarrollo de este programa, consúltense las tesis de Maestría en Educación, con Campo en Formación Docente de la UPN 321 de: Víctor Fernández Andrade, Rafael Cervantes, Elizabeth Aguilar y Javier Everardo Pérez de Santiago.

Puede decirse que un rasgo identitario de los ATP durante el cual operó el modelo dual de formación docente impulsado por la SEP y la influencia del Programa TEBES fue su proclividad al trabajo entre pares, pero principalmente proyectando su labor como animadores o promotores del desarrollo profesional docente. Así lo expresaba uno de sus integrantes:

El ser asesor es una *actitud*: [...] de optimismo, de permanente formación, de trabajo, deseo de superación, y compromiso, pero sobre todo de servicio a la educación donde la principal finalidad es inyectar energía y motivación a maestros, alumnos y directivos para orientar su propia transformación”. (Ortega, 2006, p. 139)

Cabe mencionar que durante estos años surgió la figura de asesor técnico rural (ATR) destinado a las escuelas multigrado y posteriormente a las escuelas de organización completa del medio rural²². Un ATR señaló que “nuestro trabajo era propio y específico con escuelas multigrado de nuestra zona escolar, pero también trabajábamos con escuelas de organización completa cuando empezaron los programas compensatorios de multigrado”. Y Agrega que:

El propósito fundamental de la asesoría era evitar el rezago escolar, así en pocas palabras. Si veíamos alumnos que estuvieran en peligro de deserción había que ir hasta con los padres de familia para ver cuáles eran la razones. (Fernando-ATP-Ep12-21)

Por otra parte, la IEAZ reguló desde 2004 la asesoría técnica mediante un manual de organización en el cual se establecieron las funciones y niveles de responsabilidad de los ATP y de otros programas y proyectos educativos²³. Entre las funciones de los ATP de primaria, además de impartir cursos, talleres, conferencias, así como la evaluación de estos, les correspondía la elaboración del programa anual de trabajo, detectar las necesidades de apoyo y asesoría de los docentes en servicio y distribuir todos los materiales de apoyo para el docente (SEC, como se citó en Villarreal, 2006).

Sin embargo, en la investigación realizada por Villarreal (2006) sobre la actualización de los docentes de educación primaria en el marco del ProNap, se apuntan cuatro inconsistencias

²² En este Programa cada ATP atendía mediante dos visitas mensuales a dos escuelas durante el ciclo escolar para brindar asesoría, acompañamiento y dar seguimiento a los maestros, alumnos, padres de familia, así como orientaciones sobre la gestión escolar. Asimismo, percibía un incentivo económico cuatrimestral (González Fraga, 2009).

²³ Entre estos, Programa Nacional de Lectura, Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria, Atención Preventiva y Compensatoria (SEC, 2004).

en la ejecución y el desempeño de los ATP: i) precisión sobre el quehacer operativo de los centros de maestros, pero confusión en los equipos técnicos regionales y de zona escolar; ii) ausencia de delimitación de las funciones de los ATP estatales, regionales y de zona escolar, ya que su nombramiento no depende la IEAZ, sino de los jefes de departamentos regionales de educación y de los supervisores; iii) relación ambigua entre la IEAZ y los centros de maestros con los equipos técnicos regionales y los ATP de las zonas escolares. 4) ausencia a nivel regional y de zona escolar de referentes normativos sobre la actualización, ceñida en última instancia a los lineamientos de ProNap, y de la IEAZ (Villarreal, 2006).

Con respecto a la desarticulación entre las instancias de actualización, otro ATP mencionó su desconcierto sobre la relación confusa con su autoridad inmediata en los siguientes términos:

Nosotros teníamos una autoridad inmediata superior que era el Asesor Técnico Estatal (ATE) y con él nos dirigíamos e inclusive había ciertas inconformidades de por qué tendríamos que dirigirnos a él y no a nuestros Supervisores, había cierto celo profesional con los supervisores. [...] Más tarde la relación se daba de manera directa con la asesora de Centro de Maestros, que era nuestro enlace. (Fernando-ATP-Ep18-21)

Sin embargo, la desarticulación no se reducía a las instancias de actualización sino a las instituciones que participaban en los programas de formación continua. En este sentido se apuntaba que:

Otro elemento que aún está pendiente es la desarticulación existente entre las instituciones que participan en la formación continua. La lógica imperante propicia saturación, paralelismo y dispersión, llegando en ocasiones a constituirse más en una carga que en un apoyo a las escuelas. (De la Torre y Martínez, 2006, p. 16)

Y en cuanto al desempeño, un ATP manifestó que:

La función y rol que le compete al asesor es tan amplio, implica muchas funciones, incluso con los padres de familia (no tiene delimitadas sus funciones, son diversas y cambiantes de acuerdo con la necesidad de cada maestro y de sus alumnos). A mí me tocó atender problemas con niños donde intervino el DIF y otras autoridades, me tocó ir a las casas a platicar con los padres de familia. (Ma. Antonia-ATP-Ep12-21)

Al realizar en 2006 un balance sobre los 10 años del ProNap en Zacatecas se apuntaba que uno de los retos a mediano plazo en el marco del Servicio de Apoyo Técnico Pedagógico a la Escuela, era la elaboración de un perfil específico para los ATP adscritos a la IEAZ y los Centros de Maestros, incluyendo “las formas para llevar a cabo con calidad estas funciones” (Martínez, 2006, p. 71).

Otro obstáculo de los ATP era su alta movilidad, ya que no podían participar en los estímulos de Carrera Magisterial y su marginación de los programas compensatorios (De la Torre y Martínez, 2006). Además, esta decisión estaba sujeta a criterios ajenos al desempeño profesional. Tal como lo menciona un ATP:

El tiempo en que alguien estaba comisionado como asesor y más en espacios regionales o estatales, dependía de las políticas locales y las relaciones con diferentes actores que podían llegar a apreciar la permanencia o dictar el regreso a grupo por criterios personales. (Ruvalcaba, 2020, p. 226)

En resumen, durante este periodo, particularmente desde 2004 se estableció el *Programa Rector Estatal de Formación Continua* y tuvo lugar el diseño y desarrollo de trayectos formativos en las escuelas de preescolar y primaria, incluyendo a los colectivos de asesores con cursos, talleres, diplomados (Martínez, 2006).

A lo largo de este periodo, pero hasta la segunda etapa del ProNap que concluye en 2008, hubo avances en la regulación de la asesoría técnico pedagógica y un viraje en la política de formación continua y cambios en los espacios para la prestación de este servicio mediante propuestas de integración y regionalización que mencionamos a continuación.

En 2004 quedó conformada la Comisión SEP-Autoridades Educativas Estatales para estudiar y proponer una normativa que regulara el Servicio de Apoyo Técnico Pedagógico a la Escuela que derivó en la propuesta “Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela” (SEP, 2005, p. 5).

En ese documento se definió una política educativa para el establecimiento del *Servicio de Apoyo Técnico Pedagógico a la Escuela*, incorporándose en 2006 por primera vez en las Reglas de Operación del ProNap, en las cuales este servicio se definía como un “conjunto de acciones, procesos y relaciones sistémicas y coordinadas de las instancias y servicios que

institucionalmente tienen la facultad y responsabilidad de ofrecer apoyo a la escuela” (DOF, 18-12-2006). Y la asesoría se entendía como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas asociados a la escuela; gestión, organización, enseñanza y prácticas educativas de directores y docentes, es decir, académica y dirigida a la escuela (SEP, 2006).

A dos años de las anteriores disposiciones, se puso en marcha en 2008 el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (PSNFCSP)²⁴ que sustituyó al ProNap para consolidar las acciones emprendidas por este programa. El SAAE quedó incluido en las Reglas de Operación del Programa del 2008 al 2013 y se define como un servicio especializado y permanente de asesoría académica para los maestros y las escuelas que lo requieren, y que tienen como fin la mejora de las prácticas educativas y de gestión (DOF, 18-12-2008). En este programa (SEP, 2008) se define al ATP como:

Un profesional que se desarrolla dentro o fuera de la Secretaría de Educación Pública con amplio conocimiento de los problemas de la escuela y de las prácticas educativas de los profesores en servicio, reconocido en el ambiente educativo y escolar por su trayectoria, experiencia, responsabilidad y formación profesional, que domina diferentes campos de conocimiento y de la realidad educativa (p.33).

Con respecto a los espacios institucionales de trabajo, el PSNFCSP dio continuidad a los 548 Centros de Maestros, pero a partir del año 2011 y simultáneamente con la conformación del SAAE, la SEP inauguró los Centros de Desarrollo Educativo (CeDE) como una estrategia de regionalización, “estableciendo zonas escolares por regiones, para que la asesoría pedagógica pudiera responder de mejor manera a las necesidades de los docentes al concentrarse en un solo lugar los supervisores y los asesores comisionados” (INEE, 2018, p.103).

²⁴ Este sistema fue definido como “un conjunto de instituciones, organismos, servicios, productos y relaciones, articulados y regulados por la Secretaría de Educación Pública bajo la dirección de las autoridades educativas estatales, con un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales, que impulsa la profesionalización de los maestros en activo como una vía para mejorar la calidad y equidad de los servicios de Educación básica en el país” (SEP, 2008).

Otra decisión para fortalecer la anterior estrategia fue la creación y operación en 2012 del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE)²⁵ que se propuso un cambio en la cultura escolar, con miras a la profesionalización entre pares para propiciar la actualización de asesores, docentes y directivos, pero desde la escuela y el colectivo docente (SEP, 2012). Para una ATP, este sistema no solo tuvo una duración muy corta, sino que propició:

una gran carga administrativa para los docentes y eso vino a fracturar un poco la relación entre directivos, supervisores, docentes y asesores. Los maestros no les gusta, decían bueno todos nos piden papeles y muchísimas cosas, falta que usted también nos pida, yo les decía sí, lo de los programas compensatorios, hay que llenar los formatos. Entonces fue tanta la carga administrativa que ellos quería justificar esa carga para hacerlo en horas laborales entonces no hacía ni una cosa ni otra. (Ma. Antonia-ATP-Ep19-21)

Por otra parte, en este periodo se ofertó el *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para maestros de Educación Básica 2012-2013* que incluía poco más de mil programas académicos (diplomados, cursos, talleres y programas de posgrado de Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas) distribuidos en 19 áreas de conocimiento y un campo de trayectos formativos. En este sentido, gran parte de las actividades de los ATP de Zacatecas durante este periodo estuvo centrado en el diseño de los trayectos formativos del catálogo estatal, además de celebrar convenios con varias instituciones educativas del estado para ofertar diplomados, entre estas, la UPN, la Universidad Autónoma de Zacatecas, el Centro de Actualización del Magisterio (Ruvalcaba, 2020).

A nivel nacional, esta estrategia formativa no tuvo el impacto esperado en la calidad ya que muchos de los cursos y diplomados provenían de grupos de consultores u organizaciones pequeñas que elevaron su costo. Tampoco había transparencia en el manejo de los recursos y no tenían un reconocimiento académico como IES (INEE, 2015). Puede decirse que se transitó de la actualización coyuntural y colaborativa a la actualización permanente de tipo competitiva, basada en el mérito personal (Alcalá, 2021).

²⁵ El SIRAAE fue una respuesta a la política pública enmarcada en lo que estipula el Acuerdo Sectorial 592 por el que se establece la articulación de la educación básica (SEP, 2012).

Como se puede observar, se retoma nuevamente la perspectiva externa de los especialistas antes que en la experiencia y los saberes adquiridos por los ATP durante sus trayectorias profesionales. Así lo manifestó una ATP que se desempeñó en esos años:

La asesoría durante este periodo se tornó más a cursos, conferencias²⁶ y talleres. [...] Considero que esos cursos no son bien empleados, más bien sería darle una modalidad de talleres, donde realmente vayamos nosotros como docentes a construir conocimientos y aprendizajes que nos van a redituarse en nuestras aulas porque el hecho de ir a escuchar a alguien nada más hablar es cansado y monótono. (Fernando-ATP-Ep22-21)

Queda claro que la asesoría no es una competencia exclusiva de los ATP sino de los supervisores y directivos, así como de las instancias responsabilizadas de su coordinación estatal. Sin embargo, los esfuerzos de coordinación primero como servicio, y después como sistema, recayeron en el SAAE y posteriormente en el SIRAAE mediante la apertura de los Centros de Desarrollo Educativo (CeDE) para concentrar a los supervisores y acercar los servicios de asesoría a los docentes en servicio. Sin embargo, en Zacatecas las condiciones de precariedad de la mayoría de los 17 Centros de Maestros de los cuales solamente 30% contaba con edificio propio (Martínez, 2006; Ortega, 2006; Herrada, 2008)²⁷ y su vinculación con los recién creados CeDE²⁸ fueron insuficientes para lograr su integración.

A lo largo de este sexenio se reitera la asesoría denominada académica que abarca tanto la gestión escolar como el mejoramiento de las prácticas de docentes y directivos y se consolida la figura de ATP, cuyos atributos son la experticia no solo en los problemas escolares y del aula sino en varios campos de conocimiento al tiempo que se legitimaba la noción de *acompañamiento académico* como una modalidad de asesoría²⁹. En la práctica, esta amplitud de tareas propició que los marcos de intervención de los ATP se diversificaran, oscilando su papel entre reproductor de cursos y talleres y en actividades contingentes para dar respuesta a lo urgente, principalmente asuntos de corte administrativo dentro y fuera de las escuelas y

²⁶ En 2006 la asistencia a conferencias, con respecto a la categoría de “siempre”, Zacatecas estuvo por encima del promedio nacional con 44.7 %.

²⁷ De acuerdo con las Reglas de Operación del ProNap de 2006, Zacatecas contaba con 18,480 profesores en servicio (docentes y directores de educación básica), 589 ATP, 600 colectivos docentes y 17 Centros de Maestros.

²⁸ En el Estado de Zacatecas se encuentran siete Centros de Desarrollo Educativo en los municipios de: Guadalupe, Jalpa, Jerez, Loreto, Pinos, Río Grande y Zacatecas.

²⁹ En el glosario de términos de las Reglas de Operación del ProNap se define como “asesoría calificada que se brinda a los maestros y colectivos docentes para desarrollar con éxito sus procesos formativos” (DOF 17-02-2006).

ocasionalmente ofreciendo ayuda pedagógica al docente en su escuela. Al respecto una ATP señalaba que hubo lineamientos para poner en marcha el SIRAAE, pero quedó inconclusa al finalizar el sexenio del 2007-2012. “Entonces la formación del ATP no estaba definida, hacíamos lo que podíamos desde el espacio en donde nos encontrábamos y con las encomiendas que se nos daban” (Ruvalcaba, 2020, p. 222).

Con respecto a la selección de los ATP, prevaleció su designación por las autoridades, especialmente de los supervisores quienes no siempre se ajustaban a criterios académicos³⁰. Sin embargo, en algunos casos esta decisión dependía de otras instancias. Al respecto un ATP de la región norte de Zacatecas manifestó que para la selección de los ATP “al inicio se le daba la facultad a las supervisiones escolares de que eligieran a personas que creían ellos que eran buenos para realizar el trabajo de Asesoría” (Benjamín-ATP-Ep6-21).

Sin embargo, este procedimiento en algunos casos tenía variantes, pues era en las reuniones de la zona escolar a partir del consenso en donde se designaba al ATP quien tenía que ser “una persona con empatía con todos los docentes”. “En mi zona no lo seleccionaba el supervisor, más bien él daba algunos nombres” (Ma. Antonia-ATP-Ep1-21).

En cuanto a la formación de los ATP en distintas instancias del sistema de educación básica, se reconocía la necesidad de ofertar programas específicos para las funciones de asesoramiento y de directivos, especialmente para el acompañamiento a los colectivos docentes (De la Torre y Martínez, 2006). En este sentido en 2007 la IEAZ invitó a los coordinadores académicos regionales de los Centros de Maestros a cursar el Diplomado en línea “Asesoría Académica en la Escuela” de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Y en el ciclo escolar 2008-2009, la UPN 321 y la IEAZ ofertaron a 539 ATP de 16 subsedes, el Diplomado en “Un acercamiento a la asesoría académica en la escuela” con el fin de abarcar gran parte del territorio zacatecano y consensar una política de asesoría desde una “perspectiva del proceso” en formación en los centros escolares.

Entre los resultados de un estudio sobre el perfil de egreso (Hernández, 2010), se reportó un 40% de abandono atribuido a la sobrecarga de actividades de los ATP y “a las expectativas

³⁰ Otras vías de selección eran mediante instancias sindicales, por antigüedad, escalafón, interinato, convocatoria (De Luna, 2010; Ibáñez, 2010). Solamente en 2004 y 2005, el PAREIB seleccionó a los ATP mediante concurso.

puestas en el diplomado que chocaron con un concepto de formación condescendiente y de simulación”. Asimismo, a la “tutela de su autoridad inmediata”. En los casos de regiones con alto egreso, “los niveles de compromiso extraescolar y sistematización de los contenidos del diplomado en su realidad concreta dejaron mucho que desear debido al mayor nivel de exigencia de los coordinadores en los grupos del diplomado (Hernández, 2010).

Finalmente, el estudio considera el predominio de una asesoría prescriptiva derivada de la hegemonía de los programas federales que impiden procesos de innovación y cambio en las escuelas, de manera que el enfoque de asesoría “del proceso” aún está en permanente construcción, pero sin un rumbo claro. Cabe mencionar que los datos aportados por De Luna (2010) sobre el perfil del asesor en el marco del diplomado citado, coinciden en que la multifuncionalidad es el principal obstáculo para ejercer la función de ATP. Otro estudio sobre el diplomado señala que un ciclo escolar es insuficiente para la ejecución y sistematización de un primer ciclo de investigación y que la propuesta de TEBES es factible de consolidarse a largo plazo. Destaca a su vez, la importancia de la narración escrita como recurso de retroalimentación en los procesos formativos (Barraza, 2010).

En el siguiente apartado nos ocupamos de los cambios que afectaron la situación de los ATP en la tercera etapa (2013-2018).

1.3. Tercera etapa (2013-2018). Los Asesores Técnico Pedagógica en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros de México

Con el arribo del gobierno de Enrique Peña Nieto en 2012 se emprendieron varias reformas estructurales, entre estas, la educativa, cuyo principal instrumento fue la entrada en vigor en 2013 de la LGSPD y el establecimiento de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). En esta Ley, la Asesoría Técnico Pedagógica fue motivo de varias regulaciones para subsanar vacíos y dar mayor certidumbre a quienes desempeñaban esta función, pero fundamentalmente para evaluar el ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción de estos agentes educativos y del magisterio de educación general básica en el sistema público.

Estos cambios se concretaron en cinco medidas: i) la inclusión de los Perfiles Parámetros e Indicadores (PPI); ii) la creación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE); iii) el proceso de ingreso; iv) las responsabilidades de los ATP; v) la formación. A continuación, se describen estos cambios y su instrumentación en el sistema de educación básica de Zacatecas.

Los PPI constituyen el conjunto de conocimientos y prácticas deseables que a modo de guía para la evaluación se espera que cumplan los docentes que ingresan al sistema público de educación básica. De igual modo para los docentes en servicio y directores interesados en desempeñar la función de ATP.

Los PPI fueron aprobados por la SEP en febrero de 2017, para los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), así como para la educación especial y física; cada año se hacían modificaciones y se publicaban junto con la convocatoria. En los perfiles se concebía al ATP como especialista en una de las siguientes áreas: lenguaje oral y escrito, matemáticas, educación especial y educación física (SEP, 2017b). La razón de estas especializaciones era precisa, ya que tanto el lenguaje oral y escrito como el pensamiento matemático constituyen las bases para el desarrollo de otros aprendizajes del currículo. Con ello, se pretendía mejorar los bajos puntajes obtenidos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en estas asignaturas, en tanto que la educación especial y la educación física fortalecerían el servicio de estas áreas prioritarias.

En el marco de los PPI el ATP se caracterizaba por ser el:

responsable de asesorar, apoyar y acompañar, en aspectos técnico-pedagógicos, a docentes de forma individualizada y colectiva, en colaboración con otros actores educativos [...] para 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. (SEP, 2017b, p.11)

Para cada uno de los niveles educativos se incluyeron cinco dimensiones y los correspondientes parámetros e indicadores. La idea central de cada dimensión era que los ATP:

1. Cuenten con saberes sobre el aprendizaje de los alumnos y lo que deben aprender, así como de la práctica docente de acuerdo con cada especialidad.

2. Organicen y desarrollen la asesoría para los docentes para mejorar sus prácticas y los aprendizajes de los alumnos.
3. Muestren disposición a la mejora continua.
4. Promuevan principios legales y éticos propios de su función y al trabajo educativo.
5. Mantengan vínculos con las comunidades, agentes educativos e integrantes de la zona escolar.

En la educación primaria se incluyeron en las cinco dimensiones, 16 parámetros y un total de 66 indicadores en los cuales se enumeran la serie de acciones a realizar por los ATP (SEP, 2017b).

Una vez establecidos los PPI, pero a casi un año y medio de concluir el gobierno de Peña Nieto se publicaron los “Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica” (SATE). La creación del SATE³¹ -que sustituyó al SIRAAE- estaba propuesto en la LGSPD y su objetivo general era:

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. (SEP, 2017a, p. 14)

Asimismo, en la Ley citada (arts. 17 y 18), se precisaba que este servicio estaba a cargo de los directivos, supervisores y ATP.

El primer servicio de apoyo se refería a una o varias acciones específicas dirigidas al personal directivo, docente y técnico docente, de manera individual o colectiva, pero estrechamente relacionados con el desarrollo de la Ruta de Mejora Escolar.

El segundo correspondía a la asesoría, entendida como un proceso formativo que observa y analiza colectivamente las prácticas educativas en los planteles escolares para que el personal arriba mencionado mejorara sus prácticas educativas (SEP, 2017a).

³¹ En mayo de 2019 la extinta CNSPD, estableció provisionalmente el Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SISAAE) con la finalidad de dar continuidad al SATE, pero en 2020 fue sustituido por el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE).

El tercero y último servicio comprende al acompañamiento que consiste en “la colaboración continua, planificada y sistemática que brinda la supervisión de zona escolar durante un ciclo escolar a, por lo menos, dos escuelas bajo su responsabilidad, que prioritariamente lo requieren” (SEP, 2017a, p. 41).

En cuanto a su organización y puesta en marcha, así como su seguimiento y evaluación, estaría a cargo de las Autoridades Educativas Locales, mediante la conformación de equipos técnicos para proporcionar Acompañamiento a las supervisiones de zona escolar (SEP, 2017a).

Por último, en los lineamientos antes mencionados se establecía que en cada zona escolar de nivel primaria se deberían contar por lo menos con: i) Un supervisor escolar, ii) dos ATP por promoción, iii) un ATP temporal por reconocimiento; y iv) un asesor técnico con funciones de asesoría técnica en apoyo a actividades de dirección a otras escuelas (SEP, 2017a).

Como se puede observar, en ese marco normativo, un punto clave fue el hecho de haber extendido al personal directivo las funciones de asesoría técnica destinadas a sus pares para fortalecer las prácticas directivas, así como el funcionamiento y la organización de las escuelas.

Antes de la LGSPD bastaba que alguna autoridad educativa (director, supervisor, etc.), invitara y comisionara a docentes en servicio para ejercer esta función, pero una vez aprobada, se establecieron diversas disposiciones normativas que regularon el ingreso de los ATP de las cuales se derivan dos vías de acceso.

La primera mediante un proceso de promoción sujeto a un concurso de oposición que daba lugar a la obtención de un nombramiento definitivo, una vez concluidos dos años y superada la evaluación de permanencia (artículos 41 a 44) y la segunda, por reconocimiento temporal (movimiento lateral), es decir, al personal de la educación básica con un desempeño destacado y responsable en el ejercicio de su función.

En el anterior marco, en abril de 2015 se publicó la primera convocatoria para la promoción de funciones de Asesoría Técnica Pedagógica, emitida por la extinta CNSPD y dirigida a los docentes en servicio y a los docentes que en esos momentos estaban comisionados

desempeñando esta función; este proceso implicaba: i) cumplir con los requisitos solicitados³² (SEDUZAC, 2015); ii) aprobar un examen en línea mediante una evaluación estandarizada, autoadministrable, monitoreada por un aplicador en alguna sede y basada en los PPI como principal referente.

En la segunda convocatoria de febrero de 2016, solamente participaron docentes en servicio frente a grupo; cumpliendo con los mismos requisitos de la convocatoria del ciclo anterior y en la tercera³³ de marzo de 2017, solamente se añadió haber obtenido resultados de suficiente en el examen de oposición para ingresar al sistema educativo. La cuarta y última convocatoria, publicada en febrero de 2018, fue la que reportó el mayor número de docentes idóneos, no obstante que hubo otros requisitos por cubrir.

En síntesis, en los cuatros ciclos escolares de 2015 a 2018, 198 ATP de Zacatecas resultaron idóneos por la vía de la promoción, pero solamente 168 desempeñaban la función, los restantes quedaron fuera debido a situaciones laborales, entre estas, no demostrar idoneidad en el examen evaluación después del proceso de inducción, renuncia, y por no haberseles asignado un lugar durante el periodo de validación del examen de oposición.

La segunda vía de ingreso de los ATP fue mediante el reconocimiento³⁴, ya que la LGSPD (artículos 48 y 49) daba lugar a movimientos laterales para desempeñar temporalmente funciones de Asesoría Técnica Pedagógica y Asesoría Técnica en la educación básica, por lo que los docentes y directivos seleccionados recibirían incentivos económicos en reconocimiento a su mérito, con una duración de hasta por tres ciclos escolares. Precisaba a su vez que el trabajo de los ATP estaba centrado en el aula y con un grupo o grupos de alumnos (SEP, 2018).

Se constata que los requisitos eran propiamente los mismos que los solicitados a los ATP por promoción, pero el principal instrumento de evaluación fueron las evidencias solicitadas en la Ficha Técnica que fueron calificadas mediante puntajes en tres rubros³⁵.

³² Entre estos, acreditar el grado académico de licenciatura o equivalente; participar en el nivel educativo en el cual prestaba sus servicios en Educación Básica (federal o estatal); ocupar plaza(s) con nombramiento definitivo o equivalente; estar en servicio activo; contar con un mínimo de dos años interrumpidos de experiencia.

³³ Convocatoria para promoción a cargo de Asesoría Técnica Pedagógica (ATP) 2017-2018.

³⁴ Los criterios de selección del ATP se incluyeron en el documento, "Marco General de Asesoría Técnica Pedagógica temporal por Reconocimiento Educación Básica. SEP. CNSPD. Ciclos Escolares 2018-2019 al 2021-2022; así como en la convocatoria respectiva de junio de 2018.

³⁵ El primero corresponde a los *requisitos para desempeñar la función*; el segundo, a los aspectos vinculados con *el desarrollo profesional*; y el tercero, los puntos concernientes con *la mejora de la práctica profesional*.

Concluido este proceso se elaboraba la lista de prelación de los docentes participantes en la Zona Escolar, enviándose al Comité Colegiado de Revisión en cada una de las supervisiones para que valorara los expedientes.

En los lineamientos del SATE tanto quedaron establecidas las responsabilidades de los ATP por promoción y por reconocimiento (cinco y seis respectivamente). De manera resumida un ATP por promoción es aquél que:

Participa en la gestión del SATE (planeación, organización, desarrollo, seguimiento), propone al supervisor de zona a quiénes y en qué escuelas realizará acciones de apoyo, asesoría y acompañamiento mediante la visita a las escuelas, observa el trabajo de los docentes y técnicos docentes con sus alumnos y, por último, colabora en el desarrollo de proyectos colectivos y en el fomento de redes, comunidades de aprendizaje que favorezcan el trabajo entre pares (SEP, 2017a). Estas responsabilidades con respecto a los ATP por reconocimiento son casi las mismas, excepto que no proponen a los supervisores de su zona escolar planteles específicos en donde realizarán sus actividades (SEP, 2017a).

Por lo que a la formación del ATP se refiere, las investigaciones son escasas y coinciden en que es uno de los aspectos más desatendidos por las políticas educativas de desarrollo profesional docente (Calvo, 2009; Vázquez et al., 2012; Guerra, 2018). En este sentido, muchos de los ATP que resultaron idóneos en los concursos de oposición declararon que el examen es insuficiente, ya que durante los primeros años de ejercicio requieren de habilidades específicas para desempeñar el puesto (elaboración de diagnósticos socioeducativos, técnicas de observación, estrategias de retroalimentación y seguimiento). Al respecto una ATP mencionó lo siguiente:

alcancé algo de lo que es el SATE, y los cambios más significativos que yo noté, no en mi zona, en general en todas, fue que los asesores estaban desinformados de sus acciones, no tenían información de lo que deberían de hacer, porque la mayoría eran jovencitos que llegaron mediante un concurso, a través de un examen, entonces les faltó orientación de lo que es la función, los mandaron a la práctica así sin nada, desinformados. (Ma. Antonia-ATP-Ep20-21)

También señalan que la oferta formativa no solo es insuficiente, sino que enfatiza el trabajo individual, abunda en lineamientos normativos y en excesiva información sin tomar en

cuenta enfoques que partan de la sistematización de sus experiencias (Calderón y García, 2020). En efecto, la permanencia y asignación de clave de los ATP que fueron promocionados mediante el concurso de oposición estaba sujeta, conforme a la LGSPD, a un sistema de dos años de inducción antes de asignarles dicha clave, al igual que otras figuras en promoción, “pero los mecanismos para llevar a cabo la formación durante ese lapso no lograron concretarse” (INEE, 2018, p. 13).

Otro ATP también subrayó que:

el desempeño de la función no la están haciendo como debiera ser porque no dominan los PPI de la función de asesoramiento” [...] enfocan sus actividades a otras tareas y pierden de vista el enfoque de la función”. (Benjamín-ATP-Ep08-21)

Con la finalidad de resolver este vacío, en el ciclo escolar 2015-2016 el Departamento de Capacitación Docente³⁶ de la Secretaría de Educación de Zacatecas (SEDUZAC), en coordinación con la UPN ofertaron a los ATP por promoción de la primera generación, el Diplomado en línea “*Formación para la Función de Asesoría Técnica Pedagógica*”, mientras que, en el segundo año, la oferta formativa estuvo a cargo de otras universidades, como el Diplomado en línea de la Universidad Nacional Autónoma de México, “*Desarrollo de habilidades para la asesoría técnica*”. Concluido el periodo de inducción y a fin de acceder a la clave definitiva de ATP por promoción mediante la evaluación respectiva, el Departamento de Capacitación Docente ofertó un “*Taller para ATP*”.

Cabe mencionar que la evaluación para la promoción del ATP incluía dos partes: la primera consistía en elaborar un proyecto de intervención con algún “docente focalizado” para subirlo a una plataforma; la segunda era presentar nuevamente un examen en línea. Con esta finalidad, el Departamento antes mencionado, asignó a cada ATP una persona para apoyarlos mediante el análisis de sus proyectos, indicándoles sugerencias respectivas. La oferta de cursos en línea continuó con los ATP de la segunda generación (2016-2017), y constituyó un importante apoyo para el proceso de evaluación, pero el acompañamiento durante el periodo de inducción fue inexistente.

³⁶ Actualmente Dirección General de Fortalecimiento Docente, cuyo funcionamiento se describe dentro de la estructura organizativa de la secretaría de educación. Cfr. Núm. 16, del Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas, 24 de febrero del año 2018.

Con respecto a la oferta formativa para los ATP que ingresaron en 2017-2018, esta consistió en talleres que se calendarizaron con periodicidad mensual, pero por falta de financiamiento, fueron pocos los que se cursaron al término del ciclo escolar.

Los talleres estuvieron a cargo de los ATP de la primera y segunda generación y los contenidos abordaban modelos de asesoría y acompañamiento, elaboración de diagnósticos de zona, registros de observación de clase, la elaboración del plan anual de trabajo y de asesoría, así como el análisis de las funciones del ATP conforme a los lineamientos del SATE.

Durante el ciclo escolar 2018-2019 se implementaron algunos espacios formativos mediante talleres con temáticas similares a los anteriores. Para los ATP por reconocimiento, que se incorporaron ese ciclo escolar, se estableció un sistema de acompañamiento virtual que les permitió subir evidencias de manera mensual y al finalizar el ciclo escolar, realizar un balance de sus actividades. Sin embargo, al carecer de asesoría y retroalimentación de las actividades realizadas, este proceso significó para los ATP un mero requisito por cumplir.

Por otra parte, las escasas actividades formativas y de acompañamiento destinadas a los ATP, son frecuentemente suplantadas por actividades administrativas, no obstante que la normatividad lo impide porque son ajenas a su cargo y responsabilidades (SEP, 2017a). Esta situación -como lo constata un ATP entrevistado- también ocurre en algunos casos en las instalaciones de las regiones educativas, CeDE, Ex Centros de Maestros, en donde los ATP se concentran por varias semanas para realizar actividades concernientes a su función, pero apartadas de los centros escolares.

Estaban aquí cuatro días de la semana y un día se iban a la escuela a ser visita, así han estado mucho tiempo ya de varios ciclos hasta el pasado y esa es la tendencia. (Benjamín-ATP-Ep10-21)

1.4. Rupturas y continuidades en la asesoría técnica pedagógica (2019-2020)

Una vez que Andrés Manuel López Obrador asumiera el gobierno el 1 de diciembre de 2018, y derogara la LGSPD y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)³⁷ al hacerse eco de las críticas a la reforma educativa del régimen de Peña Nieto³⁸, introdujo mediante la “Nueva Escuela Mexicana” cambios que implicaron rupturas y continuidades en la política educativa nacional que incluyeron la asesoría y acompañamiento pedagógico mediante la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros de México (LGSCMM) de 2019. En seguida mencionamos solamente tres rupturas, pues la pretensión de hacer un análisis comparado es motivo de otro estudio.

La primera fue una narrativa desligada de los exámenes de permanencia y la sustitución de la calidad por la excelencia educativa, entre otros conceptos y énfasis. En este sentido, quedó suprimido el ingreso de los ATP, por la vía de la promoción mediante concursos de oposición y nombramientos definitivos, y se dio continuidad al proceso de ingreso por reconocimiento hasta por tres años. Cabe mencionar que esa vía implicaba el abandono de funciones docentes y generó fricciones, desconfianza y climas laborales con los ATP por reconocimiento que dificultaron su cohesión como grupo (estatus laboral, diferenciación salarial, horarios, etc.) (Calderón y García, 2021).

Por el contrario, el acceso por reconocimiento permite retornar a la docencia en el marco de un proceso de desarrollo profesional docente. Sin embargo, en Zacatecas propició que 135 ATP de la 3ª. y 4ª. promoción de 2017 y 2018 (37 y 98 respectivamente) que se encontraban en el periodo de inducción, quedaron sin nombramiento, generándoles una situación de malestar e incertidumbre laboral, no obstante que al amparo de la LGSCMM continúen ejerciendo esta función con el incentivo otorgado y la opción de participar en otros procesos de promoción, entre estas, la de director.

La segunda fue la anulación en la versión actualizada de los *Perfiles, Criterios e Indicadores* (SEP, 2020b) de las especialidades de los ATP en lenguaje y matemáticas que

³⁷ El 15 de mayo de 2019 la citada Ley y el INEE fueron derogados. En sustitución de este fue creada la «Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación». Cfr. Artículo Tercero Constitucional, fracción IX (DOF 15-05-2019).

³⁸ Principalmente el énfasis laboral de la LGSPD y las críticas a la evaluación punitiva del magisterio nacional.

significó un retroceso, pues hoy día los ATP abarcan todas las áreas y ámbitos de conocimiento cuando no todos poseen un dominio pleno, desconociendo aquellas en las cuáles tienen mayores fortalezas.

La tercera ruptura fue caracterizar al ATP como un “docente especializado en pedagogía” que si bien, cumplen las mismas funciones de apoyo técnico, asesoría y acompañamiento, ha suscitado incertidumbre para los futuros ATP, ya que supondría acreditar dicha especialidad cuando solamente se requería contar mínimamente con estudios de nivel superior.

Con respecto a los ATP en el sistema educativo en la educación básica de Zacatecas, la a nivel federal cuenta con 13 Direcciones Regionales, divididos en dos sistemas: uno federal y otro estatal, cada una con características propias acorde a su población de docentes y alumnos. En las Direcciones Regionales, además de otros agentes educativos se encuentran las Jefaturas de Sector divididas en un determinado número de zonas escolares que abarcan más de un municipio del estado. Asimismo, cada zona está dirigida por una supervisión que puede tener a su cargo desde seis hasta 12 centros escolares.

Algunas jefaturas de sector y sus respectivas supervisiones se concentran en los siete Centros de Desarrollo Educativo que son los espacios destinados a la gestión institucional centrada en la escuela, desde la perspectiva de zona y región. Asimismo, se proponen integrar la asesoría y la profesionalización de supervisores, ATP, directores y docentes, además de impulsar el trabajo colegiado a través de los Consejos Técnicos para fortalecer el sistema educativo estatal.

Los ATP también se reúnen en los centros antes mencionados y en las Unidades Regionales de Asesoría Académica (URAA) ubicadas en las 13 regiones. Estas unidades son las responsables de la formación y desarrollo profesional docente, es decir, de la puesta en marcha de las ofertas académicas de formación en línea y mixtas; distribución de los materiales electrónicos e inscripción de docentes, ATP, supervisores y directores participantes (SEDUZAC, 2018). En este marco contextual, a continuación, se mencionan las principales características de los ATP en Zacatecas.

Hasta el ciclo escolar 2020-2021, el número de ATP distribuidos en las 13 direcciones regionales era de 331, concentrándose el mayor número en los municipios con mayor densidad de población: Guadalupe, Fresnillo y Zacatecas. Por el contrario, su presencia es menor en los municipios más apartados de los grandes centros urbanos: Concepción del Oro, Nochistlán y Valparaíso.

Al revisar la relación que guarda el número de ATP con respecto a las zonas escolares es notoria la desigualdad en la distribución de estos agentes educativos, pues en algunas de estas cuentan con tres ATP como lo marcaba la LGSPD, pero en varias supervisiones, especialmente aquellas que se encuentran en zonas aisladas, lejanas o en condiciones de pobreza no se cuenta con ningún ATP.

Es claro entonces la necesidad de establecer políticas educativas que establezcan prioridades de atención que permitan aminorar estos desequilibrios que afectan a la población en edad escolar más vulnerable, lo que implica que la función de ATP ofrezca condiciones favorables para atraer un número suficiente de docentes para desempeñar esta función y permanecer los tres años para evitar su temprana movilidad.

Con respecto a su distribución por nivel educativo, poco más de la mitad (54%) se desempeñan en la educación primaria y 26% en preescolar, mientras que solamente 10% en las escuelas secundarias generales, técnicas y telesecundaria. Únicamente 22 ATP se dedican a la educación especial y dos en educación física. Cabe mencionar que el 93% de los ATP son de sostenimiento federal (Calderón, Tovar y García, 2021).

En cuanto al sexo, los datos disponibles del ciclo escolar 2018-2019 reportaron una población de 320 ATP de los cuales casi dos terceras partes (64%), eran mujeres y 116 (36%) hombres. Es clara la predominancia de las mujeres, especialmente en la educación preescolar y en la educación especial.

Por lo que a la edad se refiere, pero tomando en cuenta el ciclo escolar 2019-2020³⁹, los más jóvenes, con 26 a 30 años, representan el 9 %, pero el principal grupo se concentra en el rango de 36 a 40 años con 30%, le sigue el de 31 a 35 años con 25%, y el siguiente grupo de 41

³⁹ Los datos del ciclo escolar 2020-2021 no estaban disponibles en la SEDUZAC.

a 45 años, llega al 20%. Solamente 26 ATP pertenecen al grupo de 46 a 50 años y 24 entre 51 y 60 años.

De acuerdo con estos datos, más de la mitad (55%), tiene entre 30 y 40 años, es decir, cuenta con por lo menos con una experiencia docente mínima de siete años y se encuentra en un ciclo profesional de estabilidad y compromiso (Sikes, Measor y Woods, 1985), lo que representa un personal con óptimas condiciones para potenciar su desarrollo profesional, situación que también es válida para los más jóvenes sin desestimar los de mayor edad, próximos a la jubilación. En cuanto a la situación laboral, 168 ATP (52%) fueron promocionados y 155 (47.5 %) ingresaron por reconocimiento.

Por otra parte, si se toma en cuenta la formación académica de los 331 ATP, su nivel de habilitación profesional es satisfactorio porque con datos recabados en la encuesta a 219 asesores⁴⁰, refleja que dos terceras partes realizaron estudios de posgrado (58% de maestría y 5% de doctorado). Solamente una tercera parte (35%), cuenta con licenciatura. Sin embargo, este nivel académico al igual que la experiencia docente no necesariamente implican haber adquirido una formación específica para desarrollar actividades de asesoría técnico pedagógica.

Queda por conocer en un estudio más amplio el estado civil, los años de servicio, motivaciones para desempeñarse como ATP que abunden sobre su perfil profesional⁴¹. Asimismo, sus concepciones y representaciones de asesoría, acompañamiento y otros aspectos que permitan conocer con mayor detalle el desarrollo de su quehacer profesional. Sin embargo, presente trabajo constituye un esfuerzo académico en este sentido.

⁴⁰ Encuesta elaborada por los autores y aplicada a 260 ATP que asistieron al taller: *La asesoría para la mejora de la enseñanza en las escuelas* (Taller Breve, 28 de noviembre 2019) por SEDUZAC y Dirección de Fortalecimiento Docente.

⁴¹ Un estudio realizado en 2008 sobre el perfil de 184 asesores que cursaron en la UPN 321 el diplomado “*Un acercamiento a la asesoría académica en la escuela*”, permite conocer otras variables sobre la situación de estos agentes educativos hace una década (De Luna, 2010).

1.5. Síntesis interpretativa

El panorama antes descrito confirma que los ATP zacatecanos han sido y son actores fundamentales para hacer llegar a los docentes los cambios promovidos por las diversas reformas educativas desde el ProNap hasta la reciente Reforma de la “Nueva Escuela Mexicana”. Muestra a su vez, la complejidad y diversidad de procesos y dimensiones que implica asumir el papel de mediadores para desarrollar procesos de asesoría y acompañamiento pedagógico.

A lo largo de las tres etapas analizadas, las prácticas de los ATP, lejos de ser uniformes son diversas, pues se han ajustado a los requerimientos de múltiples programas nacionales, especializándose en algunos casos en la gestión y desarrollo en uno o más de estos dispositivos y en otros, a la dedicación exclusiva de la reproducción de cursos y talleres, incluyendo el diseño y operación de ofertas formativas a nivel estatal y regional. En no pocos casos ocupándose en el fomento de colectivos, en la difusión de convocatorias y en asuntos meramente administrativos o realizando simultáneamente las actividades antes mencionadas.

Estas prácticas tampoco son homogéneas porque si bien se ciñen a los lineamientos normativos nacionales, son resignificadas por las autoridades educativas a nivel estatal y por los ATP, cuyo desempeño obedece a las particularidades de los distintos espacios institucionales en los cuales planifican y dan seguimiento a sus intervenciones (instancia estatal, regional y de zona escolar, CeDE, etc.) y a los contextos socioeducativos en donde se ubican las escuelas y los docentes a los cuales prestan sus servicios.

Sostenemos que la asesoría pedagógica para acompañar a los docentes en las aulas de sus escuelas y ayudarlos a superar las dificultades en el desarrollo de contenidos curriculares presentó condiciones adversas como las múltiples actividades para operar la diversidad de los programas educativos nacionales⁴², aunado a la alta movilidad, laxitud en los criterios de selección, insuficiente formación para desempeñar funciones de asesoramiento, falta de apoyos económicos y escasa coordinación de las instancias de actualización a nivel estatal, regional y de zona escolar, dificultó cumplir con este cometido.

⁴² En 2009, los ATP participaban en 11 Programas nacionales y estatales (Ibáñez, 2010).

Puede decirse que, en ese contexto adverso, los ATP zacatecanos han construido el oficio a partir de la experiencia, pero el cúmulo de saberes y aprendizajes a lo largo de sus trayectos discontinuos y la heterogeneidad en su composición, afectaron su legitimación pedagógica al predominar la dimensión técnica. Pero no porque los ATP desconocieran esta responsabilidad -reiterada en el discurso normativo de las dos últimas etapas- sino por las condiciones institucionales y laborales en las cuales se han desempeñado.

No obstante, cabe resaltar que los vínculos más cercanos para asesorar a los docentes en sus aulas, tuvo mayor visibilidad durante la promoción y conformación de los colectivos ProNap-Tebes mediante la *Red Regional de Profesores para la Innovación* y en algunos programas compensatorios, específicamente el PAREIB III, entre otras cosas, por el incentivo económico percibido, el mayor tiempo de dedicación y la selección de ATP mediante concurso. La experiencia de ProNap-Tebes, fue muy promisoria y aportó saberes entre los ATP sobre qué tomar en cuenta en la construcción y desarrollo de colectivos docentes y dejó abierta la invitación a indagar qué otros avances y mejoras se realizaron en los centros educativos (Aguilar, 2010).

En cuanto a los nombres con los cuales se ha identificado el quehacer educativo de los ATP se fueron modificando según cada periodo, programa y política educativa, así como del lugar desde el cual se desempeñaban y van desde “enlaces”, “auxiliares técnicos”, “mediadores de propuestas oficiales”, “asesores estatales,” “asesores” “apoyos”, “asesores técnicos rurales”, “tutores académicos”, “acompañantes” hasta reconocer la figura actual de asesores técnico pedagógicos.

En Zacatecas entre 1994-2010 la asesoría consistió en el acompañamiento para el estudio y acreditación de los docentes en los Cursos Nacionales de Actualización y posteriormente la promoción de colectivos docentes y proyectos de mejora escolar desde las escuelas mediante la asesoría dual y académica. Y entre 2013 y 2018, se orienta a la asesoría especializada en lenguaje oral y escrito, matemáticas, educación especial y educación física, pero a partir de 2019, se retorna a la asesoría generalista.

En todos estos casos, ya sea desde los enfoques teóricos sobre la formación basadas en competencias, en la asesoría dual o en la acción crítico-reflexiva, está presente un componente ideológico y prescriptivo de idealización del buen maestro, o del ATP, sin embargo, también se

apela a la necesidad y voluntad personal para formarse en los conocimientos socialmente necesarios desde la exterioridad de los centros escolares (Castañeda, 2009).

El panorama de incertidumbre normativa en cuanto a la desarticulación de niveles de los servicios de asesoría permaneció hasta 2005, año en el cual comenzó la regulación de los servicios de apoyo y asesoría académica mediante el SAAE en el 2005, posteriormente el SIRAAE en el 2008 y en 2013 y 2019 con el SATE y SISAAE.

Sin embargo, la responsabilidad de operarlo por los supervisores escolares no tuvo los efectos deseados porque no se contaba con la cantidad de asesores necesarios para cada supervisión, ni se tomaron en cuenta sus necesidades formativas (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015). Además, la demora de tres años para ponerlo en marcha propició que su rumbo fuera muy desigual y casi inexistente en varios estados de la república, incluyendo Zacatecas y en aquellas donde se implementó, se adecuó a las realidades locales o funcionó con acciones parciales (INEE, 2018). En consecuencia, la articulación de los servicios de asesoría y acompañamiento mediante la propuesta actual del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a la Escuela en Educación Básica (SEP, 2021), todavía está lejos de cumplirse, pues es una meta de mediano plazo que requiere de condiciones institucionales, recursos materiales y humanos suficientes. Por esta razón, convendría fortalecer las URAA para que se enriquezcan con las experiencias de instancias similares y el apoyo de la Dirección General de Fortalecimiento Educativo de la SEDUZAC.

Por otro lado, queda claro que los ATP deben proporcionar asesoría individual o colectiva a los docentes en sus aulas, pero en los perfiles recientes (SEP, 2020b) se reitera su apoyo en la gestión escolar (Consejo Técnico Escolar, colectivo docente); y, además, sean enlaces para establecer vínculos con agentes educativos y organismos gubernamentales y no gubernamentales para coadyuvar en el mejoramiento de los servicios educativos de los alumnos. En otras palabras, cumplir por parte de los ATP asuntos en materia de organización escolar y servir de enlaces es más factible de realizarse en muchas zonas escolares del medio rural que carecen de directivos dedicados a la asesoría técnica de otras escuelas (ATD). Cuando no es así, se dispersa la atención de los ATP en estas actividades.

Esta situación no significa que los ATP mantengan una estrecha coordinación con los directores para que colaboren en asuntos técnicos ligados a su función pedagógica. Entre éstas,

capacitaciones de nuevos programas, exposición de temas demandados por los consejos técnicos escolares, apoyo a las evaluaciones de los estudiantes (diseño de instrumentos de evaluación, formatos), explorar plataformas digitales, etc.). Además, no se puede desconocer que los ATP se encuentran en una situación limitada y difícil porque su papel como agentes externos a la escuela, les impide conocer a fondo la dinámica y vida institucional y su presencia no en pocas ocasiones se percibe como intrusiva, generando muchas resistencias de los docentes asesorados, sin que ello impida que hagan lo necesario para que tengan una mayor implicación con el colectivo docente.

En cuanto a la formación, resulta alentador que habrá un proceso de inducción para el ATP antes de entrar la función, ya que esta propuesta, tal como lo describió el INEE (2018), no se logró concretar en la LGSPD.

Cabe mencionar que en Zacatecas hoy día se aprecia un incremento notable de actividades formativas para los ATP con respecto a los años precedentes que estuvieron marcados por procesos formativos, incipientes, desiguales, individuales y desarticulados y bajo lógicas meritocráticas. Asimismo, es claro el interés por impulsar procesos alternativos y sistemáticos de formación e investigación colegiada de los ATP para superar el trabajo aislado e individual, pero los talleres ofertados de carácter intensivo de no más de dos días dependen en gran parte de las instancias centralizadas de capacitación estatal que posteriormente los ATP reproducen a nivel regional. Por ello, consolidar la formación especializada de los ATP mediante ofertas diversificadas, flexibles e iniciativas que propicien redes, grupos, comunidades de aprendizaje, etc. para retomar los saberes de su experiencia desde las 13 Direcciones Regionales como Unidades Regionales de Asesoría Académica (URAA)⁴³, es un desafío.

En otras palabras, se requiere ir más allá de los procesos de formación heterónomos, verticales y uniformes e impulsar una práctica profesional reflexiva, dando lugar a interacciones y conocimientos de las prácticas de otros que “implique procesos de democratización, participación y una relación horizontal, entre iguales” (Bonilla, 2006, p. 43). Asimismo, es claro

⁴³ En 2018, las URAA sustituyeron a los Centros de Maestros y hoy en día son las responsables de la formación y desarrollo profesional docente en la educación básica (SEDUZAC, 2018).

que los docentes y los ATP no son un cuerpo homogéneo, pues tienen distintas exigencias de formación (Vezub, 2007).

La iniciativa del Grupo Ampliado en el cual confluye al menos un ATP de las 13 regiones educativas permitiría abrir alternativas de formación no solo en temáticas comunes, sino en formas organizativas que pongan en el centro de la formación de los ATP la socialización de sus saberes a partir de la diversidad de contextos socioeducativos en los cuales se desempeñan. Asimismo, de un mayor acercamiento con ATP de zonas escolares circunvecinas.

Por otra parte, el déficit de ATP en las zonas escolares con mayores carencias requiere el diseño de políticas de planeación que reviertan estas inequidades, pero la disponibilidad de ATP para la educación básica también dependerá en gran medida de que esta función temporal sea atractiva para los docentes interesados en su desarrollo profesional mediante condiciones institucionales y laborales que favorezcan su desempeño (incentivo económico, horarios, procesos formativos, apoyo para gastos de traslado, materiales didácticos, etc.).

Por último, mediante una adaptación de Alcalá (2020)⁴⁴, se sintetizan los principales rasgos distintivos de los ATP en acuerdos y reformas legislativas, reformas curriculares y políticas de formación docente, el periodo comprendido de 1992 a 2020 (ver anexo A). Así mismo, se describen las características de los ATP en educación básica en Zacatecas entre las regulaciones nacionales y estatales, y prácticas educativas que permiten entender: la organización y operación de los servicios de asesoría; las funciones; espacios de encuentro; denominación; criterios de ingreso; situación laboral; énfasis en la formación de asesoría; principales actividades; y tendencias del saber hacer (ver anexo B).

En el siguiente capítulo examinamos estos y otros factores institucionales que son determinantes en el desarrollo profesional docente, además de caracterizar este concepto y el de acompañamiento pedagógico, pues la asesoría es parte integrante de este desarrollo.

⁴⁴ Documento de trabajo con autoría de E. Alcalá (comunicación personal, 2020).

Capítulo 2. De la profesionalización al Desarrollo Profesional Docente

En el capítulo anterior, se dio a conocer el origen y las características que tuvo la asesoría técnico pedagógica en México y Zacatecas entre 1993 y 2013, así como las rupturas y continuidades en la política de formación continua de 2014 a 2020 para explicar qué ocurrió con respecto a la formación de los ATP. Encontramos, entre otros aspectos, que se requiere ir más allá de los procesos de formación heterónomos, verticales y uniformes e impulsar una práctica profesional reflexiva, dando lugar a interacciones y conocimientos con los otros.

En este capítulo se caracteriza la formación docente como un proceso permanente que contempla la formación inicial, la inserción docente y la formación continua. Es en la formación continua donde se sitúa la asesoría como un dispositivo o programa de acompañamiento pedagógico, que a su vez guarda una relación muy estrecha con el Desarrollo Profesional Docente (DPD). De allí la importancia de caracterizar y comprender el sentido y alcance de esta última expresión con respecto al concepto que le antecedió, es decir, el de profesionalización.

Así mismo, el DPD depende de diversos factores que son examinados en este capítulo, entre estos, la carrera docente; las condiciones laborales; la organización administrativa y cultura escolar; la evaluación docente; la formación continua; y el docente como persona y sujeto cuyas disposiciones y decisiones se ven influenciadas por su biografía y trayectoria de vida personal y profesional.

2.1. Profesionalización y Desarrollo Profesional Docente

El punto de partida para comprender el sentido y alcance de la expresión de desarrollo profesional docente guarda una estrecha relación con el concepto de profesionalización que se propone otorgarle al ejercicio docente el estatus de profesión para superar las etapas previas de vocación y oficio que no se ajustan a los requerimientos que demanda esta y otras profesiones.

La profesionalización de acuerdo con Tardif (2013) fue un movimiento político que tomo fuerza en los años 80 en los EE. UU de Norteamérica que posteriormente se extendió a Gran Bretaña y otros países europeos hasta llegar a la región latinoamericana. La Unesco también ya había planteado a mitad de los años 60 el interés por la profesionalización docente al declarar que este es “una forma de servicio público que requiere del conocimiento de docentes expertos y de habilidades especializadas adquiridas y mantenidas a través de un estudio riguroso y continuo” (ILO/UNESCO, como se citó en OCDE, 2010, p.73). Otro argumento a favor de la profesionalización es que, de los múltiples factores intervinientes en la calidad educativa, el más importante recae en el docente.

Para Tardif (2013) tres fueron los objetivos que le dieron razón de ser a este movimiento orientado a la eficiencia y eficacia del trabajo tanto de los docentes como de sus escuelas. En efecto, el primero fue la mejora del rendimiento del sistema educativo ante la falta de resultados significativos en los aprendizajes de los alumnos, producto de la expansión de los sistemas escolares masivos estatizados y burocratizados. El segundo, transitar del oficio a la profesión mediante una formación de alto nivel intelectual sustentada en competencias cuya principal fuente son los saberes científicos y la investigación universitaria. No solo esto, sino que:

la profesionalización de la enseñanza [...] deja de ser una actividad que se ejecuta para pasar a ser una práctica en la cual se debe reflexionar, que se debe problematizar, objetivar, criticar y mejorar (p. 31).

Y el tercero objetivo, muy ligada al anterior, consistía en la construcción de una “base de conocimientos científicos” para la enseñanza traducidos en eficiencia práctica como ocurre en campos como la medicina e ingeniería.

El balance realizado por el autor, lejos de ser optimista, es crítico porque deja ver cómo los logros en la era del oficio (carrera, protección, estabilidad del empleo, jubilación, etc.) se

vieron afectados por la profesionalización cuyos signos son la “competencia, imputabilidad, remuneración por mérito, precariedad del empleo y del estatuto docente” (p. 42).

Para Perrenoud (como se citó en Charlier, 2005) existen dos tendencias contrapuestas sobre este proceso: La primera ocurre:

cuando los maestros se convierten en auténticos profesionales, enfocan su acción hacia la resolución de problemas, son autónomos en cuanto a la transposición didáctica y a la opción de estrategias, son capaces de trabajar en sinergia con otros centros y equipos pedagógicos, y se organizan para gestionar su formación continua” (p. 140).

La segunda, en una forma de proletarización cuando los maestros paulatinamente se ven despojados de su oficio por agentes externos que reciben beneficios al “poner entre las manos de los maestros, modelos eficaces de enseñanza” (p. 140).

Por su parte Altet (2005) reconoce tanto la importancia del sustento teórico y científico que conlleva la profesión como la pericia práctica del oficio docente al señalar que: “La profesionalización se constituye a través de *un proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica*, pero también por unas *prácticas eficaces en situación*” (p. 36). La coexistencia entre oficio y profesión es una cuestión que pervive en muchos países de la región latinoamericana porque la naturaleza del trabajo docente todavía descansa en los saberes y experticia que adquieren los profesores durante su experiencia (Tardif, 2013; Tenti, 2013; Alliaud, 2017; De Tezanos, 2007).

Otros autores desde la realidad educativa latinoamericana (Nemiña, García y Montero, 2009), también concuerdan en que el movimiento por la *profesionalización de la enseñanza* y la *formación de profesores* se fundamenta en la percepción de severas deficiencias dentro de los modelos tradicionales de formación de profesores; la necesidad de mejorar y reformar la educación para cumplir con los nuevos retos que debe enfrentar la educación en una sociedad en constante cambio y la creencia en los beneficios de la modernidad aunado a diversos factores sociológicos (irrupción de las Tecnologías de la Información y Comunicación, creciente inmigración, desarrollo económico, etc.).

Puede decirse de acuerdo con Espinosa (2014) que la profesionalización del docente:

es parte de los movimientos de la organización de las sociedades en el mundo; a través de los organismos internacionales, de los estudios comparatistas entre países, de las políticas nacionales definidas, de los intercambios entre especialistas, expertos y académicos, dichas sociedades delimitan nuevas funciones para los sistemas escolares y dibujan prácticas específicas para sus integrantes. (pp. 173-174)

La profesionalización adquirió mayor impulso desde los años 80 al incrementarse en muchos países de la región latinoamericana el número de años para la formación inicial cuyo ingreso fue supeditado a requisitos más exigentes para seleccionar a los mejores docentes. Asimismo, al tránsito de muchas escuelas normales e institutos a centros universitarios que realizaron cambios curriculares que ampliaron y fortalecieron la formación pedagógica mediante asignaturas que enfatizaban el dominio de los contenidos de la enseñanza y las competencias didácticas. Y otras materias que fomentaban la reflexión y el desarrollo de la investigación en el aula.

La profesionalización tuvo su expresión en las políticas de formación continua mediante un conjunto de dispositivos de actualización, capacitación y superación académica (obtención de grados académicos de especialización, maestría y doctorado) para que los docentes en ejercicio mejoraran su desempeño mediante una formación académica más sólida.

Posteriormente, durante los años noventa, a lo largo del período de reformas educativas en América Latina, la formación en servicio fue asumida como un rol utilitario dirigido a comunicar e implementar los cambios acordados por el sistema, y por tanto tuvo un carácter transitorio (Ávalos, 2007). Así uno de los conceptos más usados para expresar estas acciones de formación, fue el de *capacitación*, las cuales fueron limitadas a una temporalidad y a un contexto determinado.

Estos programas de capacitación⁴⁵ externos a las escuelas mediante cursos y talleres centralizados, masivos, credencialistas, de corta duración y a cargo de especialistas se corresponde con un modelo formativo de tipo de “carencial o instrumental” cuya forma operativa denominada “en cascada” por sus efectos multiplicadores, predominó hasta el

⁴⁵ La problemática sobre la capacitación docente es abordada por Laura Pitman (2012) en, *Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método*.

comienzo del año 2000. Desde esta perspectiva, de acuerdo con Alliaud (2018) se concibe a los docentes como sujetos carentes, de déficit, que tienen que ser re-convertidos en función de lo nuevo en lo educativo. O, dicho de otra manera, de un modelo pensado desde la oferta que es diseñado a partir de definiciones estratégicas desde el Estado de tal manera que “la gestión educativa es la que formula las temáticas de la formación continua, las estrategias y los dispositivos” (Finocchio y Legarralde, 2006, p. 28). En el capítulo primero mencionamos cómo operó este modelo en México mediante el PROMEP y PRONAP que, al igual que en otros países, no logró mejorar sustantivamente las prácticas de los docentes ni los aprendizajes de los alumnos (Vaillant y Marcelo, 2015).

Ante el anterior panorama, surgió, una nueva perspectiva de *desarrollo profesional*, que alentó a las políticas educativas, alejándose de las instancias aisladas, acotadas y homogéneas. En efecto, a partir de los primeros años del presente milenio, la visión de formación continua – limitada a los docentes en servicio y separada de la formación inicial- dio un giro al concebirse como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida profesional de tal manera que la formación fue vista bajo la idea de *continuum* muy ligada al término de DPD que enfatiza dinamismo y cambio progresivo, integrando en lo sucesivo, procesos indisociables como la formación inicial, así como el periodo en el cual los docentes comienzan su ejercicio profesional y las ulteriores etapas de su formación permanente (Vaillant y Marcelo, 2001; Nóvoa, 2009). Este giro implicó una oferta formativa más amplia y diversificada, dando impulso al trabajo colegiado, el fortalecimiento de la gestión escolar, el aprendizaje situado, la formación en la escuela, la evaluación y la continuidad de la carrera docente basada en el mérito.

Asimismo, implicó dispositivos como el acompañamiento pedagógico a los docentes mediante la asesoría, mentoría y tutoría a los que la que no se había prestado atención, pues aprovechar la experticia técnica de otros docentes reconocida por sus pares constituye otra opción de formación continua y desarrollo profesional para quienes cumplen esta función. De allí el interés por caracterizar y abundar sobre el sentido de este último término.

Cabe mencionar que el DPD ya se había instaurado como un concepto clave en los sistemas de formación de profesores en Norteamérica, Canadá y los países europeos, pero comenzó a ocupar un lugar preponderante desde la segunda mitad de década de 2010 en las

políticas y legislaciones educativas de países como Argentina, Chile, Ecuador, Perú, Uruguay y recientemente en México por MEJOREDU⁴⁶ (DOF, 13-12-2022).

Pero ¿cómo se ha entendido esta expresión? Para incursionar en este concepto e identificar sus principales características, retomamos las siguientes definiciones:

Imbernon (1999) sostiene que:

Cuando hablo de desarrollo profesional me refiero a todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado, ya sean individuales como aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como “desarrollo profesional colectivo”. La formación es una parte del proceso de ese desarrollo profesional (p. 191).

Para Vezub (2004) el DPD:

se concibe como un proceso subjetivo y autónomo de construcción de conocimientos compartidos, que ocurre en el tiempo y el espacio del aula y de la escuela a través de la reflexión e indagación sobre las rutinas del docente, lo que lo lleva a desnaturalizarlas y objetivarlas para la transformación de su práctica (p. 7).

En un sentido similar y sintético, Lombardi y Vollmer (2009) proponen que “el desarrollo profesional docente se produce cuando éstos construyen conocimiento relativo a la práctica propia o de los demás” (p. 63-64).

Finalmente:

la noción de “desarrollo profesional” es el que se adapta mejor a la concepción del docente como profesional de la enseñanza. Asimismo, el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes. (Vaillant, 2016, pp. 8-9)

A partir de las anteriores definiciones desprendemos una perspectiva restringida y otra

⁴⁶ Después de la promulgación de la Ley General de Educación de 2013 no hubo una definición sobre el DPD en los documentos normativos ni su distinción con respecto a la formación continua. Sin embargo, en las posteriores Reglas de Operación (DOF, 2015 y 2016) se propuso una definición en la cual se considera que la formación continua forma parte del DPD y este, es entendido como un proceso de fortalecimiento de competencias no solo de docentes sino de directivos, supervisores y ATP (Cordero, et al, 2017). Hoy día la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), incluye, en el artículo tres de los Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional, éstas y otras definiciones (DOF, 13-12-2022).

más amplia. En la primera, la finalidad principal del DPD, no es otro que el cambio en las formas de pensar y hacer de los docentes para mejorar el trabajo y calidad de enseñanza para que los niños, niñas y jóvenes aprendan los conocimientos y valores socialmente necesarios. Y en la segunda, además de este propósito se añade la aportación de saberes pedagógicos. En ambas perspectivas se enfatiza la importancia del trabajo individual y colectivo en donde tienen cabida proyectos de innovación, investigación-acción, relatos pedagógicos, análisis de la práctica docente, sistematización, comunidades de aprendizaje, etcétera. Como señalan dos teóricos del cambio educativo (Fullan y Stiegelbauer, 2007):

el propósito esencial del desarrollo profesional no sólo consista en implementar una innovación o política específica sino, además, en crear hábitos y estructuras individuales y organizativas que hagan del aprendizaje continuo una parte valorada y endémica de la cultura de las escuelas y la docencia” (p. 287).

De manera que, mientras exista la necesidad de mejora, que es “para siempre”, se precisa del desarrollo profesional. Sin embargo, la finalidad del DPD reducida al perfeccionamiento constante de los docentes equivale por una parte a sobredimensionar la eficiencia técnica por encima del papel social, ético y político y la crítica a la organización curricular, administrativa y laboral. Y por otra, entender este desarrollo como una responsabilidad individual que soslaya las condiciones institucionales indispensables para potenciarlo.

Otra noción que guarda una estrecha relación con el DPD es el de profesionalismo que acorde al planteamiento de Hargreaves (1999) remite a la calidad en el trabajo que realizan los docentes, así como el modo y estilo de conducirse y a los estándares que enmarcan su actividad que se traduce en los perfiles de desempeño docente⁴⁷. En otras palabras, cuando los docentes y acompañantes pedagógicos movilizan todas sus capacidades pedagógicas, didácticas y socioemocionales durante sus interacciones con los alumnos y otros docentes.

Sin embargo, estas acciones que los docentes despliegan durante su trabajo cotidiano y le dan sentido a su profesionalismo no son uniformes porque intervienen diversos factores que condicionan el DPD.

⁴⁷ En México, a partir de 2016 la SEP aprobó los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) para la educación preescolar, primaria y secundaria, principal fuente para desarrollar los procesos de evaluación, permanencia y reconocimiento de los docentes de estos niveles.

2.2. Factores que condicionan el Desarrollo Profesional Docente

El primero corresponde al papel que tiene la carrera docente o magisterial, entendida como el instrumento legal en donde se establecen las condiciones para que los docentes ingresen, permanezcan y se reconozcan sus trayectorias y méritos profesionales para promocionarse en el servicio educativo público (Terigi y Murillo, como se citó en Cuenca, 2015). Este factor es clave porque, en primer lugar, de los requisitos que allí se establezcan para ascender de categoría o desempeñarse en otros puestos temporales (asesores técnico pedagógicos y tutores de docentes noveles) o definitivos (directivos, subdirectores y supervisores), depende en gran parte el DPD. Por citar un ejemplo, en la normatividad vigente, un docente se puede promocionar a partir de dos a tres años en servicio, sin embargo, a mayor antigüedad, es mayor esta posibilidad, ya que se otorga una puntuación de 35 sobre un esquema de 100 puntos a este factor, situación que coloca en desventaja a los docentes que solamente cuentan entre tres y 15 años de servicio, que bien podrían promocionarse para desempeñar dicho cargo.

Como hemos señalado, el desempeño de tutores para docentes noveles y ATP para docentes en servicio representan opciones laterales para que los docentes desempeñen nuevas funciones y posteriormente retornen a sus aulas, ampliando sus capacidades y conocimientos. Se trata como señala Terigi (2009) de una medida que permite que la carrera docente encuentre mayor relación con el DPD y la formación continua, es decir:

de mecanismos institucionales que puedan promover la salida transitoria del puesto de trabajo frente a alumnos para capacitarse o para participar de experiencias de innovación o investigación, pero para retornar luego al trabajo en el aula en condiciones superiores de formación (p.91).

En segundo lugar, la carrera docente es el referente para conocer en cuáles ciclos o etapas de vida profesional se encuentran los docentes y de este modo saber qué requerimientos formativos son los que más demandan o se ajustan a sus necesidades. De hecho, los primeros estudios que dieron origen al DPD centraron su atención en examinar el crecimiento personal para dar cuenta de los ciclos vitales (rangos de edad), estadios (edad y experiencia), las preocupaciones, así como los enfoques cognitivos (niveles de madurez cognitiva y emocional) por los cuales transitan los docentes.

Los aportes de estas investigaciones (Day, 2007; Sikes, Measor y Woods, 1985; Levinson, 1978; Huberman, 1989) son relevantes porque permiten tomar en cuenta la relación entre trayectorias profesionales y necesidades formativas. El caso más ilustrativo en el desarrollo de este tipo de estudios fue la ruptura entre la formación inicial con respecto a los primeros años de la docencia que dio lugar a numerosas investigaciones sobre la manera en la cual los docentes noveles afrontaban esta situación sin apoyos pedagógicos de ningún tipo que llegaban en muchos casos al abandono del oficio⁴⁸. Cabe mencionar que Chile es el país en donde la carrera docente ha establecido tramos obligatorios de desarrollo profesional que guardan relación con dichos ciclos (Calderón, 2020).

El segundo factor se refiere a las condiciones laborales óptimas (sueldos, incentivos, jornada de trabajo, becas de estudio, equipamiento, acceso a internet, etc.) sin las cuales tampoco es posible dinamizar o fortalecer el DPD. El caso nuevamente de los ATP es ilustrativo porque el incentivo económico es mínimo y los gastos de traslado a escuelas distantes y otros recursos indispensables no son cubiertos por las autoridades educativas, lo que hace poco atractivo esta opción de DPD⁴⁹.

Otro caso extremo es el de los “directores encargados” en escuelas multigrado cuyo trabajo no solo es adicional (dentro y fuera del horario laboral estipulado), excesivo y ajeno a su función docente, sino que carece de reconocimiento oficial y no es remunerado. Situación que limita el acceso a programas de formación continua y DPD (Calderón y Sifuentes, 2021). Lo mismo ocurre cuando los docentes no disponen de liberación de tiempo docente o becas de estudio para dedicarse de tiempo completo a culminar programas de posgrado. Vale decir que, en este factor y el precedente, no se puede soslayar la influencia de la organización sindical.

El tercer factor del DPD es la organización administrativa y cultura escolar, pues si bien, existe una organización pedagógica que le da sentido al acto educativo mediante una estructura curricular, también es cierto que no está al margen de una organización administrativa y laboral que permite tanto su operación como la distribución de los docentes según las normatividades

⁴⁸ Tardif (2013), señalaba que en los Estados Unidos “uno de cada dos docentes abandona la profesión dentro de los primeros cinco años de su carrera mientras que en Canadá uno de cada cuatro también se retiraba del servicio” (p. 34).

⁴⁹ El incentivo económico en Zacatecas hasta el año 2018 era aproximadamente de dos mil pesos quincenales, sin embargo, este pago para los ATP por reconocimiento se realiza frecuentemente con demora.

correspondientes como antigüedad, perfiles, méritos académicos, etc. (Ezpeleta, 2004). Estas formas organizativas no operan homogéneamente, porque cada escuela a partir de su historia y contexto socioeducativo reproduce por medio de sus actores principales (directivo, docentes, supervisores, padres de familia, etc.), prácticas instituidas e instituyentes, reglas no escritas, formas de convivencia y una cultura escolar e institucional que limitan o favorecen el DPD.

Es claro que sin una dinámica organizativa de trabajo escolar satisfactoria y un clima de sana convivencia (liderazgo del director, decisiones compartidas, proyectos de mejora, adecuado funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, vinculación con los padres de familia, etc.), las iniciativas de formación propuestas desde los docentes para conformar modalidades de trabajo colaborativo (colectivos, comunidades de práctica, redes, etc.) o por las políticas nacionales y estatales se vean frustradas y en el mejor de los casos, se recurra a esfuerzos autoformativos y aislados que no beneficien al colectivo docente. Más aún, cuando se considera a la escuela como el espacio privilegiado de la formación y DPD.

El cuarto factor consiste en la evaluación docente. Sin abundar en este aspecto, tomar decisiones sobre el DPD implica conocer en cuáles aspectos los docentes, noveles y con mayor antigüedad requieren ampliar o profundizar sus conocimientos para exigir el derecho a participar en programas de formación continua que permitan superar los puntos débiles en su trabajo profesional (planeación, contenidos curriculares, enfoques de enseñanza, uso del tiempo, disciplina, evaluación, etc.). De igual modo los directivos y acompañantes pedagógicos (gestión, planeación, observación, retroalimentación, etc.). En este sentido, las prácticas al interior de la escuela de auto-evaluación, evaluación entre pares (co-evaluación), de los alumnos, directores y padres de familia, incluyendo instancias externas mediante instrumentos de evaluación estandarizada sin fines punitivos, son imprescindibles para dar prioridad a lo que la escuela y cada uno de sus docentes considera necesario mejorar. En síntesis, mejorar la calidad docente mediante la evaluación diagnóstica, entendida como un medio y recurso que permite contar con información variada sobre puntos débiles en la enseñanza es un recurso indisoluble del DPD.

El quinto factor del DPD es la formación continua, que no es equivalente a DPD, pero sí una palanca y derecho de los profesores que consiste en una política gubernamental que, a partir de un Plan y enfoque determinado, oferta programas institucionales organizados y

permanentes para que desde el momento en que los docentes empiezan su ejercicio profesional hasta su retiro, fortalezcan sus capacidades y redunden en óptimos resultados de aprendizaje de los alumnos. Es también un elemento clave en el DPD porque de las experiencias vividas por los docentes en los respectivos programas y de sus resultados positivos (satisfactorios, relevantes, pertinentes, etc.), o negativos (obligatoriedad, superficialidad, desconectados de sus intereses y problemas, etc.) dependen las expectativas sobre su aceptación o resistencia.

Y el sexto y último factor decisivo para desactivar o acrecentar el DPD recae en el docente, considerado como una persona y sujeto cuyas disposiciones y decisiones se ven influenciadas por su biografía y trayectoria de vida personal y profesional (experiencias de escolarización, incluyendo la formación inicial, interiorización de modelos de enseñanza, razones de la elección profesional, construcción de la identidad docente, metas de superación académica, etc.). En este sentido la formación se asume desde el punto de vista del sujeto, de la interioridad y subjetividad como una dimensión característica de la persona y no como una acción externa e impuesta que lo reduce a un destinatario u objeto pasivo y que se realiza de conformidad con propuestas y propósitos institucionales.

Por este motivo compartimos la perspectiva de Ferry (1990) quien sostiene que la formación como proyecto personal implica la posibilidad de que el profesor asuma la necesidad de transformarse así mismo en función de las singularidades por las que atraviesa, “Formación como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios” (p. 23), o más puntualmente, “la formación no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura (p.43).

De manera similar, Honoré (1980) propone superar la disociación entre formación personal y profesional, es decir, restringir la noción de formación como adquisición de conocimientos o como preparación técnica para una actividad instrumental que aplica conocimientos derivados de las ciencias básicas.

Sin embargo, es claro que no se puede prescindir de la interlocución, acompañamiento y diálogo con la ayuda de determinadas mediaciones, pues el individuo se forma al formar parte de la vida de un grupo de trabajo (Dubet, 2006).

A partir de los seis factores mencionados (ver figura 1), definimos el DPD en tres niveles y momentos. En el primero, desde la perspectiva de intervención, cuando los docentes u acompañantes pedagógicos despliegan o comparten sus conocimientos y competencias didácticas durante sus interacciones con los alumnos u otros docentes en las aulas y escuelas, pues es desde este momento cuando ejercen su profesionalismo. El segundo, y posterior a sus intervenciones, cuando se preguntan o cuestionan explícita o tácitamente qué decisiones, situaciones didácticas, actividades y recursos les ha permitido obtener buenos resultados de aprendizajes con los alumnos o mejoras con los docentes acompañados y cuáles dificultades o cursos de acción rutinarios requieren superarse. Como acertadamente señala Ávalos (2007), “Pensar la práctica sería, entonces, la mejor manera de generar desarrollo profesional” (p. 14).

Y el tercero, cuando se mantienen actualizados y ocupados en mejorar su desempeño para aportar saberes mediante la reflexión, relatos escritos sobre experiencias pedagógicas y la indagación individual y colectiva en diálogo con la teoría, lo que implica recurrir a cuatro fuentes:

- 1) Los programas institucionales de formación continua;
- 2) los programas de superación académica;
- 3) procesos auto-formativos;
- 4) la conformación autónoma de equipos docentes para compartir saberes dentro y fuera de sus escuelas.

Esta participación se ajusta a tiempos, ritmos y direcciones variables conforme a los requerimientos institucionales de programas de formación continua (cambios curriculares) e iniciativas individuales de los docentes marcados por sus trayectos profesionales y el contexto sociocultural y organizativo de sus escuelas (niveles, modalidades, territorios, etc.), lo que implica articular y buscar un equilibrio entre la tensión personal por aprender y la oferta externa de formación continua con miras a establecer un sistema de DPD (Ávalos, 2007).

Figura 1

Factores clave en el Desarrollo Profesional Docente



Nota: La figura muestra la articulación de seis factores clave en el Desarrollo Profesional Docente. Fuente: elaboración propia (junio, 2022).

2.3. Acompañamiento

Acompañar conforme a la definición del diccionario de la Real Academia Española (2020), significa “estar o ir en compañía de otra u otras personas” o más puntualmente “es unirse con alguien para ir a donde él va al mismo tiempo que él”.

Estas definiciones son el punto de partida para la comprensión e implicaciones de este término que abarca diferentes ámbitos de la vida social (educativo, psicosocial, espiritual, musical, deportivo, clínico, jurídico, etc.). Por una parte, y con arreglo a la segunda definición (Paul, como se citó en Planella, 2008, p.2), destacan tres lógicas que se ponen en juego. La primera es relacional (unirse o conectarse con alguien), la segunda es espacial (desplazarse para ir a donde va quien es acompañado y la tercera de carácter temporal (estar al mismo tiempo o simultáneamente con el acompañado).

Por otra parte, tres ideas fuerza le confieren sentido al acto de acompañamiento: en primer lugar, la acción de conducir e iniciar a alguien en algo: la segunda, guiar y proporcionar consejos, y la tercera, escoltar o dar protección. Finalmente, la relación de acompañamiento comprende las siguientes características (Ghouali, 2007):

- i) Es asimétrica, ya que pone frente a frente al menos a dos personas de “desigual poder”;
- ii) es contractualizada, al instaurarse una comunicación disimétrica en el fondo de paridad;
- iii) es circunstancial (temporal) y apropiada para un determinado momento;
- iv) co-movilizada: supone que acompañante y acompañado estén el uno y el otro en camino.

Otro sentido del acompañamiento en la vida cotidiana implica la acción de convivir y compartir experiencias con otro (s) (la pareja, el amigo, el compañero de trabajo) para no estar solo(s), para mitigar el aislamiento y soledad (acompañar al cine, a comer, a un concierto, a caminar o a un viaje). Es más que una manera de salir de sí mismo, una necesidad y condición de reciprocidad humana para socializar y conversar, de sentirse o estar seguros ante los riesgos de lo contingente e infortunio como la pandemia 2019 que hoy se padece a nivel mundial. La

reciprocidad se entiende como la “igualdad en la interacción [...] es la regla que crea consenso, porque descansa en un principio de equilibrio en las relaciones sociales” (Rosanvallon, como se citó en Giraldo y Ruiz, 2019, p. 48).

Como plantea Sloterdijk (como se citó en Zepeda, 2008):

no hay nada humano radicalmente solitario. Lo humano se deja analizar y dividir solo hasta el dúo, pero no más allá de él: el par es el verdadero individuo”. Es decir, lo humano es siempre cuando menos dos, convoca al acto de acompañamiento (p.252).

De no menos importancia es la idea de *acompañarse* en el tiempo de descanso y esparcimiento del trabajador activo o jubilado no solo de la relación interpersonal sino de la producción cultural (la música, el cine, el teatro, programas televisivos, radiofónicos, películas) y ni que decir de la lectura de todo tipo de textos, acompañantes que permiten la ampliación de horizontes de vida que ahondan en el conocimiento de la condición humana.

La noción de acompañamiento desde el sentido de protección convoca a prestar ayuda o cuidado hacia otras personas que por diversas circunstancias (enfermedad, edad temprana o avanzada, discapacidad, abandono, etc.) requieren de alguien que les permita de manera temporal o permanente sobrellevar en mejores condiciones los riesgos que entraña su desatención, más aún para procurarles una vida digna y el ejercicio de sus derechos como personas y ciudadanos. Cuidar a un enfermo, a un niño; a un anciano, son algunos ejemplos que ilustran la necesidad de ser acompañados. En este sentido el acompañamiento desde el sujeto acompañado implica dependencia (física, emocional, terapéutica, económica). Sin embargo, como señala Cornu (2019), “La interpretación del término de acompañamiento, en tanto vínculo de ayuda a una persona en situación de dependencia, no puede estar en el corazón del concepto si se considera un desafío de formación, particularmente para adultos” (p. 101).

Por esta razón se pregunta, “¿cómo pensar la acción hacia el otro, en la formación, en la atención, y el cuidado, en los oficios del actuar con el otro?” Responder esta interrogante trasciende la noción de acompañamiento como un “designio de ayuda condescendiente, y de lástima perjudicial estando a su vez atento a la fragilidad de las situaciones” (p. 102). De allí que para esta autora el acompañamiento ocurre cuando se asume un presupuesto de igualdad en

las diferencias, es decir, más que acentuar las jerarquías, reconocer la diferencia de responsabilidades.

Compartimos el hilo argumentativo de Cornu (2019) quien parte de una postura filosófica y antropológica de acompañamiento y se vale de un texto literario que permite elucidar los elementos clave y la finalidad del acto de acompañar como un oficio de hacer humanidad, título con el cual desarrolla líneas de reflexión que se resumen a continuación. Para la autora, esta dimensión antropológica del acompañamiento para la gente de oficio con los otros para hacer humanidad (educar-curar-gobernar) y en el vivir común “es lo que nos hace reconocernos como humanos y entrar en compañía (caminata conjunta, conversación atenta y búsqueda de un actuar común), compañía que incluye no solo el oficio sino la colectividad, país, barrio, humanidad” (p.103).

El texto literario⁵⁰ cuya trama tiene lugar en el mundo de la navegación ilustra la manera en la cual el acompañamiento es producto de un conjunto de relaciones en donde convergen conocimientos, experiencia y valores. Se trata de la conducción de un barco en el cual un joven capitán toma el mando durante su primer viaje para llegar a buen puerto bajo la mirada atenta del comandante (a modo de tutor) de donde destaca tres puntos:

El primer punto, consiste en no perder de vista la finalidad del acompañamiento, es decir, cuidar en conjunto y prestarle la mayor atención al objeto que importa, en este caso la dirección y conducción del barco hasta su destino final, pero lo mismo podríamos decir de un profesor que enseña en su grupo de alumnos los conocimientos y valores para la vida, de los médicos ocupados en sanar a sus pacientes, de los directivos y entrenadores de un equipo deportivo deseosos de ganar competiciones, etcétera.

El segundo, la importancia de la cooperación y de la benevolencia (paciencia invisible de la confianza emancipadora), pues se trata de apoyarse en todos los integrantes con funciones diferenciadas pero imprescindibles para cumplir la finalidad y propósitos comunes. Y, el tercero, del lugar central que ocupa la interlocución ya que “acompañar es dar a entender una situación, en una suerte de abducción: es la deliberación interlocutora la que ofrece la posibilidad de tomar la buena decisión” (Cornu, 2019, p. 112). En este sentido lo que hacen los

⁵⁰ Se refiere a la novela *La línea de sombra* de Joseph Conrad.

profesionales de la salud experimentados cuando dirimen con los jóvenes médicos residentes para explicar casos difíciles a partir de la integración del conocimiento fisiológico con la experiencia y la comparación de otros casos es un ejemplo de interlocución y proceso formativo. Los ateneos didácticos⁵¹ impulsados en Argentina como un dispositivo de formación y acompañamiento para los docentes noveles también toman como base el análisis de casos derivados de los problemas que estos tienen con la enseñanza de los alumnos en áreas disciplinares específicas.

Finalmente, Cornu (2019) cierra su hilo argumentativo con una breve frase que deja abierta la discusión para abundar en otros oficios de lazo. “El acompañamiento es entonces el cuidar de los que aprenden a cuidar un objeto común. Es la entrada en las reciprocidades de aquella fidelidad: tripulación y barco, compañeros entre ellos, comando y tripulaciones” (p.113).

2.3.1. Acompañamiento pedagógico

De acuerdo con Planella (2008) la expresión *acompañamiento* comienza a tomar fuerza en los años 70 por los profesionales del trabajo social y la educación, así como organizaciones que cuestionaban la exclusión social y pugnaban por la integración de niños con barreras para el aprendizaje en los países de habla francesa. Desde la pedagogía social dedicada a las personas con diversidad funcional, también se retoma el *acompañamiento social* cuyo objetivo es ayudar a las personas a resolver algunos problemas generados por situaciones de exclusión o dificultad y establecer con ellas una relación de escucha, apoyo, consejo y ayuda mutua (Planella, 2013).

Otra noción de origen francés es la de *acompañamiento escolar* que data de 1981 y más tarde toma carta de naturalización en 1992 mediante el *Acta de acompañamiento a la escolarización* cuyo propósito para Ghouali (2007), es poner a disposición de los niños carentes de condiciones óptimas en su entorno familiar y social, una serie de recursos para lograr el éxito escolar, especialmente la ayuda a las tareas y las aportaciones culturales. Para el autor, el acompañamiento obedece a la necesidad de dar rumbo a un alumnado desorientado y al

⁵¹ Los ateneos se conforman con un promedio de 15 docentes bajo la coordinación de un formador y su duración es entre 10 y 12 sesiones (Alen y Allegroni, 2009).

cumplimiento de resultados de aprendizaje cada vez óptimos o de excelencia, “representa a su vez una nueva instancia de socialización fuera de la familia y la escuela y cumple la función de auxiliar de la escolarización” (p. 239)⁵².

En el campo de la formación docente la expresión *acompañamiento* es relativamente nueva y tomó fuerza en los sistemas educativos europeos, especialmente en los países anglosajones desde los años 70 hasta hoy día para solventar mediante sistemas de mentoría (Teacher Support System, TSS)⁵³, la falta de apoyo de los docentes noveles y de este modo afrontar en mejores condiciones su inserción a la docencia, pero fundamentalmente para evitar su abandono temprano (Blaya y Baudrit, 2005).

Como se puede apreciar, se trata de nuevas tendencias de desarrollo profesional docente que conciben al mentor, tutor o colega como el mediador que, al acompañar a otros, propicia sostén personal y ayuda pedagógica a los docentes en su lugar de trabajo. De acuerdo con la investigación en el tema (Marcelo, 1999; Day, 2005; Imbernón, 2007; Medrano, 2009), se trata de una modalidad formativa que ha recibido diversas denominaciones: apoyo profesional mutuo, mentorazgo, retroalimentación entre compañeros, supervisión clínica, coaching, crítica amistosa, asesoramiento a centros, tutorías (Vezub y Alliaud, 2012).

En algunos países latinoamericanos como Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay entre 2003 y 2016 también se establecieron políticas y programas de acompañamiento a docentes noveles y en ejercicio que dieron lugar a nuevas funciones asociadas a la docencia mediante nombramientos como mentores, tutores y asesores cuyas características y modos de operación fueron reguladas en los sistemas de carrera profesional. De acuerdo con Calderón (2020) estas políticas y programas guardan relación a su vez con distintos modelos y posicionamientos teóricos de acompañamiento que determinan las características en su diseño e implementación desde su base jurídica, finalidades hasta los procesos de gestión (duración, dedicación, planificación, recursos, etc.) y seguimiento, llegando en algunos casos a compartir

⁵² Las acciones se realizan fuera de los horarios de la escuela y los acompañantes son voluntarios contratados, estudiantes de magisterio, maestros con licencia, jubilados y desempleados (Ghouali, 2007).

⁵³ Este sistema opera mediante la asociación de uno o varios docentes experimentados con uno o más noveles.

elementos comunes. Así mismo, para este autor, la mentoría es el dispositivo de mayor presencia en los programas de iniciación docente en muchos países, entendida como:

un proceso de acompañamiento en la tarea y la integración en el grupo e institución de referencia, y no en la mera actuación del mentor con respecto al mentorizado. Es una relación entre ambos, de reflexión compartida sobre los problemas en que ambos se ven inmersos e interpelados, un proceso de diálogo profesional en el que la mayor experiencia es el principal rasgo que configura el rol del mentor. (Medrano, como se citó en Vezub, 2011a)

En cambio, en México se emprendió en 2014 una estrategia nacional de tutorías para los docentes de nuevo ingreso en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Más tarde, la tutoría se incorpora a las reglas de operación de los lineamientos generales del SISAAE⁵⁴ (SEP, 2019). Así, el tutor es un “Docente o técnico docente que, en Educación Básica, adicionalmente a las funciones que le son propias, brinda tutoría a docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso para su efectiva incorporación al servicio público educativo” (SEP, 2019, p. 11). Dos estudios recientes abundan sobre los procesos y resultados de esta estrategia (Calderón, 2017; Alcalá, 2021). El primero concluye que se trata de una innovación cuyas características:

son coincidentes con el modelo de acompañamiento o tutoría como servicio técnico, pues depende en su mayoría de tutores externos (docentes, técnicos docentes, directivos, supervisores) centrados en su labor individual con los docentes principiantes, pero con poca o nula participación del colectivo escolar, lo que limita los niveles de cualificación y autonomía docente (p. 112).

Y el segundo, distingue y caracteriza cuatro tipos de asesoría según el grado de compromiso asumido por los tutores: Tutoría, administrativa, exprés, inconclusa y adaptativa. Asimismo, destaca aspectos problemáticos, entre estos, la alta movilidad ocasionada por los cambios tanto de docentes de un año a otro, lo que propiciaba la falta de continuidad entre tutor y tutorado al siguiente año; comienzo tardío del proceso y, por lo tanto, alta probabilidad de un acompañamiento apresurado y/o superficial (Alcalá, 2021).

⁵⁴ Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en educación básica.

Puesto que la asesoría ocupa el centro de atención en este estudio, a continuación, caracterizamos el origen y sentido de este término en el campo de la formación docente y como modalidad de AP.

2.3.2 La asesoría como dispositivo del acompañamiento pedagógico

En la mayoría de los sistemas educativos, incluyendo los países iberoamericanos, la asesoría en las escuelas de educación básica obligatoria es un dispositivo de acompañamiento que tiene la finalidad de aportar consejos y orientaciones que permitan el mejoramiento de la organización escolar y el desarrollo profesional de los docentes mediante el fortalecimiento de los aspectos curriculares que constituyen su principal materia de enseñanza.

En lugar de un estilo tradicional de formación, bajo el supuesto de innovación curricular de un experto en contenidos que aporta recetas externas, la asesoría -como bien planteó Calvo (2014)-, al tomar la institución educativa como centro de cambio, se dirige a una relación de colaboración en el trabajo con las instituciones educativas, la asesoría en el contexto mexicano “supone crear una relación de igualdad entre asesores/as y docentes para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta de la situación” (p. 128).

Para Antúnez (2006) la asesoría es un servicio de apoyo externo a las escuelas que juntamente con la supervisión, conforman espacios de articulación entre la escuela y las autoridades educativas. Sin embargo, puntualiza que en los centros escolares se requieren dos dispositivos: el primero al interior de ellos para motivar y dinamizar el proceso del cambio, en el cual se identifican los directivos y líderes informales, y el segundo, fuera de la escuela, para alentar, ayudar y facilitar procesos, asociados a los servicios de apoyo externo, entre los cuales figuran principalmente los asesores.

La asesoría debe ocurrir en las escuelas y en las aulas, a través del diseño y la implementación de procesos compartidos como la observación, acción y reflexión sobre la práctica (Antúnez, 2006). En este ámbito de intervención, la asesoría se ocupa del manejo apropiado de los aspectos curriculares que implica la mejora de las competencias docentes, es decir, de propiciar procesos de desarrollo profesional.

Y en cuanto a la organización escolar, coadyuvando, entre otros asuntos, en el desarrollo de proyectos que la comunidad docente se ha dado para superar problemas al tiempo que prestigiar su imagen institucional ante la comunidad escolar. Cabe mencionar que ambos ámbitos de intervención guardan una estrecha relación, pues el desempeño docente también depende de la organización y ambiente de relaciones que viven los docentes cotidianamente con sus colegas, directivos, padres de familia y otros actores. Además, en los procesos de mejora de la organización escolar, los vínculos incluyen no sólo a los docentes, sino a los directivos, supervisores, personal técnico, especialistas y en algunos casos los padres y madres de familia (Antúñez, 2006).

Como se puede apreciar, el asesoramiento y quienes desempeñan esta función asumen un papel de mediadores o facilitadores entre las demandas provenientes ya sea desde las directrices de la política y administración educativa en sus diferentes niveles (local, regional o nacional) o desde los propios centros educativos interesado en resolver problemas que obstaculicen la consecución de los objetivos educacionales, especialmente el aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 2006). No sólo eso sino valorar y compartir las buenas prácticas.

La asesoría consiste entonces “en una función mediadora entre el conocimiento pedagógico disponible, las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores, aportando los conocimientos y estrategias que pueden contribuir a resolver los problemas” (Bolívar, como se citó en Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015, p. 58). Sin embargo, es claro que, durante este proceso de mediación, los asesores, si bien cuentan con mayor experticia y cualidades específicas (empatía, confianza, relaciones jerárquicas, etc.), con respecto a los docentes asesorados, ambos adquieren aprendizajes, de tal manera que la asesoría constituye un componente de la formación continua y el desarrollo profesional.

En México, como se expone en el primer capítulo, se adoptó la función de asesoría técnico pedagógica en la educación básica y en España con el nombre de “asesoramiento en centros” (Imbernon, 2007). Al respecto Nieto (2004) plantea que es habitual aplicar la denominación de asesoramiento a labores de la práctica en la que participan profesionales de igual estatus con la finalidad de resolver problemas encontrados, donde uno de los participantes tiene el problema, demanda ayuda para resolverlo, y el otro, ofrece recursos variados para contribuir a la solución. En este sentido, para el autor resulta necesario sintetizar aquellos

elementos en tres modelos que, por su significación resultan comunes entre la diversidad de opciones y planteamientos en el asesoramiento:

Modelo de intervención o clínico: En donde el asesor -haciendo una analogía entre el médico y el paciente-, prescribe el tratamiento a seguir por parte del asesorado para resolver la problemática que lo aqueja. La intervención define un tipo de asesoramiento centrado en el punto de vista de quien asesora.

El conocimiento y experiencia del asesor procede fundamentalmente del dominio especializado de la materia, disciplina, área o actividad. Como experto, el asesor es aquel que sabe más que el docente, o bien, que sabe algo que aquel desconoce y como consecuencia el papel del docente se limitará a recibir información actualizada para aplicarla tal cual se da. Por lo tanto, el asesor asume la responsabilidad de identificar y analizar el problema, de decidir en torno a lo que hay que cambiar, de prescribir soluciones y de examinar o evaluar las acciones emprendidas por el asesorado.

Las relaciones jerárquicas están dominadas por el asesor, ya que su pericia y prestigio profesional le confieren poder, legitimidad y autoridad necesaria para definir lo que es significativo y relevante frente al asesorado, sin embargo, este puede demandar o no ayuda, establecer los límites en relación, aceptar o rechazar soluciones que propone el asesor, pero no se modifica el hecho de que la iniciativa se sitúa desde el asesor.

Modelo de facilitación: El asesor es el recurso de clarificación y de aprendizaje, le asiste en sus procesos de pensamiento y acción, es personalizado, pero no predeterminado, sino abierto a modificaciones y condicionado por los significados atribuidos a los cambios que se desean lograr. La facilitación define un tipo de asesoramiento centrado en el punto de vista del asesorado, este modelo encuentra reflejo en la metáfora del psiquiatra que escucha a su paciente y trata de guiarlo para que encuentre por sí mismo la solución a su problema.

El conocimiento y la experiencia es del asesorado, pues se afirma que la mejora de la práctica profesional tiene carácter emergente y requiere de un aprendizaje basado en la experiencia, dando por sentado que los docentes tienen la capacidad para aprender identificando problemas. Lo esencial del modelo se asocia a la autonomía de los docentes para construir

criterios propios de ejercicio profesional, con capacidad de pensar y actuar para tomar sus propias decisiones.

Las relaciones son dominadas por el asesorado, lo que hace el asesor es proveer recursos de ayuda, pero esta ayuda sigue un esquema de abajo hacia arriba, teniendo presente que el asesoramiento se desarrolla a partir de los intereses o preocupaciones de los docentes y son los únicos legitimados para definir los fines y medios. El asesoramiento exige mayor atención a la necesidad de construir una relación positiva entre pares cultivando aspectos personales y emocionales de la misma.

Modelo de colaboración: La influencia es bilateral y paritaria, lo que pretende es el empoderamiento mutuo. El asesoramiento está basado en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada, este modelo de asesoría se encuentra reflejado en la metáfora del colega o del amigo crítico.

El conocimiento y la experiencia son compartidas, pues el modelo de colaboración define la interdependencia y convergencia de los puntos de vista del asesor y asesorado al definir problemas, diseñar soluciones, la puesta en práctica y la revisión. El debate que se genera es grupal, de mediación o de liderazgo compartido donde se pueden propiciar desacuerdos que no se suprimen, sino que se afrontan para elaborar alternativas de solución y la relación de ayuda se lleva a cabo mediante la colaboración genuina y voluntariamente aceptada.

La relación de ayuda entendida como colaboración, es un proceso emergente y dinámico, continuamente reestructurado a través de transiciones y negociaciones que se cimientan en creencias y expectativas individuales como en el contexto social y normativo de la comunidad escolar.

De los modelos descritos, encontramos que el de colaboración asume la idea de acompañamiento, en la medida que mientras se acompaña ocurre un proceso de mutua formación en una relación entre iguales. Ahora bien, es cierto que la asesoría debe ocurrir en la escuela y en el aula, sin embargo, es necesario hacer mención que, se puede fortalecer también desde otros espacios externos donde se pongan en juego la reflexión de la acción en el aula, como el caso de las comunidades, colectivos o redes que favorezcan el DPD del ATP.

2.4. Síntesis interpretativa

En síntesis, aprovechar el saber y saber hacer de los docentes experimentados y reconocidos en sus escuelas por su dominio pedagógico en una o más disciplinas mediante su ingreso en programas de asesoría, mentoría y tutoría para apoyar a los docentes noveles y en servicio de educación básica estuvo ligado a la expresión de Acompañamiento Pedagógico (AP), en donde el asesor, mentor o tutor es un compañero o socio inseparable en los procesos de participación, implicación, deliberación y decisión conjunta que se realice sobre el desarrollo curricular e institucional (Vezub, 2011a).

Sin embargo, estos programas y las figuras de mentor, tutor, asesor, se han manejado indistintamente como acompañamiento pedagógico, pero detrás de estos términos subyace una relación jerárquica y rol institucional que los inviste de autoridad y poder que impone y minimiza el saber de los docentes acompañados antes que admitir que los acompañantes también son sujetos de aprendizaje y no siempre tienen respuestas a todos los problemas de la enseñanza.

Por el contrario, y sin negar que “Reconocer a docentes experimentados, implica legitimar ciertos saberes y posiciones” (Vezub, 2011a, p. 112), el término de acompañamiento que aquí se enfatiza, cuestiona la concepción de apoyo o ayuda en una relación de minoridad o dependencia por propuestas más complejas que posibilitan un mayor crecimiento profesional tanto del acompañado como del acompañante. En efecto, para Honoré (1992) el desenvolvimiento de la formatividad de toda acción incluye el acompañamiento visto como un compromiso de estar presente en el compromiso del otro, dentro de su propio proceso formativo, siempre con una postura reflexiva. En este sentido, “el acompañamiento es interformación, puesto que en este proceso se faculta al otro a una reflexión y al trabajo de sentido, es decir, se le deja ser artífice de su formación” (Honoré, como se citó en Navia, 2004, p. 213).

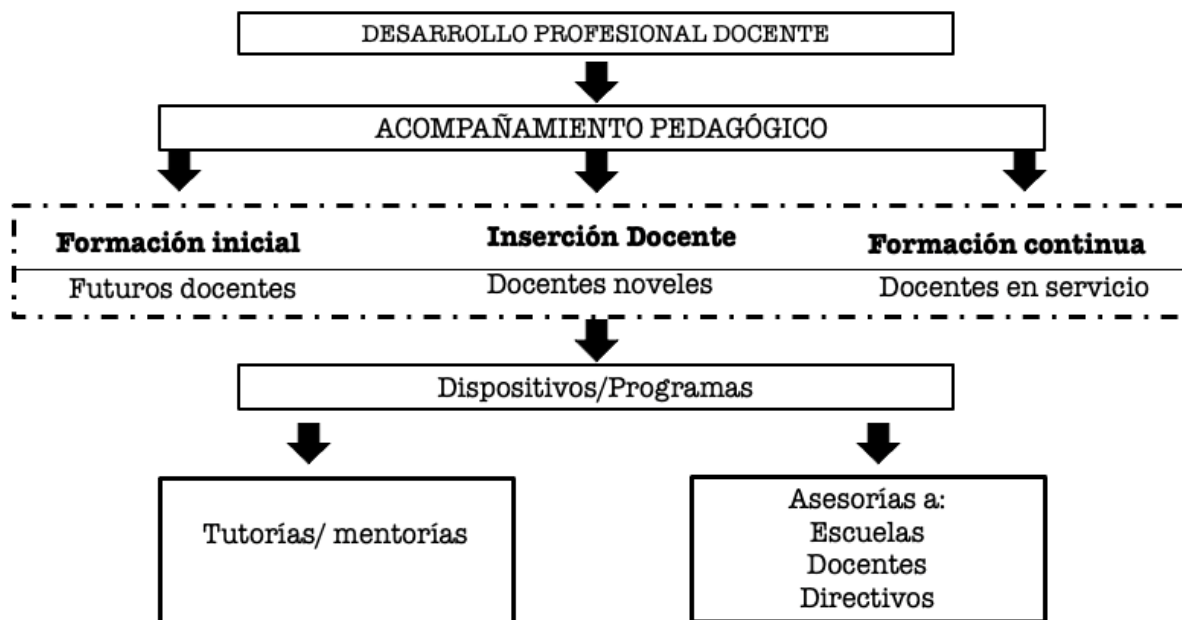
Durante este proceso de mediación los acompañantes propician el diálogo reflexivo, la indagación y producción de saberes en un ambiente de mutua formación, confianza, igualdad y corresponsabilidad. Y puesto que el AP implica prestar ayuda y consejos a alguien o a quienes más lo requieren para cumplir un propósito institucional no solo formativo sino de equidad

educativa, sus acciones dan prioridad a escuelas en situación de vulnerabilidad y bajo aprovechamiento escolar.

Por último, cabe hacer mención que el AP es una estrategia institucional de Desarrollo Profesional Docente que incluye a la formación inicial porque los futuros docentes comienzan mediante sus prácticas pre-profesionales y la ayuda de sus mentores/tutores a enseñar a alumnos y conocer escuelas en situaciones reales en los últimos años de estudios, lo que les permite contar con poca experiencia, pero sin considerarlos páginas en blanco (ver figura 2). Y estos saberes tempranos y la calidad de la formación inicial no pueden soslayarse como parte integral de dicho desarrollo (Vaillant, 2007).

Figura 2

Acompañamiento pedagógico como estrategia de Desarrollo Profesional Docente



Nota. La figura muestra al acompañamiento pedagógico como una estrategia del desarrollo profesional docente que retoma la idea de un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Fuente: elaboración propia (junio, 2020).

Capítulo 3. Investigación biográfico-narrativa, formación docente y relatos de la experiencia

La vida como narrativa, según Bruner o Ricoeur (como se citó en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) es entenderla en tanto existencialmente como un proyecto biográfico, que puede ser narrado o leído. La narrativa nos permite ser protagonistas de nuestra propia historia, hacemos relatos y al construirlos nos apropiamos del relato de otros, es el lenguaje lo que nos permite explicar nuestra realidad y reflexionar sobre nuestro hacer al reconocernos como parte de nuestros problemas, pero también como parte de la solución.

En el presente capítulo describimos la narrativa como un excelente recurso mediante el cual los protagonistas pueden documentar su práctica para orientarla o reconstruirla al compartir con colegas elementos de su quehacer educativo mediante relatos biográficos orales y escritos. Describimos en el primer momento, los orígenes, fundamentos y aportes de la investigación biográfico-narrativa en la educación ante los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias pedagógicas (Suárez, 2005).

Posteriormente destacamos la importancia de la experiencia y su relación con los saberes. Experiencia y saber, como elementos que se relacionan y aspectos centrales que se focalizan en un relato. El saber de la experiencia, como bien advierte Alliaud (2002), un “saber que en tanto está ligado a la situación y a las personas que la protagonizaron, resulta especialmente potente para orientar las prácticas, informarlas, mejorarlas” (p. 4). Pensar en la práctica para mejorarla.

Por último, abordamos el relato como nuestro instrumento para la obtención de la información y el informe posterior elaborado; el relato, como un medio humano privilegiado para darle forma a la experiencia (Bruner, 2003). La presente investigación destaca la elaboración individual y colectiva de relatos autobiográficos focalizados por parte de los ATP y de la investigadora, así como la elaboración del relato de relatos.

3.1. La investigación biográfico-narrativo en la educación

La investigación biográfica narrativa tiene sus orígenes en la *Escuela de Chicago* a comienzos del siglo XX y se ha empleado para contar las propias vivencias y leer (en el sentido de interpretar) dichas acciones, a la luz de las historias que los sujetos narran (Bolívar, 2010a). En este contexto se ubica la obra de Thomas y Znaniecki de 1918 “El campesino polaco en Europa y América”, que para Bolívar, Domingo y Fernández (2001), una de las novedades de la obra, fue introducir en uno de sus cinco volúmenes un largo relato de vida de un campesino polaco, parecido a un currículum vitae y escrito en primera persona, el cual contiene cualidades literarias en una especie de reconstrucción del aprendizaje de la vida, por lo que conduce a una sociología que otorga un lugar esencial a las iniciativas individuales, a las interacciones y las relaciones que se suscitan.

La Escuela de Chicago fundada en 1892, se convierte para Bolívar, Domingo y Fernández (2001), en un referente para entender la vida social desde los propios actores, en lugar de una instancia teórica deductiva. Para los autores, en el ámbito educativo, la Universidad de Chicago tiene gran aportación el interaccionismo simbólico de George, H. Mead y el pragmatismo de John Dewey. En la segunda Escuela de Chicago, complementan los autores, que se hicieron importantes contribuciones para de material cualitativo (Glasser y Strauss), además del empleo sociológico de las biografías, y la narratividad se vio acrecentada con Paul Ricoeur como profesor visitante de la Universidad.

El anterior contexto, fue sin duda un panorama favorecedor para la investigación biográfica narrativa, sin embargo, tras la segunda Guerra Mundial, cede terrenos ante los métodos cuantitativos y la demostración empírica, y es en los años setenta que el ser humano recobraría el protagonismo frente al cientificismo positivista (Pujadas, 1992). La investigación biográfica narrativa se encuentra dentro de una revolución hermenéutica producida en estos años, como bien advierte Bolívar (2002), “de la instancia positivista, se pasa a una *perspectiva interpretativa*, en el cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación” (p. 4).

En este sentido, la autobiografía, biografía, historia oral, historia de vida, diarios y cualquier otra forma de reflexión oral o escrita que emplee la experiencia personal, comprende

la investigación biográfica-narrativa⁵⁵ (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Para Connelly y Clandinin (1995) es adecuado utilizar el término de “investigación sobre narrativa”, o bien, “investigación narrativa”, donde la investigación biográfica narrativa “es tanto el *fenómeno* que se investiga como el *método* de la investigación” (p. 12). Al respecto, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) retoman lo descrito y describen que la narrativa puede ser empleada⁵⁶ en:

- El fenómeno que se investiga, que constituye el producto escrito o hablado;
- el método como investigación, la forma en cómo se constituye y analiza el fenómeno narrativo;
- el uso que se le pueda dar a esa narrativa ya sea mediante la reflexión biográfico-narrativa, o para impulsar cambios en las prácticas de formación docente.

Es a partir de los años setenta, que la investigación educativa da lugar a un relieve particular de estudios sobre los docentes: vida cotidiana, aprendizaje de la profesión, ciclos de la carrera docente, pensamiento de los profesores, actitudes ante los cambios y reformas, desarrollo del currículum, formación permanente y desarrollo profesional (Bolívar, Domingo y Fernández; Connelly y Clandinin; González; Goodson; Goodson y Sikes; Zabalza, como se citaron en Delgado-García, 2021).

En el caso de la investigación biográfica narrativa en la educación cuyo fin es generar aprendizaje, se posiciona dentro de un giro narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), en el que la interpretación de los relatos de los protagonistas -en este caso del ATP- constituye nuestro punto central. A partir del reconocimiento de la autoría de los protagonistas sobre sus propios textos, se pretende propiciar encuentros y conversaciones que propicien la reflexión y el intercambio en torno a intereses en común.

⁵⁵ Para Bolívar, Domingo y Fernández (2001) hablan de investigación biográfica-narrativa y no de método biográfico narrativo, porque más que una estrategia de metodología, ha llegado a ser un enfoque propio con perspectiva específica.

⁵⁶ Los autores advierten que no conviene confundir narrativa misma (relato oral o escrito) con investigación narrativa (modos de recolectar, construir y reconstruir), y con el uso de la narrativa (dispositivo usado para promover el cambio de la práctica).

El posicionamiento de Bolívar (2014) ante las narrativas biográficas es considerado como una forma de incidir políticamente ante el fracaso de las reformas educativas que han omitido que los participantes tienen su propia historia de vida e identidad que los caracteriza y:

frente a la imagen burocrática e impersonal del oficio docente, se quieren inscribir en un nuevo profesionalismo, donde se recupera la “autor-idad” sobre su propia práctica, y el sujeto se expresa como “autor” de los relatos de prácticas. Al tiempo se pretende sacar al profesorado del lugar despersonalizado en que lo ha situado la investigación educativa (a veces, incluso, mediante el anonimato), configurándose como un dispositivo para el desarrollo profesional y personal (p. 713).

Al respecto, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) plantean que el estudio de la vida de los docentes: posibilita acceder a la información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo; es un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional en orden a apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos como base para su desarrollo profesional docente; y, comprender con sus propios términos y voces, como ellos mismos hacen su trabajo y tomar esa comprensión para cambiar lo que no les gusta.

En el mismo sentido, para Fernández (2012) la finalidad de conocer las vidas y voces de los docentes, ha sido el interés por la considerarlo como un profesional, como una persona y como un adulto, que hace que su formación de cara al desarrollo profesional sea entendida como un recurso personal a partir de su experiencia, por el que es capaz de seguir un proceso de apropiación e integración de saberes prácticos, de considerar los elementos del contexto escolar, su propia historia de vida y de la mejora constante de su práctica educativa.

Pensar, por lo tanto, como lo describió Bolívar (2005) en un cambio educativo que se aleje de la prescripción de estándares para los docentes y que parta de su personalidad y vida para comprenderlos colaborativamente en su contexto de trabajo, donde “los cambios deseables deberán ser renegociados con las fuerzas internas a nivel micropolítico” (p. 66). Además de alimentar un nuevo discurso que parta de la necesidad de comprender el cómo el docente le da sentido a su práctica y accede a un conocimiento más profundo partiendo de la reflexión de su experiencia.

La investigación biográfica narrativa en la educación busca también establecer relaciones horizontales de colaboración que otorgan mayores oportunidades a los docentes al reflexionar sobre lo que les sucede, objetivar lo que se sabe y admitir lo que no se sabe. Es en estas formas de agrupación donde se ponen en juego voluntades e intereses específicos de los integrantes: en función de objetivos comunes; compromisos colectivos para la reflexión, investigación y mejora de las prácticas educativas; reconocer responsabilidades compartidas y el respeto a las diferencias teóricas, metodológicas, pedagógicas (Suárez, 2005).

Se trata entonces de otras maneras de formación docente que supone ponderar la potencialidad que las instituciones e individuos tienen o podían tener para renovar, contagiar y ensayar experiencias de desarrollo profesional orientadas a dar cuenta de las situaciones educativas y sociales para resolver sus problemas (Suárez y Metzdorff, 2018, p. 53). Esa valoración de la subjetividad en el campo educativo, de acuerdo con Vera (como se citó en Rojas, 2021), ha colocado a la narrativa “como un instrumento de análisis del pensamiento docente, que a su vez ha permitido visualizar a los docentes como constructores de perspectivas sobre la educación” (p. 15).

En este contexto, la tesis que sustentaron Connelly y Clandinin (1995), centra el interés en los relatos sobre la escuela y docentes, donde los relatos son imágenes narrativas de relaciones de enseñanza y aprendizaje que actúan significativamente para facilitar a los docentes la comprensión de situaciones pedagógicas y con ello:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas, de allí que tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias” (Connelly y Clandinin, 1995, p.12).

Las voces de los docentes juegan un papel importante, su mirada particular, las dificultades que enfrentan, los intereses, saberes y experiencias que envuelven la cotidianidad escolar. Es una prioridad dada al cómo los sujetos perciben y construyen su quehacer educativo, atravesada por su historia de vida, y volcada en un relato que permite dar cuenta de las articulaciones entre la experiencia personal y laboral del docente; de su propia historia de vida

(Rojas, 2021). Un relato que constituye formas de expresión y creación de sujetos, social e históricamente situados.

Bruner (2003) planteó que el relato es visto como una manera de expresión humana en la que están implicados personajes con capacidad para razonar y libertad en sus acciones. Los personajes se encuentran ante alguna situación de desequilibrio a la que intentan con acciones encontrar soluciones y al final se realiza una valoración, este proceso requiere la presencia de un narrador que relata los acontecimientos provocados por la infracción. Sin embargo, para el autor, el relato no es la búsqueda para alcanzar un objetivo, o una carencia que hay que colmar, sino más bien, el relato visto como un proceso de connotaciones cognitivas o epistemológicas.

Los momentos cruciales en una vida no son provocados por hechos reales sino por revisiones efectuadas en el relato que uno ha estado usando para contar sobre la vida y el yo. [...] Las vidas son textos: textos que están sujetos a revisión, exégesis, interpretación y así sucesivamente. [...] La autobiografía convierte la vida en texto, ya sea implícito o explícito. Sólo a través la textualización puede uno conocer su vida. (Bruner y Weisser, como se citó en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 88)

Es mediante una infinidad de relatos -advierte Bruner (2003)- que vamos creando nuestro “yo”, y con ello intentamos reunir todos esos relatos en una identidad, “pues lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dado los lazos de la memoria y la cultura que nos impone” (p. 31). De esta manera, la construcción de la identidad se da en la narrativa, que:

en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto; de otro modo “no hay historia”. El relato es sumamente sensible a aquello que desafía nuestra concepción de lo canónico. Es un instrumento no tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos. [...] Contamos para prevenir con mucha más frecuencia que construir. (Bruner, 2003, pp. 31-32)

Desde esta perspectiva, se ponen en juego características del relato, que para Bruner (2003) en primer lugar, se requiere un reparto de personajes con libertad para actuar y mente propia. En segundo lugar, para el autor, un relato debe contar con componentes específicos: la *infracción* del orden previsible de las cosas, algo tiene que alterarse, de lo contrario no hay qué contar; la *acción* que cuenta los intentos por sortear la infracción imprevista y sus

consecuencias; el *resultado* como una especie solución; un *narrador* que es el sujeto que cuenta y *algo a ser contado* (objeto); y la *coda* como una valoración retrospectiva.

Siguiendo el hilo argumentativo de Bruner (2003) en un intento por resumir la importancia del relato, el autor afirma que la narrativa es el modo natural de usar el lenguaje, no solo en la creación de nuestro propio “Yo”, sino también en tanto medio para comprender la interacción entre los hombres, lo que nos permite conocer el mundo del que somos parte. Con ello, compartimos las ideas del autor en cuanto a que el relato es un medio humano privilegiado para darle forma a la experiencia; es por el relato que la experiencia llega a ser experiencia, porque es contada y cuando se produce el relato, adquiere significado humano.

Por último, asumir en relato en la educación, va más allá de describir las acciones realizadas, Bruner (como se citó en Bolívar, 2014) considera que los relatos deben de describir lo que *uno piensa* e hizo, en *qué contexto*, de *qué forma* y *por qué razones*. Lo que da lugar a una reconstrucción de la experiencia mediante un proceso de reflexión, en el que acontece un aprendizaje, es decir, “la narración es un aprendizaje-en-acción [...] los relatos en sí mismos y las formas en que narran las vidas juegan un papel relevante en la forma en que las personas aprenden de su vida” (Bolívar, 2014, p. 721). Los protagonistas se convierten en autores “Y como se sabe, toda narración o testimonio autobiográfico *ya* suponen en sí mismos interpretación, construcción y recreación de sentidos, lecturas del propio mundo y de la propia vida” (Suárez, 2008, p.12).

3.2. Narrativa y formación

Al hablar de narrativa y formación, como punto de partida, también recuperamos los aportes de Ricoeur (1995) quien plantea una correspondencia entre tiempo y narración. Una correlación que no es accidental, “el tiempo se hace tiempo humano en la medida que se articula con un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en condición de existencia temporal” (Ricoeur, 1995, p. 113). El tiempo narrado se hace humano a través del relato, no el tiempo que se termina o resta, sino ese tiempo vivido o por vivir que permita contar un relato.

Desde esta perspectiva de Ricoeur (1995) la narrativa surge como una necesidad humana de reflexionar sobre nuestra acción en el tiempo. Tiempo y narración son inseparables, es la narración lo que da cuenta y sentido a la existencia temporal del hombre en el mundo, el relato es entonces inherente a todo ser humano, es a partir del relato que el hombre se construye a sí mismo y construye su propio tiempo para comprender el sentido de la acción humana.

Contar, narrar o relatar es un tiempo que se transforma en una historia, pero ahí no concluye la intención del relato, “el sentido o el significado de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el autor. El acto de leer pasa a ser así mismo el momento crucial de todo el análisis” (Ricoeur, 2006, p. 15). El protagonista del relato, desde el acto de leer, tiene la capacidad para trabajar, aprender y transfigurar su propia experiencia, apoyados por los intercambios intersubjetivos que se produce con otros.

La finalidad de la narración no es tanto que se escriban textos para que alguien más los lea, o bien, contar historias para que alguien más las escuche. El significado del texto se alcanza en la medida que es comprendido y en la medida en que la lectura del texto y su comprensión ocurran, entonces, solo así, el significado del texto llega a ser real en cuanto a acontecimiento y experiencia.

Narrativizar la vida entonces, es encontrar el propio yo, y desde esa perspectiva hermenéutica, Ricoeur (1995) sostiene que al narrar intentamos reencontrar la “identidad narrativa” o “narrada” que nos construye. El narrar no es un momento simple de describir la vida y de lo que se ha aprendido en ella, la narrativa está ligada a una subjetividad como identidad narrativa que implica que “aprendamos a convertirnos en narrador de nuestra propia historia, sin que nos convirtamos por entero en el autor de nuestra vida” (Ricoeur, 2006, p. 21).

En este sentido, la narrativa se convierte en un excelente recurso mediante el cual los protagonistas pueden documentar su práctica para compartir con colegas elementos de su quehacer educativo; tanto situaciones exitosas, como aquellas en las que se han enfrentado a dificultades y obstáculos. Con ello, uno de los fines que se desea alcanzar con la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, es sentar bases en la construcción de pequeñas agrupaciones que concurren con frecuencia para generar conocimiento y encontrar alternativas de cambio al escribir y compartir textos narrativos (Connelly y Clandinin, 1995; Suárez, 2005; Alliaud, 2011).

Documentar mediante la propia experiencia para compartir con otros, advierte Alliaud (2011), se trata de poner en el centro los docentes, sus experiencias profesiones y su saber práctico. Hablamos, asegura la autora, de disponer y regular otras formas de trabajo entre docentes y entre docentes e investigadores en el uso de la escritura narrativa como una vía para la investigación y la transformación de la práctica. El trabajo narrativo entonces, es de acompañamiento con el otro, lo que favorece la comprensión de la realidad educativa en un proceso dialógico, social e intersubjetivo (Landín y Sánchez, 2019).

La investigación biográfico narrativo se focaliza en la experiencia de los sujetos, “la experiencia, en esencia, es narrativa. Solo es posible hablar de experiencia -advierte Alliaud (2011)- en la medida en que esta deja de ser muda y se convierte en expresión. Desde esta perspectiva, se tienen vivencias, pero llegan a ser experiencias solo si se relatan, si son contadas a otros. Es el sentido adjudicado para la autora, lo que distingue a la experiencia entre el cumulo de vivencias, es decir, es por medio del lenguaje que la vivencias mutan en experiencias y en ese acto de contar, de narrar, aparece la marca del narrador. Son los propios actores quienes le dan significado a lo sucedido y a lo vivido.

Hablar de experiencia en educación para Contreras y Pérez (2010) va más allá de investigar experiencias educativas, es por lo tanto mirar a la educación en cuanto a experiencia educativa. Sin embargo, “ni todo lo vivido puede considerarse como experiencia, ni quien ha vivido mucho puede catalogarse como experimentado” (Alliaud, 2011, p. 73). Lo que se vive en la cotidianidad carece de un sentido si no es significado por sus protagonistas, entonces, ¿cómo entender la experiencia?

Para Dewey (1989) la experiencia se relaciona con la recuperación de un saber que nos antecede, lo que significa que la práctica se convierte en experiencia cuando es pensada, cuando se reconoce como producto de un saber o una cultura. Para el autor, la experiencia no solo es hacer, sino que es singular y única dentro de un proceso de reflexión, por lo que no debe ser confundida con un conocimiento general. La experiencia entonces también es pensar, reflexionar e interpretar lo hecho, por lo tanto:

Aprender de la experiencia es establecer una conexión, hacia atrás y hacia adelante entre lo que hacemos a las cosas y lo que, como consecuencia, gozamos o sufrimos de ellas. En tales condiciones, el hacer se convierte en ensayar, un experimento con el mundo para averiguar

cómo es, y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas. (Dewey, 1978, p. 153)

Para Dewey, el “sufrir” implica que la experiencia abre paso a lo afectivo y las emociones, la experiencia además tiene un carácter transformador, no solo entre el individuo y el medio, sino también en sentido temporal, en la medida en que las experiencias pasadas modifican las posteriores a través de la conexión entre el antes y después. En esta línea de pensamiento, Larrosa (2003) relaciona experiencia y formación y puntualiza que:

la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (p. 7).

El autor, reconoce a su vez el principio de subjetividad, reflexividad y transformación. Así la experiencia es subjetiva porque cada protagonista tiene la propia, la vive, se expresa, padece o goza (Contreras y Pérez, 2010); es reflexiva porque no se reduce a lo que pasa, a lo que acontece, sino a lo que nos pasa, “una apertura a lo que nos acontece, un aceptar lo inesperado, un preguntarse por lo que realmente ha pasado y qué ha hecho de nosotros o en otros” (Contreras, 2011, p.25); con ello, las experiencias forman y transforman.

En términos de Dewey el transitar una experiencia porque en estos casos los docentes pueden conectar el pensamiento y la acción para producir experiencias ulteriores con sus alumnos basadas en actividades de formación y desarrollo profesional que transitaron. En la experiencia el conocimiento teórico adquiere un significado vital, el docente puede mordicar la relación que mantenía con su entorno, para transformarla y modificarla. (Vezub, 2011a, p. 195)

La experiencia será formativa “no sólo por hecho de haber hecho o vivido mucho, sino en la medida en que pueda trabajarse lo acontecido” (Alliaud, 2002, p. 4). En este sentido, se está de acuerdo con Calderón, Aguayo, y Ávila, (2018), en que la experiencia docente va más allá de la acumulación de años desarrollando prácticas rutinarias, cursos de perfeccionamiento y la búsqueda de recompensas económicas, así mismo, la persona con experiencia no es aquella

que sabe o ha vivido más años, pues “la experiencia proporciona aprendizajes que serán útiles para enfrentar las situaciones que siempre serán nuevas” (p. 64).

El relatar la experiencia entonces, es “narra aquello que vivimos pero que adquiere sentidos particulares porque nos toca y nos interpela, nos hace reflexionar y volver sobre lo hecho para volver a interpretarlo” (Suárez, 2021, p. 368). El relato contribuye a reconstruir y darle un significado nuevo a lo vivido, donde se apuesta a un saber que redirecciona nuestro hacer. Un saber que

Tanto el saber docente como el saber pedagógico son empleados indistintamente para designar los saberes que el docente moviliza en su quehacer educativo, pero existe una distinción en ambos. Para Tardif (2014), “todo saber, incluso el nuevo, se inserta en una duración temporal que remite a la historia de su formación y de su adquisición. Todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación” (p. 28). Para el autor, la relación de los docentes con los saberes no se reduce a una transmisión de conocimiento sistemático que sólo puede ser asimilado, por lo contrario, se encuentra integrada por distintos saberes.

Es posible entonces, definir el *saber docente* como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales (Tardif, 2014). Dichos saberes parten de un origen social y Tardif (2014) los define como:

- *Saberes profesionales*: son transmitidos por las instituciones de formación del profesorado. El profesor y la enseñanza constituyen objetos de saber.
- *Saberes disciplinarios*: son definidos y seleccionados por la institución educativa. Corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplina (ejemplo: matemáticas, historia, literatura).
- *Saberes curriculares*: corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura.

- *Saberes experienciales*: son saberes específicos basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser.
- *Saber pedagógico*: concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa. (pp. 29-31)

Ahora bien, existe una cualidad en el saber pedagógico llamada reflexión, se trata de la acción reflexiva que desarrolla el docente en torno a su quehacer educativo. Tanto el saber pedagógico como el saber de la experiencia se posicionan desde la interioridad del sujeto, al contrario del resto, que se posicionan desde lo exterior, desde lo que otros definen y seleccionan como modelos. Mientras que el saber pedagógico se trata de un saber específico de la profesión, el saber de la experiencia surge:

como núcleo vital del saber docente, núcleo a partir del cual los profesores tratan de transformar sus relaciones de carácter exterior con los saberes en relaciones de carácter interior con su propia práctica. En este sentido, los saberes experienciales no son saberes como los demás; están formados en cambio por todos los demás. (Tardif, 2014, p. 41)

Algunos aportes que han vinculado las relaciones entre el saber pedagógico y el saber de la experiencia (Alliaud, 2006; Alliaud y Suárez 2008; Feldman, 2011; Suárez 2005), sitúan a los actores de la educación como productores y portadores de saberes experienciales que han ido forjando en las diversas experiencias formativas en su trayectoria. Estos autores consideran que la vida que se genera en los espacios escolares no tiene ni cobra sentido si no es experimentada, si no es contada y recreada por los propios sujetos.

Para Contreras (2011) un saber necesita mantenerse en relación viva con la experiencia, porque es ahí donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y lo adecuado, el saber que sostiene el hacer educativo, que nace de lo vivido y de lo pensado como propio. Dicho de otra manera, “es un saber situado, contextualizado, construido o reproducido” (Suárez, 2011, p. 120). Un saber desde la experiencia que da cuenta de lo que sucede en los espacios escolares,

y de lo que les sucede a sus protagonistas, siendo esta la importancia de retomar los saberes de la experiencia en la formación docente.

El saber que produce la experiencia entonces, “es un saber se mantiene en relación constante con el acontecer de las cosas” (Mortari, como se citó en Contreras, 2011, p. 26). Dichos saberes suelen ser tácitos, personales y subjetivos, en palabras de Alliaud (2002) son saberes que suelen quedar “envasados” en quienes lo producen. Saberes que guardan una relación con la experiencia, que no reside en saberes disciplinares o conocimientos exteriores a aprender, sino en el saber sobre sí, en el intercambio al encontrarse consigo mismo y con los otros (Bolívar 2014).

Al respecto, sobre la distinción saber y conocimiento, Altet (2005) retoma la aportación de Legroux, quien sitúa al saber entre la información y el conocimiento. El primero “es exterior al sujeto y de orden social”, mientras que el segundo, es “integrado por el sujeto, y es de orden personal”. Esto significa que “El saber se construye en la interacción entre conocimiento e información, entre sujeto y entorno, dentro y a través de la mediación” (p. 42).

3.3. Validez y confiabilidad. Los relatos y su análisis

Hoy día aún se insiste en el reclamo por dar un estatus epistemológico al análisis narrativo (Bolívar 2002; Navia y Salgado 2011). Este quiebre en la forma de abordar y comprender la construcción del conocimiento “se debe principalmente a la incorporación de la dimensión subjetiva que, desde otras disciplinas, como la sociología clásica, se intenta matizar” (Rojas, 2021, p. 13). Incluir la mirada de los actores y sujetos, una decisión epistemológica que es posible en términos teóricos en la reformulación del objeto a partir del estudio de la experiencia (Renzi y Troussel, como se citó en Rojas 2021).

La confiabilidad y credibilidad de la información que se obtiene tanto la subjetividad de los sujetos investigados como la del propio investigador. “Lo que está sucediendo actualmente es que cada investigador debe buscar y defender los criterios que mejor se apliquen a su trabajo. [...] la verosimilitud y la transferibilidad como criterios posibles” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 32).

La verosimilitud se entiende como la adecuación y coherencia interna de las experiencias descritas. [...] Entonces, los criterios de verdad relativa deberían ser: sinceridad (se presupone la intención de sinceridad en la elaboración de los textos); verdad subjetiva (se entiende que el autor aplica criterios de validez subjetiva para construir la narración); veracidad (adecuación y coherencia interna en las experiencias descritas); y transferibilidad (entendida como el hecho de que los lectores se reconozcan y reconozcan a los demás en el reflejo narrativo de la realidad que se les ofrece en la biografía). (Fernández, 2008, pp. 52-53)

La investigación biográfico narrativo no pretende construir modelos o reproducir generalizaciones en los criterios de validez, fiabilidad y generalización. Sin embargo, es preciso considerar que el análisis biográfico narrativo no está exento de peligros y limitaciones como advierten algunos autores (Foucault; Denzin; y Rose, como se citaron en Bolívar y Domingo, 2006), quienes plantean que si bien, los métodos biográficos narrativos permiten dar la voz a los agentes, se consolidan también como dispositivos de saber y poder, y como tal, un instrumento de dominio mediante al acceso al conocimiento de vida.

Por otro lado, la documentación narrativa también se ha advertido como un instrumento para la producción del conocimiento en el campo pedagógico y como potencial en la generación de espacios de trabajo que brindan la posibilidad de compartir experiencias de vida entre docentes. Frente a ello, los docentes mediante los procesos de documentación narrativa indagan de manera reflexiva su quehacer educativo, recrean sus saberes, problematizan experiencias y asumen el mejoramiento de su práctica de enseñanza contando historias, escuchándolas o leyéndolas.

Sin embargo, para Fernández (2012) la mejora de la enseñanza como orientación última no legitima el uso del enfoque biográfico narrativo, la legitimación se debe buscar en la consideración específica y contextualizada de los intereses concretos del docente quien ofrece evidencias de su vida profesional:

la legitimidad total se alcanza cuando el enfoque se asienta en el plano de conexión entre el interés profesional particular y el interés profesional común de la mejora de la enseñanza. Entendiendo que no son campos coincidentes sí que esperamos que tengan un buen espacio de intersección en el que investigador y docente puedan moverse de manera cómoda usando

la aproximación biográfica para ofrecer conocimiento útil para el individuo y para el colectivo. (p.24)

Es por ello por lo que la tarea del investigador no debe perder de vista algunas consideraciones éticas y para Connelly y Clandinin (1995) al investigar la narrativa, se hace necesaria una negociación de la entrada en el campo, la cual es entendida como una cuestión de ética que tiene que ver con los principios que establecen las responsabilidades del investigador e investigado. Es el momento en el que el investigador y el investigado establecen y negocian pautas de actuación para el desarrollo del estudio y el análisis de la información.

Al respecto Fernández (2012) considera tres principios básicos para conducirse en la investigación biográfica narrativa:

- *Principio de respeto a la autonomía personal.* Necesidad de otorgar consentimiento explícito para ser sujeto de la investigación; cuidar que el investigado no se sienta estafado o engañado con respecto a los objetivos establecidos y la información que ha proporcionado la cual debe validarla previo y posterior al análisis.
- *Principio de confidencialidad.* Brindar al sujeto investigado garantía de anonimato.
- *Principio de justicia.* Que los participantes no se sientan valorados o juzgados, que no queden en evidencia, que no puedan ser sancionados por sus opiniones o actitudes. No juzgar o sancionar ideas, experiencias o formas de pensar.

Además de estos principios, para Landín y Sánchez (2019), se requiere no perder claridad en los objetivos, en los tiempos y en los espacios, en la forma de interactuar con los sujetos de la investigación, exige, además, una sólida formación de quien pretende llevarlo a cabo -investigador- para no caer en la simplicidad de contar historias por contar y en la falsedad de la recolección de documentos. La falsedad de los datos puede alterar al significado y a la verdad narrativa “no solo se puede falsificar los datos y escribir una ficción, sino que también se pueden utilizar los datos para contar una mentira tan fácilmente como puede utilizarse para contar una verdad” Connelly y Clandinin, (1995, p. 44).

3.3.1. Relatos autobiográficos focalizados

Para efectos de la presente investigación, la principal técnica de obtención de la información fueron los relatos autobiográficos focalizados y las deliberaciones del colectivo sobre los mismos. Se tomaron en cuenta para la escritura del relato algunas consideraciones que se negociaron en el colectivo:

- i) Redactarlo en un formato abierto sin límites de extensión;
- ii) retomar opcionalmente algunas preguntas generadoras elaborados por los propios participantes y sugeridas por el acompañante del proceso en cada eje temático (ver cuadro 1);
- iii) elaborarlo de manera previa antes de la sesión con el colectivo;
- iv) manifestar en la narración una postura libre, franca y reflexiva. Cabe aclarar que, de común acuerdo con los integrantes del colectivo, los testimonios citados de los participantes a lo largo del texto aparecen con seudónimos.

Cuadro 1

Ejes de discusión y preguntas generadoras de los integrantes del colectivo de ATP de la Región de Río Grande, Zacatecas.

Ejes de discusión	Preguntas generadoras
Los obstáculos del ATP	¿Cómo llegué a la función?, ¿por qué decidí asumir la función?, ¿cuáles han sido las principales dificultades que he tenido como ATP?, y ¿cómo he superado dichas dificultades?
Planificación	¿Cómo planifico mis actividades de ATP?, ¿qué instancias, autoridades locales, regionales, estatales y agentes educativos intervienen?, y ¿cómo se desarrolla el proceso?
Actividades con mejores resultados	De las actividades que he realizado, ¿qué me ha funcionado y qué no me ha funcionado?

Importancia del trabajo colaborativo	¿Por qué es importante socializar y aprender de otros?, ¿cuál es la importancia de generar espacios de trabajo y aprendizaje con otros?
Concepción del ATP sobre asesoría	A partir de mi experiencia: ¿Qué significa asesorar?, ¿cómo entiendo esta función?, ¿qué implica?, y ¿qué relación guarda con el acompañamiento?
Asesoría técnica y asesoría pedagógica	¿Cómo he llevado a la práctica la asesoría técnica?, ¿cómo he llevado a cabo la asesoría pedagógica?, ¿Cuáles son las principales diferencias entre ambas?, y ¿de qué manera se entrelazan?
Visitas al aula	¿Cómo brindo asesoría a los docentes en el aula?, desde el momento en que llego a la escuela, hasta que salgo ¿qué elementos pongo en juego?, ¿qué aspectos observo en una clase?
Procesos de devolución, retroalimentación y seguimiento	¿En qué elementos centro la atención al observar para retroalimentar?, ¿cómo hago la devolución?, ¿cuáles son los espacios y tiempos para retroalimentar?, y ¿cómo realizo el seguimiento de un docente en particular?
El ATP en la pandemia	¿Cuáles son las principales actividades de asesoría que he realizado en pandemia?, ¿cuáles son los saberes de los asesores ante esta pandemia?, ¿qué mecanismos fueron usados para la asesoría a distancia?, ¿cuáles fueron las principales dificultades ante la pandemia? ¿cómo se han solucionado las dificultades?
Saberes	¿Cuáles considero que son los principales saberes que reconozco hasta el momento?, ¿cuáles son los principales cambios, cómo lo hacía antes y cómo lo hago ahora?

Nota. Para orientar la escritura de relatos de los relatos los integrantes del colectivo se propusieron algunas preguntas generales y abiertas que se usaron de manera opcional. Fuente: Elaboración propia (diciembre, 2021).

Los relatos fueron caracterizados como una narración escrita por cada integrante del colectivo que, de manera deliberada y con fines autoanalíticos, describimos mediante

determinados criterios, diversos ejes temáticos sobre nuestras experiencias profesionales para reflexionarlas, comunicarlas y aportar conocimientos que nos permitan mejorar nuestro desempeño. Fue mediante el relato, que los ATP dimos a conocer parte de nuestras vidas profesionales y sentidos pedagógicos, con la finalidad como advierte Suárez (2008), de dejar de ser lo que éramos y transformarnos en otros; convertirnos en escritores, lectores, intérpretes y comentaristas de nuestro propio hacer.

En este sentido, los relatos escritos por los ATP no fueron elaborados de manera espontánea, ni mucho menos a partir del desinterés de los protagonistas. Los relatos fueron producidos en condiciones específicas en el marco de un colectivo; partieron en primer lugar de las voces de los protagonistas y de su disposición para escribir teniendo como fin compartir con otros. Así mismo, fueron producto de la autonomía para seleccionar temas de común interés y de la responsabilidad de pertenecer a un colectivo.

Respecto a esa autonomía para la selección de los ejes temáticos, se fue dando desde la primera reunión con fines de organización hasta la última que se documentó. Los participantes fueron modificando el orden y los temas conforme el colectivo avanzaba, con ello se consta que los intereses del colectivo pueden cambiar⁵⁷, pues en el contar narrativo se “describe, interpreta y expresa. Sujetos, acciones, situaciones, pareceres, pasiones, interrogantes, reflexiones, consejos, indicaciones” (Alliaud, 2002, p. 9). Lo cual se aleja de seguir un cronograma preestablecido.

La preocupación mayor del colectivo respecto a la elaboración de relatos fue en el momento de escribir el primero; el de los obstáculos del ATP. Por un lado, no es del todo frecuente que quien haya protagonizado experiencias sobre algún aspecto puntual de su trabajo como asesor, comparta con otros lo que ha hecho, le hable -de acuerdo con Alliaud (2002)- de sus pequeños pasos, de las victorias y de sus eventuales derrotas. Por otro lado, frente a esa área de oportunidad que implicaba escribir su primer relato, la mayoría de los integrantes del

⁵⁷ En la coyuntura de pandemia, nuestros intereses como colectivo cambiaron y decidimos reflexionar de los desafíos y áreas de oportunidad que estábamos vivenciando.

colectivo investigaron⁵⁸ por iniciativa personal qué es un relato, cómo se escribe y por qué resulta apropiado compartirlo con otros.

La escritura individual fue una dificultad para dos de los integrantes del colectivo, pues sus textos resultaron ser cortos y poco dejaban conocer su práctica asesora, sin embargo, al momento de compartir en colectivo, de manera oral lograban comunicarse y compartir, pues eran quienes solicitaban más la palabra para aportar algo. Poco a poco fueron escribiendo más ampliamente, despertándose aún más su interés por asistir a las sesiones del colectivo.

Así mismo, compartir en colectivo contribuyó también a regular los tiempos de escritura, el espacio, la discusión y la reflexión de los relatos. El proceso fue mediado por la coordinadora de común acuerdo con los participantes y por el acompañamiento permanente del académico externo que contribuyeron en dicho fin. En este sentido, el colectivo implicó para sus integrantes una ruptura con respecto a su trabajo convencional como asesores. Así lo manifestó un colega:

en lo personal, compartir mis escritos, mis relatos con ustedes generó aprendizajes desde que iniciamos, pues la verdad no había tenido antes esta oportunidad, en un principio dudé si de esto de escribir podía aprender, pues era primer año como ATP y yo decía que mejor debería ponerme a leer textos de asesoría, pero cada relato e informe me fueron interesando más, me he apropiado de varios consejos y aportes que fui adaptando y desarrollando con mis maestros asesorados, tenía una idea equivocada de ser ATP, aquí fui encontrando otro camino. (Luis-ATP-e10C1-21p45)

Es en el colectivo donde los ATP mostramos como nuestras necesidades de formación y desarrollo profesional se constituyen, no sólo a partir de deseos personales, sino también a partir de problemas, de urgencias de la práctica y de los desafíos que se enfrentan (Vezub, 2011b). Por esta razón se logró al escribir y compartir con colegas mediante un trabajo horizontal, de respeto y de reconocer al otro como portador de saber. En este sentido los integrantes del colectivo:

(ocupen o no la posición de coordinadores o guías de estos procesos de escritura) debe tender a reconocer, afirmar y explicar el valor de las experiencias y saberes pedagógicos de sus colegas. Se debe evitar los juicios apresurados y también las evaluaciones descalificadoras e

⁵⁸ Un recurso importante fueron algunos textos recomendados por el acompañante externo, quién propuso, a petición del colectivo “la escritura del sujeto” de Graciela Messina (s.f).

inhibidoras. Antes bien, las intervenciones deben ser las de sugerir, preguntar, orientar, cuestionar, interrogar y proponer. (Suárez, 2005, p. 44)

Finalmente, se habla de relato focalizado porque su contenido se refiere a experiencias situadas en una temporalidad reciente y no diacrónica y en un aspecto puntual del trabajo profesional de los ATP. En nuestro caso, involucramos la elaboración individual y colectiva de relatos.

3.3.2. Análisis de los relatos

Antes de hablar del análisis de los relatos, resulta conveniente mencionar que para la obtención de datos también fue necesaria la revisión documental de instrumentos normativos que regulan la función de asesoría como las planeaciones anuales y bitácoras de los participantes. De igual modo fueron requeridas algunas discusiones suplementarias⁵⁹ de los participantes, “de tal manera que los datos se recogen continuamente hasta que el documento final esté terminado” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 31). Con ello, y de acuerdo con los planteamientos de Bolívar (2014), los relatos que los docentes cuentan son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y en un tiempo, razón por la cual deben ser complementados o triangulados con otras narraciones del mismo sujeto, en espacios y tiempos ampliados y con otros medios (documentos y testimonios) que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio.

Los relatos producidos por ATP deben ser analizados y para Huberman (como se citó en Bolívar, 2002) “en la investigación educativa parece legítimo buscar temas y sentidos comunes en las biografías docentes singulares que nos induzcan posibles explicaciones de por qué dicen lo que dicen” (p. 15). Los relatos fueron elaborados en formatos de Word y una vez concentrados se clasificaron conforme a cada eje de discusión, asignándoles una clave para su identificación. Con respecto a las sesiones de discusión de los relatos en el colectivo, cada una

⁵⁹ En la elaboración de los informes para analizar en colectivo (ver figura 3), fue necesario realizar otras discusiones con los participantes de manera personal ya que por alguna razón no pudieron estar en la reunión del colectivo, o bien, que por voluntad propia decidieron aportar o sugerir algo más.

de estas fue videograbada con previo consentimiento de sus integrantes y luego de transcribirse también se les asignó una clave para su identificación (ver anexo C).

Después de una lectura del conjunto de relatos, se establecieron unidades de registro o de significación mediante la numeración de oraciones contenidas en párrafos y de este modo facilitar su localización. En esta fase de análisis especulativo se subrayaron aquellas palabras clave cuyo contenido semántico revelaban indicios del significado de aquello que se preguntaba sobre cada eje temático, lo que dio lugar a *unidades de contexto*⁶⁰ y categorías iniciales, asignándoseles los códigos respectivos. Este procedimiento fue complementado con testimonios de los integrantes del colectivo en correspondencia con las temáticas abordadas y se realizó al término de cada una de las 18 sesiones.

En la segunda fase de análisis de los relatos, luego de lecturas detalladas y recurrentes se establecieron relaciones con otras unidades de registro para determinar su orden de aparición y frecuencia, elaborándose categorías iniciales que posteriormente se revalidaron y en su caso se reestructuraron, agregando subcategorías. A partir de las categorías, se establecieron inferencias teóricas, así como relaciones y resultados con estudios similares para su triangulación. En este sentido y con fines de confirmabilidad, la sesión sobre los aprendizajes logrados, así como el informe sobre los resultados y conclusiones de la experiencia formativa se expusieron a sus integrantes para conocer puntos de acuerdo en lo general y señalar aquellos ejes temáticos en donde hubo discrepancias, precisiones y nuevas aportaciones.

Como investigadora novel a lo largo del proceso formativo autogestionario, elaboré nueve informes; uno por cada eje temático. Estos informes se fueron ajustando a la crítica y co-construcción del mismo colectivo para otra versión. Cabe mencionar que los participantes mostraron interés por conocer su contenido y mientras se daba lectura al relato de la construcción colectiva, ellos tomaban notas que al final compartían.

La intención fue construir un relato de relatos, para comunicar al lector todo lo que se había compartido, discutido y reflexionado, un relato que incluyera la voz tanto de los integrantes del colectivo, y como investigadora novel tomar en cuenta:

⁶⁰ De acuerdo con Navarro y Díaz (1995). “Una unidad de contexto es un marco interpretativo-más restringido que el del corpus en su totalidad- de la relevancia de las unidades de registro detectadas por el análisis” (p. 193).

que también nosotros necesitamos contar nuestras historias. No éramos sólo escribas; también nosotros éramos contadores de historias y vividores de relatos. Y en nuestro contar relatos, los relatos de los participantes emergían juntos con los nuestros para contar relatos nuevos, unos relatos a los que pusimos el nombre de *relatos colaborativos*” (Connelly y Clandinin, 1995, pp. 50-51).

De manera que en el relato del relato la posición y mi voz se volvió un aspecto central. Se trata de la construcción del otro “yo”, el yo como investigadora, la cuestión según Bolívar (2002) es “qué estatus se le debe dar a las palabras de la gente o, en otros términos, si lo biográfico es complementario o debe tener autonomía; en cualquier caso, *cómo representar las voces* en una coyuntura de crisis de la representación” (p. 16). El dilema, según el autor, consiste en conjugar un punto de vista del nativo (emic) y del investigador (etic), donde se deben cuidar los extractos o fragmentos citados para ilustrar lo que se dice, como también el textualismo radical.

Desde esta perspectiva, la incorporación de los ATP no sólo es de colaboradores, sino de protagonistas y a su vez partícipes de las decisiones tomadas para la creación del relato colectivo y del informe final de la investigación. El relato de relatos contribuyó entonces al co-aprendizaje o co-construcción dando como resultado un trabajo de reflexión sistemática de los integrantes del colectivo, que enseguida se presentan, así como la organización y dinámica de trabajo.

3.3.3. El colectivo. Integrantes, organización y dinámica de trabajo

La conformación del colectivo de ATP se dio mediante la búsqueda de intereses en común centrados en la asesoría técnica pedagógica. Pues de compartir el mismo espacio de trabajo (CeDE), nos dimos cuenta de que nuestras inquietudes eran similares, motivo por el cual tomé la iniciativa de invitar a los ATP de educación primaria para conformar un colectivo, cuya primera intención fue conversar un día a la semana sobre nuestro trabajo cotidiano, pero hubo dificultades por seguir las conversaciones ya que nuestras autoridades inmediatas nos

encomendaban otras acciones; nos limitábamos a hablar y escuchar de un tema del momento; la ausencia de un líder y la falta de un producto⁶¹.

Más tarde, la propuesta se enriquece al invitar al colectivo a nuestros supervisores, quienes aceptaron, pues ellos también habían vivido la experiencia de ser ATP antes de ser supervisores. De igual manera, fue aceptada la iniciativa por que participara de un acompañante externo, quien consolidó la idea del colectivo con la propuesta de documentar nuestras reuniones mediante narrativas. Se propuso entonces realizar reuniones presenciales cada 15 días y la intención de no faltar a otras actividades propias a cada zona escolar, logrando conformarnos en colectivo hasta hoy día.

En este sentido, el colectivo estuvo integrado por un académico externo⁶², dos supervisores y seis Asesores Técnico Pedagógicos (ATP)⁶³; tres de ellos ingresaron mediante el proceso de promoción y por tiempo indefinido y los otros tres por reconocimiento con carácter temporal, desempeñándose en esta función con dos a cuatro años consecutivos. De los ocho integrantes, seis pertenecen al sexo masculino y tres al femenino; cuentan con 12 a 30 años de servicio docente en educación primaria. Siete de ellos realizaron estudios de maestría en el área de educación y solo uno cuenta con doctorado⁶⁴ (ver cuadro 2).

Cuadro 2

Situación laboral y formación profesional de los integrantes de colectivo

María	Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Cañada Honda, Aguascalientes
Antonia	(1992). Maestra en educación por la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero Tamaulipas (2000) y Doctora en Educación por la misma institución (2003).

⁶¹ Eje temático que el colectivo decide abordar como: elementos indispensables para el trabajo en colectivo

⁶² Dr. Jaime Rogelio Calderón López Velarde. Docente-investigador de la UPN, Unidad Zacatecas que fungió como acompañante y facilitador del proceso formativo y director de tesis de la coordinadora del colectivo.

⁶³ En el periodo mencionado un supervisor se retiró de las sesiones del colectivo, pero siguió aportando algunos relatos. Luego de tres meses, otro ATP de nuevo ingreso quedó integrado.

⁶⁴ Tres de los participantes fueron tutores de docentes noveles en por lo menos un ciclo escolar.

- Supervisora en educación primaria (2018). 29 años de servicio. ATP por reconocimiento en: 1997.
- Joaquín Escuela Normal Rural “Salvador Varela Reséndiz” de Juchipila, Zacatecas (1992). Maestro en Educación Básica por la Universidad Autónoma de Fresnillo (2010). 29 años de servicio. ATP por reconocimiento en los periodos: 1998-2000; 2010-2013; 2019-2023.
- Fernando Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas (1999). Maestro en Educación Básica por la facultad de Pedagogía. Universidad Autónoma de Fresnillo (2007). 22 años de servicio. ATP por reconocimiento en: 2005-2007 y ATP por promoción en: 2017- indefinido.
- Miguel Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas (1998). Maestro en educación por la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, Tamaulipas. 22 años de servicio. ATP por reconocimiento en: 2019-2022.
- Luis⁶⁵ Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas (2007) y Maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional (2021). 14 años de servicio. ATP por reconocimiento en: 2020-2023.
- Adela Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda” de Francisco R. Murguía, Zacatecas (2008). Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Zacatecas (2016). 13 años de servicio. ATP por promoción en: 2017- indefinido.
- Tania Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Cañada Honda, Aguascalientes. Maestra en educación por la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero Tamaulipas. 12 años de servicio. ATP por promoción en: 2018- indefinido.
- Camilo⁶⁶ Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, Zacatecas, Zac. (2010) y Maestro en Educación Básica por el Centro de Actualización del Magisterio de Zacatecas, CAM (2013). 11 años de servicio. ATP por reconocimiento en: 2017-2018.
-

⁶⁵ Luis es un integrante del colectivo que se integra medio año después de su inicio.

⁶⁶ Camilo es un integrante del colectivo que inició, pero por motivos personales a raíz de la pandemia, decide participar de manera ocasional, pues los horarios de reuniones ya no eran compatibles con sus tiempos.

Nota: El cuadro muestra datos de descripción de los ATP del colectivo: seudónimo de nombre, formación profesional y la situación laboral indicando el o los periodos como ATP. Fuente: Elaboración propia (marzo, 2021).

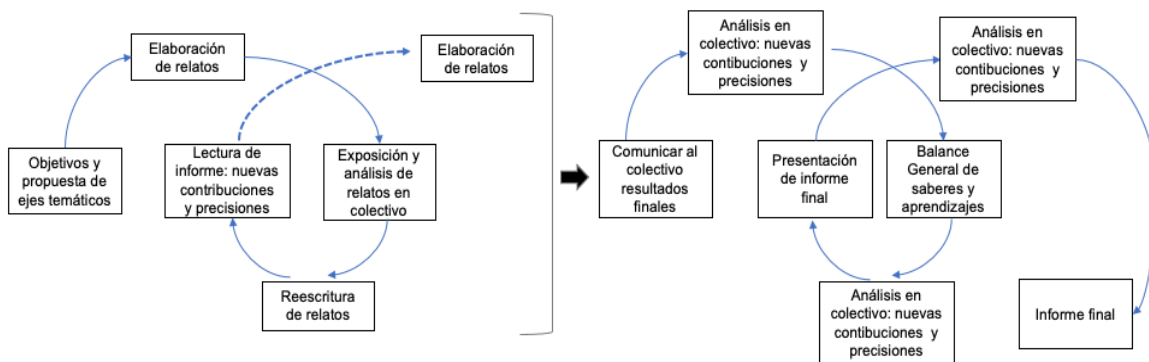
En cuanto a la organización y dinámica de trabajo del colectivo consistió en los siguientes momentos que se dividen en ciclos:

1er. Ciclo: 1) sesión inicial para establecer los propósitos del colectivo y una propuesta de ejes temáticos que fueron renovándose conforme al avance del colectivo y el interés de los participantes; 2) previo a cada reunión, los integrantes elaboraban relatos escritos sobre cada eje temático; 3) al comienzo y durante la reunión, se exponían y analizaban los relatos de cada uno de los integrantes empezando por la coordinadora del colectivo⁶⁷; 4) al inicio de cada sesión, la coordinadora comunicaba los aportes de la sesión precedente y registraba las nuevas contribuciones y precisiones al informe respectivo; 5) la dinámica de trabajo de las etapas precedentes se reprodujo hasta agotar la discusión de los ejes temáticos; 6) realización de sesión de balance general de saberes alcanzados; 7) informe con nuevos aportes y precisiones sobre el balance realizado; 8) presentación de informe final (resultados y conclusiones); 9) incorporación de nuevas aportaciones y ajustes del informe final; 10) a lo largo de todas las sesiones, el académico externo y acompañante del proceso comentaba en lo general el desarrollo de cada sesión. 2º. Ciclo. Continuidad del colectivo con nuevos ejes temáticos. (Ver figura 3)

⁶⁷ El propósito de comenzar con la lectura del relato de la coordinadora fue para ejemplificar la escritura de dicho relato y animar a los integrantes a compartir los propios. Por otra parte, cabe mencionar que algunos integrantes reescribían sus relatos, una vez concluidas las sesiones de análisis en el colectivo.

Figura 3

Dinámica del trabajo del colectivo



Nota. Organización y dinámica de trabajo del colectivo. Fuente: Elaboración propia (diciembre, 2021).

La organización y dinámica de trabajo que se llevó a cabo implicó responsabilidades compartidas e individuales. Respecto a mi papel de coordinadora, proponía el día y la hora de la reunión consecuente; animaba a los integrantes a escribir antes de la sesión mediante charlas y encuentros en el espacio que compartimos como ATP; procuraba respetar los tiempos de las reuniones, que por lo general fueron de dos horas como máximo; concentraba los escritos y transcribía las sesiones para la creación de un relato colectivo antes de la sesión acordada; invitaba a la rotación para dirigir la sesión⁶⁸; y participaba con el colectivo en otras actividades de asesoría fuera del colectivo.

En el siguiente capítulo se presenta tanto mi propia experiencia como ATP e investigadora novel (desde mis múltiples yo), como la del colectivo ante nuestros principales obstáculos; los significados de asesoría; dilemas; y saberes en pandemia. Temas que fueron motivo de escritura, reescritura, análisis y reflexión.

⁶⁸ Existieron cuatro sesiones en las que de manera voluntaria alguno de los integrantes del colectivo se interesó por conducir la sesión.

Capítulo 4. El colectivo de Asesores Técnico Pedagógicos de Río Grande, Zacatecas. Conformación, relatos y deliberaciones de la experiencia

Para dar continuidad al capítulo anterior en el que se describe el análisis del contenido de los relatos y las deliberaciones mediante un enfoque biográfico narrativo, en este capítulo se muestra parte del trabajo realizado por el colectivo al concluir un ciclo de desarrollo del durante el periodo febrero 2020 a septiembre 2021, es decir 18 meses, los integrantes elaboramos 74 relatos focalizados y diez informes sobre nuestra experiencia en aspectos puntuales de nuestro hacer como asesores que fueron compartidos y analizados en tres sesiones presenciales y 15 en línea (ver anexo C).

La finalidad es presentar los puntos de análisis y reflexión en los relatos escritos y deliberaciones del colectivo. Comenzamos con una descripción de los principales obstáculos al comenzar a desempeñarnos como ATP en donde se conjugaron situaciones y emociones para la que no estábamos formados, la incertidumbre ante resistencias de los docentes asesorados, la polivalencia de actividades y la ausencia de un trabajo colaborativo.

Así mismo, decidimos con fines analíticos distinguir entre el término de asesoría técnica y asesoría pedagógica, para después describir nuestras prácticas en tres momentos: 1) antes: los procesos de planificación; 2) durante: los procesos de observación; y 3) después: los procesos de retroalimentación y seguimiento. Como colectivo se tomó conciencia de que la concepción de asesoría es distante a nuestro quehacer. Finalmente, el colectivo decide retomar como eje temático la situación de pandemia ante la pregunta ¿cómo asesorar a la distancia? lo cual generó nuevas formas de asesorar que se proponen retomar ante el regreso a la modalidad presencial, para transitar hacia la intermodalidad en el acompañamiento del ATP.

4.2. Los obstáculos de los Asesores Técnico Pedagógicos

Los ATP reconocemos que desde el momento de la inserción a la asesoría hemos enfrentado obstáculos en tres dimensiones: 1) formativa, 2) actitudinales, y 3) de gestión. En este apartado se describen cinco obstáculos manifestados por el colectivo y en el siguiente capítulo, líneas de actuación desde la experiencia de los ATP ante dichas dificultades para aminorarlos.

De la docencia a la asesoría. Entre la incertidumbre y la nueva identidad os ATP. Es el primer obstáculo identificado. Los ATP que ingresamos al cargo por la vía de la promoción y reconocimiento manifestamos como primer problema el cambio de rol y la incertidumbre generada por el desconocimiento de la función y sus desmesuradas exigencias, posicionándonos como una figura débil (García, Jiménez y Netzahualcóyotl, 2011). En este sentido los ATP nos preguntamos y cuestionamos acerca de la manera en la cual desempeñaríamos otras actividades distintas a la docencia, al grado de hacernos dudar acerca de la decisión asumida, pues si bien superamos los conocimientos básicos en los exámenes y conocemos las funciones que marca la normatividad respectiva, admitimos que no es suficiente. Dos ATP ilustran esta situación. El primero señala que:

En pocas palabras sabía de manera general qué hacía un ATP, ya que había presentado y pasado un examen, pero no comprendía el cómo lo debía hacer. Situación que hasta hoy día me sigue provocando conflicto. (Tania-ATP-e01R-20p3)

El segundo, evoca su primera experiencia y hace la siguiente reflexión:

recuerdo que la primera actividad que realicé con el equipo del todavía SISAAE fue la aplicación de la prueba SisAT en la escuela primaria de la Comunidad de las Piedras. Terminó la jornada laboral y me retiré a mi casa; durante el transcurso del camino vinieron a mi mente varias situaciones como: ¿qué debo hacer en esta nueva etapa de mi vida laboral?, ¿fue una buena decisión?, Y sobre todo ¿cuál es la función de un ATPR? (Miguel-ATP-e1R-20p6)

De manera análoga un compañero manifestó que “cuando me mandaron a la función de asesoría, yo sí quería, pero sentí presión y comencé a dudar de mí mismo” (Camilo ATP-e01C2-20p15). La iniciación para los ATP resultó compleja, pues es el inicio de un cambio de actividades distintas a la docencia. Resulta evidente que “lo que uno sabe, lo que uno aprendió

en las instancias formativas que atravesó, nunca parece ser suficiente en los comienzos” (Vezub y Alliaud, 2012, p. 15), la incertidumbre se presenta como una fuente de dudas, de confrontación, de análisis y de reflexión, incluso cuestionándose si la formación es la adecuada para el nuevo reto. Y en efecto, el primer problema identificado fue la insuficiente formación para desempeñarnos en este nuevo cargo, ya que durante los primeros años de ejercicio profesional no contamos con herramientas teóricas y metodológicas para desarrollar tareas de acompañamiento pedagógico (Calvo, 2009; Guerra, 2018). Los ATP al igual que los docentes noveles también experimentamos una situación de incertidumbre, sabemos que comenzamos algo nuevo y que la preparación recibida es insuficiente para la magnitud y complejidad de lo que tenemos por delante. En la segunda reunión del colectivo un ATP expresó lo siguiente:

cuando a mí me toca fungir la idea de ser asesor técnico pedagógico por reconocimiento, es éntrale al ruedo, sin formación, con lo que tú crees que es la idea de ATP, con tus propios medios. Y este proceso de formación no existe y si se da, es a medias, cuando ya estamos en la función. (Camilo-ATP-e01C1-20p10)

Otro ATP lo expresa de la siguiente manera:

Entrar a los grupos de los docentes fue como mencioné una tarea sencilla, pero lo difícil aquí sería preguntarme, ¿cuál es la finalidad de la visita?, ¿con qué intención se realiza?, ¿qué observar de la clase que está trabajando el docente?, ¿qué instrumentos utilizar para recoger información?, ¿cuándo y dónde establecer un diálogo con el docente?, y más interrogantes que se han ido presentando. (Tania-ATP-e01R-20p3)

Los ATP nos sentimos solos ante la nueva función que comienza ya que no contamos con una formación previa. Reconociendo ante todo la necesidad de formación, pero afirmamos que la oferta que se nos brinda enfatiza el trabajo individual, abunda en lineamientos normativos y en excesiva información sin tomar en cuenta enfoques que partan de la sistematización de nuestras experiencias para dar solución a problemas inmediatos⁶⁹.

El segundo problema corresponde a *las resistencias de los docentes a los ATP*, es decir la falta de aceptación que los docentes tienen de la figura del ATP porque que está asociada a

⁶⁹ En la oferta formativa de los catálogos nacionales entre 2008 y 2011, solamente el 4.4% estaban destinados a los ATP y 11.4% a la función de asesoría, mientras que 11% al acompañamiento académico en la escuela (Vázquez et al., 2012).

la función de fiscalización y evaluación. Varias razones explican estas resistencias y en algunos casos -como lo expresó un ATP, un rechazo abierto a su presencia, especialmente de los docentes con mayor antigüedad (Comboni y Juárez, como se citó en Guerra, 2018).

En primer lugar, los docentes saben previamente que la presencia de un ATP se debe a los resultados insatisfactorios en el rendimiento de los alumnos a su cargo y por esta razón serán motivo de atención y observación para corregir las deficiencias en su desempeño. Esta situación debemos tomarla con cautela, ya que, si el docente asesorado no se le reconoce como alguien que también posee aciertos y fortalezas en diversas áreas de conocimiento del ejercicio profesional, estas resistencias serán difíciles de atenuar.

En segundo lugar, la figura de los ATP está asociada a la autoridad y dependencia del supervisor y por tanto somos vistos por los docentes acompañados como ejecutores de esta autoridad educativa para mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos en su ámbito de jurisdicción. Esta visión nos resta autonomía y legitimidad como asesores y afecta la identidad profesional. Así lo expresaron dos ATP:

Por otro lado, he visto también con gran decepción que la labor de los asesores es muy poco valorada entre los compañeros de la zona escolar, pues se deja ver en sus actitudes cierto desdén a las visitas que se realizan, permitiéndonos desempeñar la actividad programada porque es una indicación del director, pero sobre todo del supervisor. (Miguel-ATP-e01R-20p7)

En la zona escolar, se presenta rechazo en función a la asistencia técnica a la escuela en las labores de asesoría, apoyo y acompañamiento, en repetidas veces algunos maestros han mencionado que se sienten “fiscalizados” y solicitan al supervisor que avise cuándo son las visitas. (Adela-ATP-e01R-20p12)

En tercer lugar, exponerse a las observaciones de un agente educativo externo a la escuela implica la intromisión al trabajo docente que se ha caracterizado por el aislamiento e individualismo y en consecuencia al temor de que se identifiquen deficiencias pedagógicas e insuficiente dominio de los contenidos y métodos de enseñanza (Valles, 2012).

Por otro lado, el tercer problema fue nombrado *la polivalencia de los ATP* ¿Acompañar al profesor o al supervisor?, que se desprende de los relatos de los ATP debido a la multiplicidad de funciones y actividades que desempeñamos.

La literatura acerca de las funciones desempeñadas por los ATP (Arnaut, 2006; Calvo, 2009; Bonilla 2006; Reyes y López, 2009a; Guerra, 2018; Rivera, 2018) ha subrayado el papel preponderante de las actividades administrativas por encima de las tareas de acompañamiento pedagógico que marca la normatividad, desvirtuando esta función. La imagen que todavía impera entre el sector magisterial acerca del ATP es el de agente o ayudante incondicional del supervisor, quienes se encarga de atender la carga administrativa que debe reportar a las autoridades educativas, relegando las funciones de asesoría pedagógica.

En uno de los relatos un ATP declara ser el encargado de la Unidad Regional de Asesoría Académica (URAA) de su municipio, pero también es integrante del grupo de Enlaces Regionales (el grupo ampliado), de tal manera que ambas comisiones implican la realización de reuniones frecuentes tanto regionales como estatales que demandan tiempo, pero aunado al trabajo en su respectiva zona, resulta una sobrecarga en la ampliación de trabajo.

Por otra parte, un participante hace referencia a los “jefes” que un ATP puede llegar a tener de acuerdo con sus múltiples actividades, están desde los directivos, el supervisor, el jefe de sector, el director de región y hasta el mismo coordinador del CeDE”, autoridades educativas que demandan la presencia “obligatoria” de los ATP en diversos eventos, concursos, reuniones y conferencias. Al respecto, Bonilla (2006) señala que:

Una de las problemáticas de la asesoría es que las funciones están definidas por la autoridad inmediata superior por lo que se tienen pocas posibilidades de intervenir en sus contenidos y la manera cómo se llevan a cabo. La asesoría es concebida como un conjunto de tareas definidas por personas o instancias y el rol del asesor es del operador (p. 41).

Resulta claro que los ATP continuamos sujetos a la realización de actividades de carácter administrativo, muchas de las cuales le competen al Supervisor (Izquierdo y Quiñones, 2009; Ponce, Valencia y Torres, 2019), especialmente cuando surgen actividades de carácter urgente que exigen su cumplimiento inmediato, lo que supone el riesgo de interrumpir o no dar seguimiento a las tareas específicas emprendidas por los mismos ATP (Calvo, 2009).

El último problema, *entre el acompañamiento aislado y colaborativo*. Refiere a la escasa relación colaborativa del ATP con los agentes educativos con quienes mantiene una relación estrecha en la estructura organizativa. Nuestra relación tanto con el Supervisor (autoridad inmediata) como con otros ATP es fundamental en el buen funcionamiento de la asesoría en

toda una zona escolar, pues constituyen figuras que no solo por la normativa requieren trabajar en equipo, sino por la naturaleza misma de dichas funciones. Como se sabe, un trabajo de colaboración se fundamenta en el supuesto de que los individuos aprenden mejor cuando interactúan con sus colegas y relacionan las nuevas ideas con el conocimiento compartido común existente (Bolívar, 2006).

En los relatos los ATP expresamos en primer lugar tener dificultades para construir una relación colaborativa con el supervisor, ocasionando distanciamientos que abonan al trabajo aislado e individual y a la relación jerárquica. En los siguientes términos un ATP señaló que:

la mala comunicación con mi autoridad inmediata. Cada uno andaba por su lado y en lo propio, escasamente existió una coordinación de actividades de acompañamiento a docentes, salvo en pocas observaciones que se realizaron a algunos grupos de la zona. En este punto no hubo mucho por realizar, ya que el Supervisor tenía la última palabra en las acciones a emprender en la zona. (Tania-ATP-e01C1-20p6)

Por otro lado, el segundo agente educativo con quien se nos dificulta una relación es con otros colegas, ya que el hecho de que algunos llegaron a la función por promoción y otros por reconocimiento, ha suscitado una notoria descalificación y distanciamiento entre nosotros, propiciando la falta de oportunidades para compartir experiencias. Esta situación la manifiesta un ATP por reconocimiento en las siguientes palabras:

en el primer encuentro con colegas ATP, nos reunimos en la ciudad de Fresnillo y de inmediato las cartas se pusieron sobre la mesa: -Nosotros somos ATP por promoción, los de reconocimiento son ustedes, si quieren reúnanse y analicen este texto [...] de inmediato noté que el individualismo no solo se presenta en las aulas [...] lo percibí como: “nosotros sí somos ATP, ustedes son profes que intentan ser como nosotros. (Camilo ATP-e01R-20p11)

Como puede observarse, construir un colectivo donde prime la comunicación, principalmente entre la función de asesoría y supervisión es el primer paso para coordinar acciones de acompañamiento pedagógico. Dichos equipos por poco bien que funcionen forman células muy potentes que favorecen al crecimiento personal y profesional de quienes lo constituyen (Antúñez, 2006).

Otro tipo de relación es aquella en la cual participamos con otros agentes que forman parte del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) que incluye a los

directores, supervisores, asesores técnicos y tutores. Sin embargo, en los relatos con excepción de los supervisores no se mencionan vínculos con los anteriores agentes.

En otra reunión de trabajo, algunos ATP comentaron que las acciones que más han favorecido el trabajo con los docentes son aquellas actividades planeadas con el equipo de la supervisión, ya que contar con esa unidad representa para algunos integrantes una fortaleza como lo mencionó un ATP en el siguiente relato:

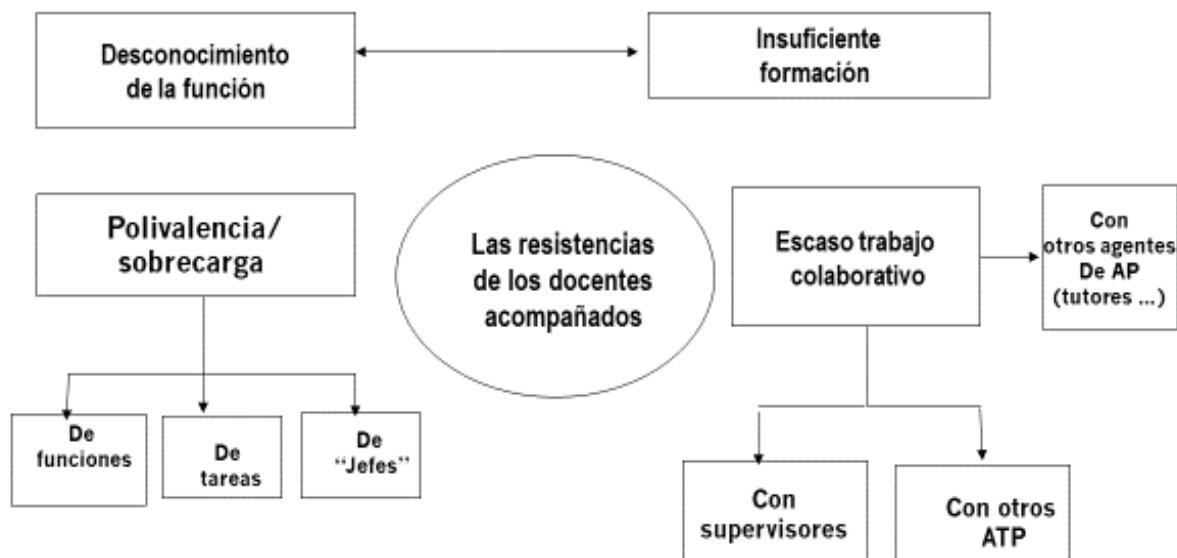
Al inicio del ciclo escolar una de las fortalezas que identifiqué es contar con un equipo ahora SAAE, afortunadamente son compañeros con compromiso laboral [...] al inicio del ciclo comenzamos por formular el plan de trabajo con acciones centradas en la asesoría y acompañamiento a los maestros de las escuelas, plan de acción que se ha desarrollado con la participación de todo el equipo. (María Antonia-ATP-e01R-20p7)

De los problemas descritos, la falta de aceptación de los docentes hacia los ATP es el principal y el que más influye durante nuestro desempeño. Superar estas resistencias implica resolver paulatina y simultáneamente el resto de las dificultades.

Sin embargo, las resistencias comienzan cuando este acompañamiento es impuesto como un dispositivo más de control para superar las “carencias formativas”, de los docentes que son identificadas solamente por los supervisores y los ATP (Rodríguez, 1996; Ponce, Valencia y Torres, 2019), menospreciando por otra parte nuestros saberes y experiencias. Enseguida se concentran los principales problemas de los ATP antes mencionados. (Ver figura 4)

Figura 4

Los problemas de los Asesores Técnico Pedagógicos. Colectivo Río Grande, Zacatecas.



Nota. La figura muestra los principales problemas que enfrentaron los integrantes del colectivo. La falta de aceptación de los docentes hacia los ATP es el principal obstáculo y el que más influye durante nuestro desempeño. Fuente: Elaboración propia (junio, 2020).

A continuación, describimos los significados de asesoría, asesoría técnica y asesoría pedagógica, así mismo, damos cuenta

4.3. Los significados de la asesoría técnica y pedagógica

Al abordar este eje temático, un colega equiparó la asesoría como una modalidad de acompañamiento que implica un periodo duradero en donde asesor y asesorado aprenden mutuamente movilizandolos procesos reflexivos. En sus palabras:

asesorar es ir más allá de la normativa escolar, guarda una relación muy estrecha con el acompañamiento, ya que implica estar de manera individual o colectiva con docentes durante todo un trayecto, no solo un momento espontáneo, te conviertes en un compañero que ayuda

a problematizar y reflexionar sobre el hacer docente, pero, sobre todo, es más que eso, es un par que también aprende con el otro. (Tania-ATP-e8R-21p5)

La progresiva autonomía de los docentes asesorados constituye uno de los fines primordiales del acompañamiento. Esta idea y el hecho de concebir la asesoría como acompañamiento y un proceso dialógico, consensuado y de mutua formación se expresa en el siguiente relato de otro compañero:

Desde mi punto de vista y a razón de mi experiencia, la asesoría la concibo como un acompañamiento consensuado, a raíz de tener un diálogo profesional en donde se transita en el co-aprendizaje y autoaprendizaje para llegar a un propósito intrínseco; la autonomía del docente acompañado. Este proceso fortalece el aprendizaje tanto de asesor como asesorado y recaen en un fin común que es la mejora de las prácticas. (Fernando-ATP-e8R-21p1)

Un testimonio más reconoce las diferencias entre asesores y asesorados, pero en un plano de igualdad al señalar que:

Debemos como asesores tener el compromiso de brindar el apoyo proporcionando las herramientas necesarias para que aquel compañero salga adelante junto con sus alumnos; debemos ser empáticos y responsables ante los docentes [...] pues al igual que los compañeros somos maestros y en algún momento de nuestra vida laboral nos hemos topado con situaciones similares requiriendo también el apoyo de otras personas. (Miguel-ATPe8R-21p3)

En suma, la asesoría vista como acompañamiento, se concibe en los relatos de los ATP bajo la lógica de una relación horizontal, de colaboración y en común acuerdo entre acompañante y acompañado o, en otras palabras, no se reduce a una concepción convencional en la cual un especialista, valiéndose de su cargo institucional impone medidas correctivas a otro docente “inexperto” para resolver problemas en el manejo de algún contenido curricular o de organización escolar.

Desde esa perspectiva, es ir más allá de un proceso lineal centrado en evaluar al docente asesorado. Implica acompañar para encontrar espacios de reflexión sobre la práctica, buscando alternativas pedagógicas basadas en problemas auténticos y relevantes, lo cual los hace a sus protagonistas más autónomos, colaborativos y reflexivos (Vezub y Alliaud, 2012). Un proceso de reflexión y aprendizaje tanto para el acompañado como para el que acompaña.

Así mismo, puede decirse que un ATP que pretende analizar la práctica docente para orientarla y mejorarla, debe conocer en primera instancia lo que sucede en las aulas, en el contexto de los docentes y los alumnos e involucrarse de manera activa. No solo ello, sino desplegar un conjunto de disposiciones y actitudes que le permitan ganar la confianza y credibilidad de los asesorados, particularmente el compromiso que reiteradamente se menciona en la mayoría de los relatos de los ATP:

nosotros como asesores, para mejorar las prácticas debemos mantenernos con una mentalidad abierta, dispuestos siempre a aprender de cada escenario y de cada docente, debemos conocer lo que hacen con sus alumnos, pues la labor de un asesor debe ser continúa, mostrando interés por él o los compañeros, que vean el entusiasmo y el compromiso que nosotros ponemos por tratar de ayudarlos, como si el problema fuera nuestro. (Miguel-ATP-e8R-21p4)

Además, es preciso aclarar que el concepto de compromiso es multidimensional, pues depende del contexto en el que sea analizado. Diversos autores (Firestone y Roseblum; Dannetta; y Park, como se citaron en Bolívar, 2010b), asumen que hay tres dimensiones de compromiso de los docentes: compromiso con los estudiantes, como cuidado y solicitud por sus alumnos; compromiso con la profesión, especial atractivo con la docencia; y compromiso con la escuela, como organización y lugar de trabajo. Desde estas dimensiones, uno de los compañeros manifestó de manera análoga el compromiso con los docentes asesorados, con su propia labor y con las instituciones a su cargo.

Para mí, ser asesor, implica primeramente un compromiso conmigo misma ante la responsabilidad de nuestra labor, y un compromiso ético con los docentes, el no exponer sus debilidades ni juicios que descalifiquen su trabajo ante otros agentes educativos. Ser asesor, es reconocerse como un acompañante con responsabilidad también ante la comunidad escolar, con directores, padres de familia y alumnos, donde es importante un diálogo permanente. (Tania-ATP-e8R-2 p3)

Ahora bien, ¿cómo entendemos a la asesoría técnica y pedagógica? El siguiente punto se ocupa de esclarecer dicha interrogante.

Al abordar el eje temático sobre la manera en la cual los integrantes del colectivo describimos mediante nuestros relatos el sentido que tiene la asesoría técnica y destacamos tres significados que permiten caracterizarla de manera inicial.

El primero consiste en lo que es ordenado por los supervisores a los ATP y “que no es pedagógico”. En este sentido se expresa una clara distinción entre la asesoría técnica y la pedagógica como se aprecia en el siguiente relato:

La asesoría técnica es aquella que realizamos con mayor frecuencia cuando nuestras autoridades inmediatas nos demandan otras actividades no acordes a lo pedagógico, tales como diseñar cursos y talleres de manera permanente, coordinar el Consejo Técnico Escolar (CTE), apoyar a escuelas en la organización, acudir a reuniones por ellos, o bien, ir levantar actas mediante visitas que terminan por vigilar el cumplimiento del hacer del docente. (Luis-ATP-e6R-21p4)

Por otro lado, en una de las sesiones del colectivo, un ATP dejó ver que esta concepción de asesoría hunde sus raíces en prácticas muy arraigadas que han influido en la manera en que los ATP son percibidos por los docentes asesorados como agentes multifuncionales:

La asesoría técnica son acciones muy marcadas que se han venido estableciendo en el transcurso de los años y los docentes piensan que, en lugar de asesorar y acompañar, les vamos a solucionar mágicamente la vida con enseñarles a usar la computadora, dejarles materiales de apoyo y otras actividades que terminamos en ocasiones realizando. Como si fuéramos los sabelotodo en esas cuestiones, como si fuéramos los expertos. (Adela-ATP-e6C2-21p25)

El segundo significado de la asesoría técnica también equivale a lo eventual y urgente, es decir, aquello que demanda atención inmediata y sugerencias estandarizadas, pues “en la práctica nos consume el hábito de tratar de resolver el problema del otro de manera rápida, con soluciones similares” (Adela-ATP-e7C1-21p24).

Así, los ATP tendemos a asesorar mediante soluciones coyunturales y generalistas al conjunto de docentes a nuestro cargo. Un ATP ilustra con mayor detalle el significado de la asesoría técnica al señalar que:

La asesoría técnica la percibo como un intento por responder de manera inmediata a las cuestiones emergentes en las escuelas y aulas, sabemos que siempre estamos sobrecargados

de actividades administrativas [...]. Así las cuestiones técnicas es una solución, aunque no la mejor, pero el docente en este sentido te hace una consulta o petición rápida generalmente en algunas situaciones didácticas o dinámicas grupales y demandan una respuesta igual de inmediato [...] ocasionalmente terminamos dando la misma respuesta que a otros docentes. (Tania-ATP-e6R-21p8)

El tercer significado es técnico, pero se refiere particularmente a la organización del aula que incluye el espacio y el tiempo en donde proponemos medidas para su mejor uso, así como el empleo de materiales didácticos.

Cuando hablamos de asesoría técnica en el aula, es cuando damos algunas recomendaciones puntuales como el acomodo de las sillas en círculo o filas; el horario escolar de las asignaturas; al maestro multigrado que le sugerimos la transversalidad para ya no generar tres espacios en el pizarrón (primero, segundo y tercero); y la recomendación del uso de algún material, pero siempre cabrían las preguntas de ¿pedagógicamente estará bien?, y ¿cuál es la intención didáctica de dicho fin?, porque es fácil dar sugerencias de este tipo, que en ocasiones son muy similares para todos. (Camilo-SUP-e6-21p3)

En ese sentido, caracterizamos la asesoría técnica como todo aquello que no es pedagógico, sin embargo, algunas acciones técnicas contribuyen en lo pedagógico, pues como bien advierte Domingo (2010), la llamada asesoría técnica es aquella que trajo acciones expertas, a modos de servicios especializados que ofrecen soluciones y propuestas de mejoramiento que no terminaron de llegar al aula ni ir más allá de mitigar algunos problemas puntuales, pero es preciso reconocer que las acciones técnicas siempre son útiles en el maletín del ATP “pues para asesorar aparte de saber de qué se asesora (contenidos pertinentes) no bastan la perspectiva a tomar y el propósito ético desde donde hacerlo” (p. 68), sino que se debe de contar con acciones técnicas que sean adecuadas y pertinentes.

Por otro lado, en nuestras narrativas destacamos dos significados sobre asesoría pedagógica. El primero atañe a la organización del aula en los términos descritos en el relato precedente, que, si bien, se ubica en la asesoría técnica, algunos integrantes del colectivo en sus relatos manifiestan que la organización del aula es un asunto pedagógico. El segundo, al conocimiento de lo que acontece en el aula desde una visión restringida:

Para mí la asesoría pedagógica está enfocada al proceso de enseñanza aprendizaje directamente con el asesorado, es un acompañamiento al docente en el sentido del proceso de los niños, donde es fundamental considerar la edad, el grado que están cursando, los intereses y el contexto, y con base en eso plantear la enseñanza que usan en sus clases, es decir, un apoyo pedagógico que se brinda a los asesorados. (María Antonia-SUP-e6R-21p1)

Dicha visión es muy general, pues parte de conocer si el asesorado al momento de desarrollar alguna situación didáctica en el aula está considerando además del contexto escolar, algunos elementos indispensables como la edad, el grado y los gustos e intereses de los alumnos. Es decir, si las situaciones desarrolladas por los docentes corresponden al nivel y grado escolar de los alumnos que determina el plan y los programas escolares vigentes.

Así mismo, encontramos otra visión más amplia, es decir, a la actuación del docente antes, durante y después de las interacciones que establece con los alumnos a partir de situaciones difíciles y confusas⁷⁰:

La asesoría pedagógica son todos los aspectos relacionados con la práctica de cada uno de los docentes, en cómo realizan su planeación, evalúan y dan seguimiento a sus alumnos. Los materiales o recursos que utilizan relativos a las problemáticas detectadas, las dificultades que se tienen para lograr los aprendizajes de los alumnos. (Luis-ATP-e6R-21p11)

Esta visión ampliada, no se limita a conocer lo que acontece en el aula desde las características e intereses de los alumnos. Sino que la asesoría pedagógica, desde nuestra perspectiva como ATP, asume también elementos que intervienen en los procesos de planeación y evaluación de la enseñanza, además de los recursos y materiales didácticos que son utilizados para resolver las dificultades en el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, en ambos casos la preocupación de los integrantes del colectivo consiste en saber cómo enseñan los docentes y conocer cuáles recursos didácticos emplean para identificar problemas y superarlos.

A continuación, establecimos cuáles son las principales actividades que forman parte de nuestro quehacer técnico a partir de tres momentos. El primero, es el que tiene lugar antes de la

⁷⁰ Este significado implica conocer los elementos intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde las características de los alumnos y el contexto en el cual se desarrollan, hasta la planeación y la evaluación.

intervención para planificar a nivel general las acciones y el segundo y tercero durante y después de la actuación con los docentes asesorados.

4.3.1. La asesoría técnica antes de la intervención

El plan anual lo realizamos desde el equipo Servicio de Asesoría y Acompañamiento (SAAE) para toda una zona escolar e incluye entre otros aspectos: un diagnóstico de las escuelas para revisar logros y áreas de oportunidad, los objetivos y las metas, la calendarización de visitas a los centros escolares, y la selección de aquellas escuelas, así como docentes que requieran ser asesorados ya sea por un tiempo determinado o durante todo el ciclo escolar.

Con respecto a la elaboración del diagnóstico de zona, consultamos resultados de evaluaciones internas y externas, informes, bitácoras, diarios, agendas, registros y algunos otros instrumentos. Este diagnóstico es el punto de partida para preparar el plan anual de trabajo desde la supervisión escolar que implica considerar aquellas situaciones educativas que en ocasiones no se retoman, así lo describe un compañero en su relato:

es necesario planificar paso a paso sin prisas, pero con responsabilidad, es decir, en la multiplicidad de problemas que se enfrentan en una zona escolar educativa, priorizar y atender jerárquicamente, uno por uno [...] Aunque también reconozco que no siempre se hace, no siempre partimos de una realidad ni disponemos de tiempo por lo urgente que se solicita un plan desde la instancia estatal. (Fernando-ATP-e2R-20p3)

El análisis y la revisión de necesidades e intereses de los docentes asesorados es un requisito previo, tal como lo menciona un ATP en su relato, pues “ya sistematizada la información, revisamos las áreas de oportunidad de todas las escuelas y los docentes [...] fijamos también objetivos y metas” (Miguel-ATP-e2R-20p2). Esto implica calendarizar visitas a las escuelas y actividades de zona. Sin embargo, en la planificación de estas actividades no solo es nula la participación de los docentes asesorados, sino que están sujetas a constantes modificaciones como lo aseveran dos ATP al reflexionar sobre este punto:

Al año calendarizamos dos o tres talleres o conferencias con los docentes, impartidos por docentes externos, de acuerdo con lo encontrado en el diagnóstico, nos toca preparar desde la logística hasta la organización de los eventos, siempre se hace en horario escolar para

asegurar la asistencia de los docentes. Pero no se toma en cuenta la voz de los docentes, es decir, todos los talleres y las conferencias son para todos y su asistencia se hace obligatoria. (Joaquín-ATP-e2C1-20, p.8)

La calendarización de las visitas no siempre se lleva a cabo de manera puntual como se establecieron en un inicio del ciclo escolar [...]. De repente nos llega un citatorio para otra actividad desde la SEDUZAC, la región o el mismo Centro de Desarrollo Educativo que debemos atender. (Adela-ATP-e2C1-20p29)

Sin embargo, los integrantes del colectivo precisamos que el plan anual no es el único, ya que está diseñado de manera conjunta por el equipo desde una supervisión escolar, es decir, hay ciertos aspectos y situaciones que requieren de un “plan de asesoría” más específico que desarrollará el docente asesorado en el aula con los alumnos. Al respecto, un compañero ATP aseveró lo siguiente:

El plan que se genera desde la supervisión escolar es un plan anual, con el que trabajamos todo el equipo, pero cada uno de los integrantes nos damos a la tarea de elaborar otros planes partiendo de ese, es decir acciones más concretas con objetivos y metas dirigidas a una escuela, grupo de docentes, o bien, a un docente. Lo llamamos plan de asesoría y son muy diversos. (Joaquín-ATP-e2R-20p1)

Sin embargo, realizar un plan es un proceso que no asegura su implementación en la práctica asesora con buenos resultados. Planificar carece de sentido como un documento escrito bien elaborado, por muy estructurado que pudiera resultar el diseño de este, es oportuno analizarlo, concretarlo, sistematizarlo, ponerlo en práctica y darle seguimiento (Guarro, 2004), de lo contrario, las posibilidades de plan se limitan a su elaboración. Al respecto, otro ATP subrayó que:

Elaborar un plan específico de asesoría, implica todo un ciclo similar al del plan anual que en ocasiones no se logra consolidar debido a los tiempos, por emprender otras acciones, o bien, la falta de comunicación con los docentes. En ocasiones me he quedado en la observación identificando necesidades. (Tania-ATP-e2R-20p8)

Cabe mencionar que los ATP -como lo subrayó la maestra Adela y otros integrantes del colectivo- nos vemos obligados a modificar la calendarización de nuestro plan de asesoría para

atender actividades programadas o imprevistas por otras instancias vinculadas con la supervisión escolar.

Ahora bien, en la elaboración de estos planes, los ATP enfrentamos dos grandes interrogantes: ¿a quién asesorar?, y ¿a quién acompañar? Por este motivo tenemos que tomar la decisión de “seleccionar” a los docentes y escuelas a los que se les brindará asesoría esporádica, o bien, un acompañamiento prolongado durante todo el ciclo escolar en los términos expresados en la parte introductoria⁷¹. Además, cabe mencionar que la selección de docentes y escuelas no es exclusiva del equipo SAAE sino de la supervisión escolar, la cual toma en cuenta las propuestas de los directores de las escuelas, “pues son ellos quienes conocen más de cerca las necesidades formativas de sus docentes y escuelas” (Miguel-ATP-e2C2-20p24). Así lo dijo un ATP:

El Consejo Técnico de zona (CTZ) conformado por los directores de las diferentes escuelas, tienen la facultad de solicitar asesoría o acompañamiento para su escuela o para alguno de los docentes [...] Una vez que se hace la petición, se valora en el SAAE y se establecen prioridades para definir si se brinda el servicio y comenzar con la planeación de actividades. (Fernando-ATP-e2R-20p6)

Por otro lado, esta selección es producto de los resultados emitidos por las evaluaciones internas y externas de los grupos de las escuelas, es decir, de los resultados del diagnóstico. Así lo expresó un colega en una de las reuniones:

nosotros consideramos a menudo los resultados de los niños y del grupo. Es decir, solicitamos al supervisor o al director de una escuela, el grupo que requiere más apoyo ya sea porque salió más bajo en las evaluaciones de Planea, SiSAT, o bien, en evaluaciones internas, pero ese apoyo quizá sea de los niños más no del maestro. (Joaquín-ATP-e2C1-20p9)

Como se puede advertir, los ATP somos conscientes, tal como la advierte Reyes y López (2009b) de que valernos únicamente de los resultados insatisfactorios de aprovechamiento escolar de los grupos implica responsabilizar directamente al docente, lo cual deja fuera el reconocimiento de diversos factores que inciden en esos resultados (contextuales, económicos,

⁷¹ En el marco del SAAE, el acompañamiento es la colaboración continua, planificada y sistemática que brinda la supervisión de zona escolar durante un ciclo escolar a, por lo menos, dos escuelas de la zona que más lo requieren, pudiendo extender este periodo en caso necesario (SEP, 2021).

sociales). Por este motivo, subrayamos el riesgo de centrar la atención en estos profesores cuyos resultados de su grupo han sido insatisfactorios. En palabras de un compañero: “nos evita darnos sorpresas en el aula, al considerar a docentes que quizá no requieran esa asesoría o acompañamiento y dejar fuera a otros que lo necesitan” (María AntoniaSUP-e2C1-20p18).

En este orden de ideas, otro ATP coincide en que la selección de docentes y escuelas debe proponerse desde los propios asesorados:

Para la selección de docentes y escuelas también se debe considerar el interés del docente, la voluntad propia es importante porque cuando los docentes lo ven como una alternativa de mejora la asesoría y el acompañamiento, ellos mismos solicitan que regreses. (Tania-ATPe2R-20p24)

En suma, los ATP planteamos en nuestros relatos y discusiones que algunos elementos del plan han quedado inconclusos y proponemos suprimir las vistas esporádicas y centrar la atención en periodos largos de asesoría y acompañamiento a escuelas y docentes para dar un seguimiento más oportuno. En el siguiente punto describimos las actividades de asesoría pedagógica que realizamos durante la intervención.

4.3.2. La asesoría durante la intervención

En los relatos escritos y orales de los ATP queda claro que la observación de clase ha sido el medio que más utilizamos⁷² para conocer los requerimientos de asesoría y acompañamiento de los docentes. En efecto, observar es imprescindible en el quehacer del asesor, es una práctica en la que se asumen distintos roles (Cardemil, Maureira y Zuleta, 2010) y no se limitan a una observación no participante, requiere además de una revisión de aquellos aspectos que deben ser observados en el aula. A continuación, expresamos las voces sobre las dificultades que afrontamos y la manera de realizar las observaciones de clase.

Un obstáculo es la conveniencia de informar con antelación a los docentes y directivos la calendarización de las visitas al aula o evitarlos, ya que, en el primer caso, la intención de la

⁷² Solo un participante indicó que había realizado una clase abierta demostrativa, pero con un colectivo de docentes, no en el aula con el docente asesorado.

visita pierde su efectividad, pues algunos compañeros consideramos que existe simulación o un desempeño inusual de los docentes:

Cuando se avisa previamente a una escuela que se irá a observar, me ha tocado que los maestros preparan mejor su clase, “una clase modelo” en la que no hay mucho que retroalimentar, sino lo contrario. Pero es aquí donde he reflexionado que los docentes presentan su mejor situación didáctica para cumplir con el asesor, como si fuera un requisito administrativo, pero sus inquietudes y problemas se quedan en lo cotidiano [...] La palabra observar causa incertidumbre en los asesorados. (Tania-ATP-e9R-21p2)

La situación descrita nos coloca a la vista de los asesorados en una posición de autoridad fiscalizadora y de control que no favorece la reflexión mediante el diálogo. Ahora bien, durante la observación en el aula, los ATP reconocemos que el principal rol que ha predominado ha sido el de “observadores”, pero sin ningún otro rol activo, “solo observo al docente sin intervenir” (Fernando-ATP-e9R-21p3). Otro ATP señala que al acudir al aula “no avisaba, llegaba, me sentaba y sacaba mi guía de observación que había elaborado previamente con el equipo SAAE para llenarla” (Tania-ATP-e9R-21p5).

En una de las reuniones del colectivo, se mencionó que, al llegar al aula como observador sin un diálogo previo, durante o después de la observación, “los docentes se sienten como conejillos de indias, piensan que uno va a su aula porque algo hacen mal, pues el papel que juegan es de observados”. (Adela-ATPC-e2C1-20p5)

De acuerdo con Salazar y Marqués (2012) estas acciones en donde se carece de una participación de ambos, los docentes asesorados muestran tensión, inseguridad y resistencia, se les dificulta por lo tanto la socialización de sus éxitos y fracasos. En este sentido dos compañeros compartieron en sus relatos, situaciones distintas sobre el papel pasivo y activo durante las observaciones:

Yo ahí siento que carecemos de una participación más activa con los docentes, una acción más colaborativa, pues nos hace falta estar más de cerca con el asesorado, dialogar primeramente antes de la observación, o bien, realizar una planeación en conjunto, ayudarle con alguna clase que así lo solicite, que ellos observen nuestra práctica también, es decir, dejar atrás una observación no participante. (Tania-ATP-e9R-21p11)

Yo tuve una experiencia muy bonita que ahorita recordé [...] se hizo una observación con una docente asesorada sobre el uso de la yupana⁷³ en primer grado, noté algunas dificultades e interés de la maestra por ser acompañada y le propuse ir más días a observar cuando trabajara el mismo tema, estuve muy cercana a ella, comentábamos algunas sugerencias para realizar planeaciones y la acción de la clase, luego la observaba a ella y a los niños, pero siempre al final conversábamos y ella planteaba sus dificultades que enfrentaba, aunque creo que me faltó colaborar más. (María Antonia-SUP-e6R-21p6)

Otro ATP se pregunta: “¿qué aspectos observar para ayudar a los asesorados a la mejora de su práctica docente?” (Miguel-ATP-e9R-21p6). Al respecto, un colega cuestiona la manera en cómo las observaciones le resultan insatisfactorias, porque

Por mucho tiempo usé rúbricas y eso no funciona si se enfocan a cuestiones de organización de la clase mediante las actividades de inicio, desarrollo y cierre; organización del grupo en registros de asistencia, bitácoras, acuerdos, planeaciones; y hasta medir el dominio del grupo [...] cuestiones que lo único que darán al docente es saber que les falta un documento y se olvida la intención didáctica. (Tania-ATP-e9R-21p11)

Una manera distinta es cuando un compañero subraya que la observación la centra no en el docente sino en los estudiantes, pues muestra desconfianza ya que su pretensión es descubrir si el docente preparó su clase con anticipación:

Yo la verdad observo a los niños más que al maestro, siento que nos deja conocer más al docente, porque en los rostros se ve, si por ejemplo hay alguna situación novedosa, porque de pronto los docentes cuando los vamos a observar preparan la mejor clase, se preparan de una mejor manera y cuando los niños notan eso, en su rostro rápido se ve ¿por qué hoy estamos haciendo este tipo de actividades si estamos acostumbrados a hacer otras cosas? (Luis-ATP-e9R-21p1)

Finalmente, un integrante considera que hay otros aspectos que están en juego al momento de realizar una observación en el aula, lo que implica centrar la atención en lo que está haciendo el maestro, el aprendizaje esperado que se está trabajando, los momentos de la clase y la evaluación que está realizando:

⁷³ Es una herramienta similar a un ábaco empleado para realizar operaciones aritméticas. Su palabra es de origen quechua y significa contar.

Yo he comenzado a observar lo que está haciendo el maestro respecto al aprendizaje esperado que está trabajando y la manera en la que lo pretende trabajar, trato de pensar diferentes situaciones por ejemplo, hablemos de los momentos de la clase; en el inicio por ejemplo, si se encuentra una evaluación formativa, que se inicie con una diagnóstica, si está rescatando los conocimientos previos, que les dé utilidad y que no sea un protocolo que es algo que pasa mucho, al final no se da una utilidad y termina entrando al desarrollo de su clase como si no existieran esos conocimientos previos, porque eso te invita a modificar un poco tu planeación. (Camilo-SUP-e9R-21p1)

De los relatos precedentes consideramos tres tendencias de la observación: 1) escasa o nula participación del asesor; 2) ceñirse a rúbricas o listas de cotejo que enfatizan el orden, la organización, las emociones de los alumnos y asuntos administrativos; 3) centrarse en la práctica del docente mediante los momentos de la clase y el aprendizaje esperado. Es claro entonces que las anteriores tendencias resultan limitadas ya que las observaciones en el aula en las condiciones descritas poco nos ayudan para mejorar la práctica docente y también propicia que la retroalimentación pierda sentido como se verá a continuación.

4.3.3. La asesoría pedagógica después de la intervención. La retroalimentación y sus dilemas

A partir de la reconstrucción de los relatos sobre este aspecto, se destaca que, una vez realizada la observación, este proceso resulta muy limitado debido a cuatro dilemas que fueron discutidos. Entendiendo este término como dilema ético que de acuerdo con Hirsch (como se citó en Navia y Villarreal, 2013) son aquellos que se enfrentan en la práctica, y que implican a su vez una valoración de la competencia profesional tanto de sí mismo, como por parte de la sociedad y los beneficiarios de las actuaciones como ATP, que adquieren por lo tanto un carácter ético.

El primer dilema manifestado en el colectivo consiste en darle a los docentes recomendaciones, o bien, primero escucharlo y entablar posteriormente un diálogo abierto. En este sentido, un compañero reconoce que:

Lo ideal para una retroalimentación es no hacer recomendaciones directas, sino antes tratar de escuchar al maestro e invitarlo a que platique lo que hizo, cómo se sintió y qué aspectos notó, entonces cuando ya el maestro me da sus impresiones, me ha funcionado grabar o levantar un registro rápido, registro sencillo; después de eso conversamos de manera oral, o bien le entrego de forma escrita algunas sugerencias o recomendaciones. (Camilo-SUP-e9R-21p4)

El segundo dilema es, si solicitar la planeación de clase a los docentes asesorados o ignorar este documento. En una de las reuniones del colectivo, un participante señaló, “¿es conveniente solicitarle la planeación a los asesorados para la retroalimentación?” (Luis-ATP-e9C-21p3). Ante esta pregunta, no existe consenso entre los participantes. Dos de ellos manifestaron lo siguiente:

Yo no solicito planeación a mis docentes que asesoro o acompaño, siempre he tenido esa duda, me parece una actividad de control y vigilancia que le corresponde al supervisor, pero también pienso que, si el docente no hizo su planeación, pues de ahí parte todo. (Adela-ATP-e9C-21p6)

Pues en ocasiones solicito la planeación, para realizar retroalimentaciones, pero los docentes no siempre la comparten, creo que es porque no la realizan, pero esa es mi percepción, no sé si sea verdad. Entonces me sacan del tema con algunas otras cuestiones del grupo, pero tampoco sé si deba solicitarla y también, ¿cómo lo puedan ver ellos? (María Antonia-SUP-e9C-21p4)

Las respuestas antes mencionadas suscitan incertidumbre porque las asociamos a situaciones de vigilancia que sobrepasan la intención de asesorar y acompañar, pero se reconoce que es un medio indispensable que favorece el proceso de la retroalimentación.

El tercer dilema es acordar con el docente, el espacio y el tiempo dentro de su horario escolar para conversar sobre la situación observada o que el ATP lo establezca, pues de lo contrario se nulifica este diálogo que se presta a procesos de retroalimentación superficiales. Este hecho implica para el docente alterar sus prácticas cotidianas. Con respecto al tiempo, un ATP mencionó que:

Buscar el espacio para dialogar cara a cara con el docente es lo más complicado de una observación, porque entran en juego situaciones que limitan ese diálogo. Si es en horario

escolar, están los alumnos presentes y es evidente que demandan la atención del docente, si es al finalizar la jornada, están los padres de familia que también requieren conversar con el docente, si es en horario extraescolar, estaríamos frente a resistencias de algunos por ser espacios de descanso y vida familiar. (Tania-ATP-e9R-21p7)

Para superar este obstáculo, se propuso la siguiente alternativa:

La situación se vuelve complicada, pero se debe resolver, así que lo más propicio es buscar aquellos espacios donde no intervengan otros factores, como la clase de educación física o bien, en el receso escolar. Pero no todo está salvado, hay que ser breves y concisos para no quitarle tiempo al docente, pues tienen otras actividades a su cargo y ocupa de dichos espacios. (Tania-ATP-e9R-21p7)

El cuarto dilema consiste en cómo establecer la relación teoría y práctica sin separarla de situaciones concretas y problemáticas que requieren explicaciones.

Cuando se trata de dar sugerencias en cuanto a la lectura de algún texto, de algún referente teórico, se debe cuidar con detalle al momento de vincular teoría y práctica, ya que la mayoría de los docentes se rehúsan a estas recomendaciones, inclusive aquellas donde se plasmen aspectos como “tal autor propone” pues poca funcionalidad encuentran en ello. En cambio, demandan situaciones concretas, simples y prácticas. (Tania-ATPe9R-21p9)

Asesorar a docentes supone entonces el tratamiento de cuestiones teóricas, pero estas cobran sentido cuando son necesarias para afrontar y resolver problemas que plantean situaciones prácticas en el momento (Alliaud, 2014; Ventura, 2008). Al respecto otro ATP señaló que “es la misma práctica la que nos demanda un conocimiento y sustento teórico, ahí se hace necesario” (Miguel-ATP-e9R-21p7).

En este sentido, Tenti (2013) sostiene que el trabajo docente asume dos particularidades que lo distinguen de otros campos de actividad profesionales o científicos, a saber: el *virtuosismo práctico*, donde la mayoría de las estrategias que despliegan los docentes para resolver problemas no consideran en aplicar tal o cual método o procedimiento formalizado, tal como aparecen en los libros de pedagogía o didáctica; y el dominio *teórico metodológico* o codificado, el cual tiende a existir de forma paralela, relativamente autónoma y a veces contradictoria con el saber práctico que el docente emplea en el aula y en la institución.

Por otro último, en cuanto a las visitas al aula, estas no concluyen en una observación, además de una retroalimentación, es preciso llevar a la práctica un seguimiento con el fin de apoyar las acciones emprendidas por el docente en el aula para conocer sus fortalezas, debilidades y proponer alternativas conjuntas. Sin embargo, reconocemos que llevar a la práctica un seguimiento no ha sido posible y las razones convergen en dos obstáculos. El primero es el tiempo y las diversas actividades que nos encomiendan:

La verdad, el seguimiento es algo que sí hemos quedado a deber porque siendo muy honestos no tenemos el tiempo para llevar ese seguimiento, quisiéramos llevarlo y realmente como que nos hemos estado haciendo un seguimiento y no es una explicación de culpas, pero los tiempos, los compromisos con las otras escuelas termina por perder esa parte y nos terminamos conformando con ya lo vi, ya le dejé mis impresiones, e inclusive ya le hice un escrito donde están algunas recomendaciones y listo. (Camilo-SUP-e9R-21p5).

El segundo depende de los registros de observación y otras evidencias documentales derivadas de la retroalimentación, pero al carecer de estos, es previsible que la asesoría no cumpla su cometido. Dos relatos no dejan duda sobre esta tarea inconclusa de la cual se tomó conciencia:

Al finalizar el ciclo escolar, realicé un balance de mis actividades y descubrí que no se llevó a cabo un seguimiento de ninguna observación. (Tania-ATP-e2R-20p6).

Reconozco que no hay un balance de actividades realizadas que nos digan los logros alcanzados con un docente y es una situación que nosotros tenemos que mejorar. (María Antonia-SUP-e6R-21p9).

Los dilemas que se nos han presentado en la práctica asesora han puesto en juego nuestra capacidad de razonar ante la toma de decisiones. Sin embargo, tampoco hubo soluciones únicas para el colectivo, pues cada ATP tomó alternativas diversas ante cada dilema, desde quienes los resuelven no sólo con conocimientos, sino también con habilidades hasta la propia experiencia que dejan ver sus valores y creencias.

Por otro lado, los ATP decidimos como colectivo analizar las acciones de acompañamiento que en la coyuntura de la Pandemia por Covid-19 fueron desplegadas en la

práctica asesora ante los cambios de ese momento: transitar de un modelo de educación presencial a un modelo de educación a distancia; mantener comunicación con los docentes; la obligatoriedad de los cursos y talleres; y, aprovechar la experiencia de la pandemia para implementar otros modos de asesorar. Con ello, se suscitaron desafíos y áreas de oportunidad que en seguida se describen.

4.4. La experiencia de los ATP en el contexto de la pandemia. Actividades emergentes, lecciones aprendidas y nuevos desafíos

El primer desafío fue transitar de un modelo de educación presencial a un modelo de educación a distancia que implicó explorar, conocer y difundir las propuestas emanadas desde las políticas educativas como medida de respuesta inmediata para garantizar el derecho a la educación de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA). En otras palabras, un cambio educativo ante una emergencia, lo que para Fullan (2002) define como una primera fase de iniciación, la cual se pensó que sería pasajera. En este sentido, son recurrentes preguntas tales como: ¿cuál es el rol del ATP ante estos recursos y programas emergentes?, y ¿cómo incorporarlos a la práctica asesora?

En un primer momento, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) se estableció el programa gubernamental “Aprende en Casa I y II”. Debido a ello, una opción fue involucrarse en la programación para realizar sugerencias y recomendaciones a los docentes. Así lo describe un ATP en su relato:

Conocer con anticipación los aprendizajes esperados de la parrilla de programación, me ayudaba a poder realizar retroalimentaciones a los docentes, pero ver los programas completos, demanda tiempo, mucho tiempo. Sin embargo, es recomendable ver por los menos aquellos donde los maestros solicitan el apoyo, por ejemplo, en pensamiento matemático o lengua materna. (Joaquín ATP-e7R-21p3)

Por otro lado, la modalidad de educación a distancia requirió el uso de otras herramientas digitales propuestas desde la SEP como el uso y manejo de la G Suite⁷⁴ mediante un correo

⁷⁴ Se trata de una plataforma digital con diversas herramientas como Gmail, Google Calendar, Google Drive, entre otros, que permiten editar documentos e intercambiar correos de manera colaborativa sin la necesidad de estar de manera física en el mismo lugar.

institucional, cuyo objetivo principal es ayudar a estudiantes y maestros a una mejor organización y comunicación con las familias y alumnos al usar los programas y materiales en línea. Las cuentas institucionales fueron otorgadas a supervisores, directores, ATP, docentes y alumnos de educación básica. Lo descrito generó una oportunidad de capacitar a docentes en el uso y manejo del conjunto de herramientas que fueron puestas a disposición, pero también implicó un segundo desafío, pues antes de capacitar a docentes, habría que capacitarnos primero como asesores

Como se precisó en el capítulo primero, los orígenes de la asesoría en México ante la implementación de un cambio, los ATP se hicieron presentes en “apoyar en la habilitación de maestros para el manejo de programas, la enseñanza y el uso de material didáctico” (Reyes y López, 2009b, p. 22), pero ahora con la variante de habilitación en el uso de recursos y herramientas digitales para poner en marcha un modelo emergente de educación a distancia, los ATP también nos hicimos presentes y se vislumbraron nuevos desafíos:

nunca me imaginé una asesoría así, donde las demandas de los docentes han sido tecnológicas y es de estar ahí todo el día metido en la computadora, porque le tienes que entender tú primero para poder capacitar a los docentes. (Luis-ATP-e7C1-21p11)

Otro ATP expresó en su relato:

Las principales actividades de asesoría que se han realizado en la zona han sido la capacitación de los docentes hacia el uso y manejo de la G Suite de Google [...]. Para poder llevar la capacitación a la zona escolar, fue necesario que como asesores tomáramos la capacitación que con anticipación se puso a nuestra disposición a cargo de un ingeniero por parte de SEDUZAC. No fue una capacitación completa, pero sí el comienzo para trabajar en la capacitación de nuestros docentes de cada zona escolar e incluso con otros que requirieron el apoyo. (Joaquín-ATP-e7R-21p2)

Explorar y conocer los programas que se ponen a disposición desde las políticas gubernamentales, ha constituido para el ATP un área de oportunidad para fortalecer mecanismos de comunicación con los docentes, que a su vez fueron establecidos con las familias y alumnos. Sin embargo, no hay que olvidar la otra cara de la moneda, pues estas acciones emprendidas para capacitar a los docentes han sido necesarias, pero no la solución para asesorar. Al respecto un ATP comparte en su relato que:

El reto que tenemos frente a estos recursos y herramientas tecnológicas es implementar su uso en lo pedagógico. Que en verdad el docente las use en sus clases con sus estudiantes, porque quizá se involucró en todo este mundo de capacitación, pero resulta que sus prácticas siguen igual, nada ha cambiado. Definitivamente la manera de lograrlo es acompañarlos en este proceso, apoyándolos. (María Antonia-SUP-e7C1-21p18)

En suma, se dejó en claro que no son suficientes las buenas voluntades para acercar a los docentes a una alfabetización digital, pues no sólo se requiere de tiempo, implica un dominio amplio de conocimientos y habilidades que van más allá del saber utilizar un recurso tecnológico, es comprender y aplicar ese recurso como apoyo para la mejora de las prácticas docentes. En palabras de Maureira (2011) el punto más complejo para los asesores es desempeñar simultáneamente los roles de especialista y amigo crítico, ya que debe de contar con alternativas de solución técnica, pero también deben surgir enmiendas significativas a la práctica docente.

4.4.2. La emergencia de cursos y talleres

La necesidad de un acompañamiento en un momento de crisis implicó como punto de partida mantener una comunicación permanente con los docentes y debido a ello aprovechamos de la oportunidad del confinamiento para mostrar en la asesoría nuevos registros comunicativos y explorar otras habilidades digitales. Esto se ha traducido en un aumento significativo del uso de plataformas virtuales y redes sociales.

Ante este cambio, algunos recursos y herramientas han jugado un papel clave para la interacción y el manejo de información con los docentes asesorados. Los relatos de los ATP describen esta situación:

para comunicarnos con los docentes usamos las videollamadas, llamadas, WhatsApp, Drive, correo electrónico, Zoom y Meet. Pero al usarlas, me pude dar cuenta que, aunque algunas no son novedosas, a los maestros se les ha dificultado su uso, sobre todo las aplicaciones como Drive, Zoom y Meet, por lo que es necesario primero ayudarlos a explorarlas y las redes sociales fueron nuestro mejor canal para hacerlo. (Miguel-ATP-e7R-21p2)

Las redes sociales ocuparon un lugar importante en la comunicación con los docentes mediante plataformas como Facebook donde se difunden algunas temáticas de interés para los maestros mediante formato de video que se imparte a través de internet, llamado webinar. De esta manera, se ponen a disposición materiales y recursos para ser consultados en el tiempo que se requieran, un ATP comparte en una de las reuniones que:

Hemos estado haciendo algunos videos tutoriales con base a las necesidades de los profes, sobre las dudas más frecuentes en el uso y manejo de algunas aplicaciones, tengo cinco programados, pero tres ya están en proceso porque hacer un vídeo requiere de más tiempo y demanda además habilidades en el manejo de algunos programas que se han complicado en cómo utilizarlo, por ejemplo, el WinVideo. Estos videos los compartimos en nuestra página de Facebook y en los grupos de WhatsApp. (Adela-ATP-e7C1-21p2)

Realizar estos videos no ha sido tarea sencilla para los ATP, ya que demandan tiempo, habilidades y trabajo con otras figuras, el cual resulta casi imposible “porque cada quién está haciendo sus cursos y cada uno tiene sus proyectos y no coincidimos en horarios” (Adela-ATP-e7C1-21p9). Cada figura educativa trabaja de manera aislada en atender a la necesidad primordial en esta coyuntura de pandemia; fortalecer las habilidades digitales de asesores y asesorados.

Sin embargo, algunos docentes demandaron propuestas de acciones más contextualizadas a las necesidades. Es el caso de las escuelas multigrado donde un ATP expone en uno de los relatos, que decidieron asesorar solo a estas escuelas por un periodo de tiempo, ya que la mayoría de los docentes multigrado acuden de manera presencial a las escuelas a dejar trabajo para los alumnos al no contar con otra vía de comunicación, por ello “optamos por acompañarlos de manera periódica con las medidas preventivas posibles” (Tania-ATP-e7R-21p5).

Es así como establecimos una comunicación entre asesor y asesorado mediante “una charla informal donde fuimos conociendo sus dificultades y el cómo estaban trabajando con los alumnos” (Tania-ATP-e7R-21p5). Además, en una de las reuniones del colectivo, el mismo ATP agregó que:

Cuando viajábamos a una escuela, una maestra comentó durante el trayecto del viaje que tenía muchísima preocupación de cómo planear en multigrado, pues nunca lo había hecho,

entonces le propuse acompañarla y fue así como programamos algunas reuniones por Zoom donde realizamos planeaciones en conjunto, posteriormente ella las realizaba sola y me las compartía para retroalimentar. (Tania-ATP-e7R-21p5)

Se concluye que durante la pandemia fue necesario considerar diversos escenarios de emergencia tomando en cuenta la conectividad, comunicación con las familias y algunas otras condiciones de vulnerabilidad de los docentes. Atender a esas diferencias, es asegurar y mantuvo vínculos de comunicación sincrónica y asincrónica que favorecieron la asesoría en la distancia.

En este mismo sentido, los cursos, talleres, conferencias y webinar emitidas desde la Dirección General de Fortalecimiento Docente y ofertados con carácter obligatorio para todas las figuras educativas y en especial para los ATP ⁷⁵, constituyeron una esperanza de cambio y orientación para el nuevo reto de asesorar a docentes a la distancia. En una de las reuniones del colectivo, un ATP expuso que estos cursos propician la reflexión:

Los cursos han sido para que dedicáramos el tiempo a cambiar nuestros esquemas, yo creo que para eso están ofertando los cursos para aprender a desaprender, nos invitan a reflexionar y a deshacernos de nuestras ideas ya marcadas, entonces los cursos nos invitan a reflexionar un poco y seguramente nos va a propiciar crear nuevas actividades con los docentes. (Adela-ATP-e7C1-21p12)

En este sentido, en un primer momento los cursos fueron aceptados y asumidos por los ATP como espacios de trabajo para reflexionar sobre el hacer. Sin embargo, poco a poco se acumularon y carecieron de una utilidad inmediata, “se nos solicita elaborar productos con los docentes, pero el problema es que no consigo la audiencia de mi zona, porque eso es más bien para cuando se regrese a lo presencial” (Adela-ATP-e7C1-21p13). Queda claro que para los asesorados y asesores estos dispositivos de formación homogéneos, de corta duración, sin seguimientos y apoyos posteriores a su implementación resultaron ajenos a sus necesidades formativas (Vezub, 2009). Así lo describió un ATP en su relato:

⁷⁵ La oferta formativa de capacitación del periodo comprendido en el ciclo escolar 2020-2021, fue 42 cursos y talleres. De los cuales aproximadamente la mitad estuvieron habilitados para los ATP, según datos encargados por el responsable en SEDUZAC R. Jara (comunicación personal, 20 de enero, 2021).

Al inicio los cursos, no puedo mentir me parecían necesarios, entraron justo cuando más necesitábamos de una guía, de un consejo, un acompañamiento, pues no sabíamos hacia donde caminar, sin embargo, pronto dejaron de ser funcionales -más de lo que imaginé- se convirtieron en una efímera solución, poca aplicación inmediata encontré. Pero lo alarmante es que ocuparon nuestros tiempos y lo siguen haciendo (Tania-ATP-e7R-21p9).

En un estudio realizado por Chaves (2020) describe que, debido a la poca o nula formación de los docentes en el uso de la TIC, y en la programación, desarrollo y seguimiento de ambientes, estrategias y técnicas para facilitar aprendizajes en línea y en la modalidad virtual, provocó una “situación que intentó ser compensada a través de cursos, tutoriales y sesiones cortas, rápidas e insuficientes” (p. 20), que trajo consigo una fuerte carga laboral en los maestros durante la pandemia. Es así como otro ATP agrega en una de las reuniones del colectivo que el número de cursos propuestos como obligatorios desde la instancia de capacitación docente para el ATP fue una sobrecarga:

Estamos participando en las webinar y a parte también en los talleres de capacitación ofertados por SEDUZAC y es una de las cosas que se me ha hecho más pesada, porque son muchos al mismo tiempo, ya no se cual es cual, y en mi caso llevo como cinco cosas juntas y como estoy apoyando los profes, no los puedo atender, luego los talleres necesitan de tiempo y no me alcanza el día. (Luis ATP-e7C1-21p5)

Las reflexiones del colectivo ante esta situación fue reconocer que los cursos y talleres en marcha no estaban ayudando del todo en la asesoría a distancia, al contrario, si se realizaban todos juntos, limitaban el contacto directo con otras figuras educativas; “el problema es que nos piden que nos juntemos con docentes, directores y supervisores, pero cada uno anda en sus cursos y no coincidimos” (María Antonia SUP-e7C1-21p11). En razón de esto, se enfatiza en seleccionar sólo aquellos cursos y talleres de interés.

En resumen, lo anterior describe un panorama de burocracia suplementaria donde los ATP estuvimos inmersos en un gran número de cursos virtuales por cubrir en tan poco tiempo. Esta situación derivó en una sobrecarga que alimentó el trabajo individual y el abandono total o parcial de las actividades emprendidas para la asesoría a docentes. Los cursos y talleres continuaron funcionando como si la realidad externa no hubiera sufrido cambio alguno y

pareciera que aquellas mutaciones del programa institucional señaladas por Dubet (2006) no hubieran ocurrido.

Por otra parte, frente a la actual situación, se reflexionó que, si consideramos que la asesoría que se ha desarrollado antes y en pandemia es la única alternativa para asesorar a los docentes, se corre el riesgo de pensar que solo hay que adaptarla a las nuevas condiciones que se presenten, pero sin transformación alguna, como si nada hubiera pasado. Por el contrario, la asesoría tiene que permitir mostrar momentos significativos de nuestro pasado porque nos ayudan a comprender nuestros valores, nos proveen de nuevas relaciones para la toma de decisiones y nos permiten entender con más significatividad quienes somos y como trabajamos (Clandinin y Connelly, como se citó en Ventura, 2008). En el siguiente apartado se habla del reto del colectivo ante la pandemia.

4.4.3. El reto. Hacia la asesoría intermodal

Resulta oportuno para el colectivo aprovechar la experiencia de pandemia y adaptar de manera planificada otros modos y procesos para asesorar a los docentes. La situación vivenciada, trajo consigo reflexiones y aprendizajes que el colectivo considera deberán permanecer:

ahora sí que en esta pandemia hubo muchísimos aprendizajes, en cuestión emocional, de relaciones con otros, pero voy a hablar de lo tecnológico, porque nos pusieron como quien dice, la tecnología en nuestras manos y quienes aprendimos un poco, es muy difícil no volverla a usar, la vamos a poner en práctica cuando regresemos con lo presencial pues nos va a facilitar algunas acciones de asesoría. La pandemia vino a actualizar a muchas asesores y docentes en este mundo digital que se negaban a hacerlo, entonces es muy bueno saber y darnos cuenta de que como asesores hemos sido parte de este cambio y debemos seguir aprendiendo más para continuar apoyándolos. (Fernando ATP-eC2-21p13)

En este sentido, uno de los saldos a favor que deja la pandemia fue haber enfrentado al mundo adulto con las tecnologías sin previa capacitación y experiencia, que de acuerdo con Cháves (2020) ha implicado comprender el valor que pueden tener estos recursos para aprender, por lo que se está ante una valiosa oportunidad de integrar todas las modalidades educativas

disponibles para impulsar mejores prácticas educativas. En cierta medida, para Escudero (2020) deja de ser relevante la educación: a distancia, presencial, línea, virtual, mixto, entre otros, y se pone en la integración para que los usuarios hagan uso cuando quieran, como quieran y donde quiera. Es decir, lo que este autor denomina aprendizaje intermodal, o la “Intermodalidad” que integraría las estrategias de aprendizaje de todas las modalidades disponibles, además de otras aplicaciones digitales no estrictamente educativas.

Es preciso entonces no solo resignificar alternativas que favorecieron a la asesoría en la distancia y que se rescatan para un regreso a lo presencial. Implica también debatir aquellas acciones que no fueron suficientes y que deben ser encauzadas a la mejora de la práctica asesora como es el caso de la asesoría técnica. Los ATP en una de las reuniones del colectivo reflexionan sobre lo que no les funcionó y enfatizan en aquellas acciones que deben continuar:

Las herramientas digitales que vamos a seguir utilizando como en un modelo híbrido, son las videollamadas, pues ya vemos las ventajas que nos da de conectarnos en diferentes lugares. Otro es el Drive porque sería una forma de comunicación con los docentes asesorados, nosotros hemos empezado a utilizarlo como retroalimentación a sus planeaciones y vamos a continuar usándolo. (Miguel-ATP-e7C2-21p15)

Todo lo de la G- suite porque nos dio la oportunidad de facilitarnos la tarea, lo que por varios años nos costó recuperar la información, ahí puede quedar en un instante. (Fernando-ATP-e7C2-21p18)

Por otra parte, el colectivo considera importante mantener un diálogo permanente con los docentes, escuchar sus historias que los posicionan como enseñantes que hacen escuela y la piensan en términos pedagógicos y que los interpelan como expertos del currículum en acción (Suárez, 2011). Charlar en este sentido, es una alternativa que debe continuar en lo presencial, así lo expresa un ATP:

Definitivamente regresando a la presencial vamos a seguir impulsando las charlas y conversaciones con los docentes en pequeños grupos, al generar estos espacios de discusión e intercambios descubrimos que funcionó aún y de manera voluntaria en la medida que se generen acuerdos, compromisos, responsabilidades e intereses compartidos para discutir, para dialogar. (Tania-ATP-e7C2-21p7)

Como puede apreciarse, se trata de habilitar desde la asesoría espacios, tiempos y nuevas condiciones con los asesorados, que “trabajen y planeen más con sus colegas, que compartan y elaboren juntos su saber hacer, en vez de dar respuesta a las exigencias de cada uno en lo individual” (Fullan y Hargreaves, 2000, p. 30). Así, la asesoría se convierte en una oportunidad para compartir con otros situaciones favorables y adversas que van surgiendo a lo largo del camino, donde los diferentes puntos de vista son fuentes de conocimiento (Ventura 2008).

Para terminar, el principal desafío de la asesoría es caminar hacia la intermodalidad en el acompañamiento del ATP, que implica no solo valorar las “viejas” prácticas de asesoría, sino retomar las prácticas exitosas derivadas de la pandemia que deban permanecer para consolidarlas ante otros escenarios, pero, sobre todo, poner la mirada en aquellas prácticas que requieren modificarse.

Capítulo 5. Nuevos saberes y retos de la Asesoría Técnica Pedagógica

En el presente capítulo nos ocupamos de realizar un balance sobre las acciones emprendidas por el colectivo de ATP que se acompaña en la parte final de las conclusiones correspondientes. Entre el contenido del capítulo describimos: los aspectos indispensables en el trabajo en colectivo; principales acciones ante los problemas identificados; los significados de asesoría; y los saberes en general.

5.1. Las condiciones para el trabajo en colectivo

Como colectivo se reflexionó sobre la importancia del trabajo en colaboración con otros como espacios de trabajo. La mayoría de los integrantes desarrolló en sus zonas escolares actividades en las que llevaron a la práctica su propia vivencia del colectivo con los colegas y docentes, con este objetivo se reflexionó sobre los elementos indispensables que hacen que dichos espacios funcionen desde la experiencia propia del colectivo:

es muy favorable generar estos espacios, ya que sabemos que como seres humanos no podemos vivir aislados y hablando de educación, pues las ideas de otros compañeros, los saberes, los conocimientos, se deben de compartir, porque pudiera inspirar a otros compañeros asesores. (María Antonia-ATP-e4C2-20p15)

Generar por lo tanto dichos espacios de trabajo, reducen incertidumbres de una tarea que de otro modo los docentes enfrentarían solos, propician además una seguridad colectiva; seleccionan y adoptan los elementos que introducen mejoras en su contexto laboral, y dejan de lado los que no tienen esa virtud (Fullan y Hargreaves, 2000). Permite compartir y aprender de otros, así lo describe un colega:

Se trata de propiciar espacios en los que se cuente el hacer y el quehacer antes que se imponga un deber ser (Alliaud, 2011). Un docente que trabaja con otros puede narrar sus experiencias sobre cómo realiza una actividad en específico, o bien, cómo resolvió el problema que se le haya presentado. Tal como lo comparte un ATP en su relato:

Participar por lo tanto en espacios de trabajo como este incrementa el aprendizaje, mueve a conocer y explorar nuevas y mejores alternativas para solucionar problemáticas que se

presentan. También invita a compartir los logros, las buenas prácticas, lo que ha funcionado, es decir, aquello que queda olvidado en el lugar de trabajo. (Tania-ATP-e4R-20p3)

Sin embargo, para el colectivo es importante señalar que se trata de una actividad compleja. Fullan y Hargreaves (2000) advierten que el trabajo con colegas no siempre es fácil, en ocasiones causa dificultades e inquietudes, pues “construir culturas de trabajo en equipo supone un largo itinerario evolutivo. Los atajos no existen” (p. 109). Deberán generarse, por lo tanto, de acuerdo con la experiencia del propio colectivo, entre otros elementos: responsabilidades compartidas; metas claras y evidenciar acciones; y un liderazgo.

Al trabajar con otros, es necesaria una distribución de responsabilidades individuales y del trabajo conjunto, es decir, una coordinación y articulación de tareas entre todos los integrantes. La colaboración será más eficaz si se alcanza la finalidad que se persigue, si se satisfacen las motivaciones personales de cada individuo y de todo el colectivo, así lo dijo un ATP en su relato:

En este formato de trabajo hemos establecido un lazo de confianza y compromiso ya que todos participan para alcanzar los propósitos establecidos, además, se fomenta el dialogo profesional, el trabajo colaborativo, los objetivos son comunes y compartidos entre todos los integrantes del equipo. (Miguel-ATP-e4R-20p1)

En este mismo sentido, los ATP mencionamos en una de las reuniones que “en ocasiones nos damos cuenta de que cuando trabajamos con otros no tenemos una finalidad clara, no sabemos a dónde vamos a llegar” (Tania-ATP-e4C-20p2), no existen compromisos ni metas en común, ya que “pocas ocasiones nos preguntamos lo que en realidad estamos haciendo en algunos colectivos y lo que hacemos, lo hacemos por cumplir” (Luis-ATP-e4C-20p7). Con ello, “la responsabilidad de la construcción de la visión debe ser colectiva, no individual. La colaboración debe suponer la creación conjunta de la visión” (Hargreaves, 1998, p. 63).

En síntesis, cuando se presentan las oportunidades de trabajar con otros, cuando uno o varios docentes consiguen llevar a la práctica una buena idea, se requiere el apoyo de otros compañeros para que estas ideas progresen (Fullan, 2002). Sin embargo, cuando lo anterior no sucede, cuando los protagonistas no sienten el apoyo de sus colegas ni la responsabilidad de trabajar para alcanzar alguna meta, la colaboración se limita a una técnica.

Hargreaves (1998) advierte que “no existe una colaboración o colegialidad auténtica ni verdadera, solo hay diferentes formas de colaboración y de colegialidad, que tienen consecuencias distintas y se proponen objetivos diversos” (p. 21). Es decir, cada espacio mantiene metas y objetivos que tienen que ser establecidos y conocidos por todos los integrantes de un colectivo, así lo comenta un ATP en las reuniones del colectivo:

todo el equipo debe conocer la meta a llegar, por todos los participantes, porque si no vamos a seguir haciendo lo que cotidianamente hacemos, porque si nada más el líder o los que diseñan el plan o el proyecto saben el rumbo, solamente ellos están enterados de a dónde vamos a llegar, entonces el desconocimiento de los participantes va a provocar que se desmotiven o no hagan nada, sino que las expectativas pueden bajar. (Adela-ATP-e4R-20p8)

A partir de la idea precedente, la colegialidad y colaboración no se limitan a que un grupo de individuos trabajen juntos de manera frecuente, sino que, además debe buscar alcanzar finalidades comunes, es decir, conseguir una interdependencia de metas entre todos los integrantes del colectivo, que, además, deben ser claras. Así mismo, uno de los relatos agrega que “cuando se termina un trabajo, es un producto de equipo y debe reconocerse el esfuerzo de todos” (Adela-ATP-e4C2-20p25).

En el anterior sentido, los ATP manifestamos en una de las reuniones que “es importante que existan productos de un trabajo colaborativo, porque nos tiene que encaminar hacia la revisión de los objetivos” (Miguel-ATP-e4R-20p6). Productos que den evidencia de lo trabajado, que ayuden a “evaluar lo que estamos haciendo y como lo estamos haciendo” (Luis-ATP-e4R-20p9), que contribuyan a replantear acciones futuras de todos los integrantes de un colectivo.

La intervención de otro ATP en una de las reuniones también subraya la importancia de generar evidencias de trabajo para evaluar y encaminar futuras acciones:

Yo creo que los productos de trabajo en un grupo o de un equipo, son importantes porque en cierta manera son un aspecto para evaluar cómo es el proceso, para ver si estamos haciendo las cosas bien, saber si las metas que se plantearon están siguiendo los objetivos que queremos, porque si no es así, entonces podemos replantear las metas u objetivos, porque se puede rediseñar. (Luis-ATP-e4C1-20p7)

Resulta importante reconocer que para llevar a la práctica lo descrito, se requiere, además, de la presencia de un líder que reúna a su colectivo y revisen múltiples y extensas pruebas y datos para comprobar que siguen sanos y que no avanzan hacia el deterioro (Hargreaves y Fink, 2008).

Cada uno de los miembros de un equipo contribuye al logro de las metas propuestas, por lo que señalar a un líder como responsable de una mejora se estaría ignorando la importancia de todos los miembros. Sin embargo, un equipo sin líder puede fácilmente olvidar el rumbo y las metas de todo el colectivo, así lo expresa un ATP en su relato:

es necesario un compromiso real y efectivo teniendo siempre la mentalidad de aportar y alcanzar las metas propuestas, todos somos responsables siempre, pero se hace necesaria la coordinación y dirección por parte de un elemento que fungirá como líder del equipo para llegar así al logro de nuestros objetivos. (Miguel-ATP-e4C2-20p15)

Por otro lado, un integrante del colectivo menciona en una de las reuniones que “un líder lo que debe hacer es formar más líderes” (Adela-ATP-e4C2-20p19), debe motivar por lo tanto a otros individuos, pero para esto “debe tener credibilidad y usar experiencias positivas como motivación” (Adela-ATP-e4C2-20p19). Asimismo, otro integrante comparte lo siguiente:

es importante tener un líder al frente, pero a la vez ese asesor líder motiva a los demás compañeros para ser líderes en su en su acción, compartir responsabilidades, pues ahí está asumiendo su liderazgo y a la vez va motivando ese equipo, ese trabajo y eso va creciendo cada día”. (María Antonia-ATP-e4C2-20p12)

El liderazgo resulta determinante para llegar a una colaboración, con ello, en “escuelas donde funciona plenamente el trabajo en equipo, muchos de los docentes (en realidad, todos) son líderes” (Fullan y Hargreaves, 2000, p. 101). Los docentes colaboran para lograr finalidades compartidas de las que ellos mismos han asumido, aunque existen finalidades propias de cada individuo, reconocen la importancia de una colaboración.

Por otro lado, cuando se carece de un liderazgo, el trabajo se limita a un reparto de tareas entre los integrantes del colectivo, las metas se pierden y emerge el deber ser mediante una figura de autoridad, desvinculando con ello la consecución de los fines del colectivo. Un ATP lo comenta en una de las reuniones:

a menudo se hace la comparación entre el jefe y el líder, o sea, eso es separación, pues porque hay diferencia entre esas dos palabras, jefe se relaciona con autoridad y reparte responsabilidades que se hacen por cumplir, en cambio el líder, siempre pone por delante de cualquier propósito a los integrantes del colectivo, los toma en cuenta para todas las decisiones. (Fernando-ATP-e4R-20p4)

En suma, la importancia del liderazgo radica entre otros aspectos en: movilizar la dirección del colectivo, lograr convocar para un proyecto en común, invitar a que cada integrante haga lo propio e impulsar un trabajo colaborativo. En este sentido, “asumir la sucesión del liderazgo es fundamental para que los esfuerzos por mejorar se mantengan a lo largo del tiempo” (Hargreaves y Fink, 2008, p. 59).

5.2. Principales acciones ante los problemas identificados

Como producto de los intercambios narrativos en el colectivo, se suscitaron algunas líneas de actuación ante las dificultades presentadas por los ATP que fueron: de la docencia a la asesoría; entre la incertidumbre y la nueva identidad; la insuficiente formación; las resistencias de los docentes a los ATP; la polivalencia de los ATP. Acompañar al profesor o al supervisor; y entre el acompañamiento aislado y colaborativo.

En la primera línea de actuación para neutralizar las resistencias de los docentes es obtener legitimidad en una dimensión sociológica, sustentada por Díaz (como se citó en Rivera, 2018), la cual “Se refiere a los méritos que los ATP hacen para ganar reconocimiento y aceptación por parte de los asesorados” (p. 130). Es decir, mostrar la experticia, la preparación constante, así como la seguridad y pertinencia de las orientaciones proporcionadas a los docentes asesorados (ganar autoridad con el saber) (Díaz, como se citó en Rivera, 2018). Para ello los integrantes del colectivo consideran que se requiere, que -una vez identificadas las necesidades formativas de los docentes-, el desarrollo de al menos cuatro habilidades antes, durante y el después de los actos de enseñanza: i) examinar planificaciones; ii) observar; iii) retroalimentar; iv) dar seguimiento.

Estos procesos también requieren capacidades específicas, entre éstas:

- i) comunicar en un lenguaje claro y conciso aciertos y dificultades derivadas de las observaciones;
- ii) esclarecer nociones y procedimientos didácticos;
- iii) argumentar sugerencias;
- iv) negociar decisiones.

La retroalimentación desde esta perspectiva es un acto comunicativo que propicia el diálogo bidireccional, interpela, plantea preguntas y abre oportunidades para formular y responder a nuevos cuestionamientos. Implica a su vez la creación y recreación de nuevos significados (Martínez, Turcott y Garay, 2019). Sobra decir que los aportes de la investigación indican que la retroalimentación es decisiva en la motivación del aprendizaje, en la movilización de acciones, en la mejora docente y escolar, así como en la construcción sistemática de comunidades profesionales de aprendizaje (Leiva, Montecinos y Aravena, 2016,).

Cabe subrayar que los encuentros de devolución o retroalimentación son sistemáticos y requieren programarse de común acuerdo entre acompañante y acompañado sin demoras, estableciendo lugares, fechas y horarios y no se reducen a la comunicación oral sino escrita (registro de reuniones con acuerdos, diarios, etc.) para evitar la improvisación. Además, forman parte del plan de acción del ATP. De lo contrario, se cae en el riesgo de perder la intención de la visita y la credibilidad.

La segunda línea de actuación es propiciar la legitimidad en su dimensión axiológica sustentada por Díaz (como se citó en Rivera, 2018), referida a los valores que “Comprende los significados de las acciones del ATP, las cuales son innumerables, dependiendo de la subjetividad de cada uno, es decir, el sentido que cada ATP le dé a su trabajo dependerá únicamente de ellos” (p. 131). Lo cual implica para los integrantes del colectivo movilizar las siguientes actitudes:

1. Cultivar la confianza entre asesor y asesorado sin supeditarla a relaciones de autoridad jerárquica. Esto es, explicar primero la importancia del Acompañamiento Pedagógico (AP) y la función del asesor en un marco de reciprocidad (igualdad en la interacción), de compañerismo y de distinción de

responsabilidades, pues ambos somos depositarios de un conjunto de saberes, pero con diferentes trayectorias en el ejercicio docente.

2. Escuchar en forma atenta o activa⁷⁶ al docente para conocer sus preocupaciones y requerimientos de apoyo pedagógico.
3. Comenzar el diálogo reconociendo primero los aciertos y saberes de los asesorados para destacar sus fortalezas y luego sus dificultades.
4. Mostrar empatía de los ATP para comprender mejor las circunstancias y contextos en los cuales se desempeñan los docentes.
5. Afianzar la corresponsabilidad y compromiso entre asesor y asesorado para el cumplimiento de tareas diferenciadas pero alineadas a un propósito educativo e institucional común.
6. Despertar el interés por la indagación entre ambos para la comprensión o explicación de situaciones complejas y dilemáticas, dando lugar a la reflexión y aprendizaje mutuo, pues como acompañantes no siempre tendremos las respuestas a los problemas de los docentes.
7. Respetar los ritmos del docente asesorado, lo que nos lleva a ser pacientes y tolerantes para no forzar cambios que requieren de mayor tiempo.

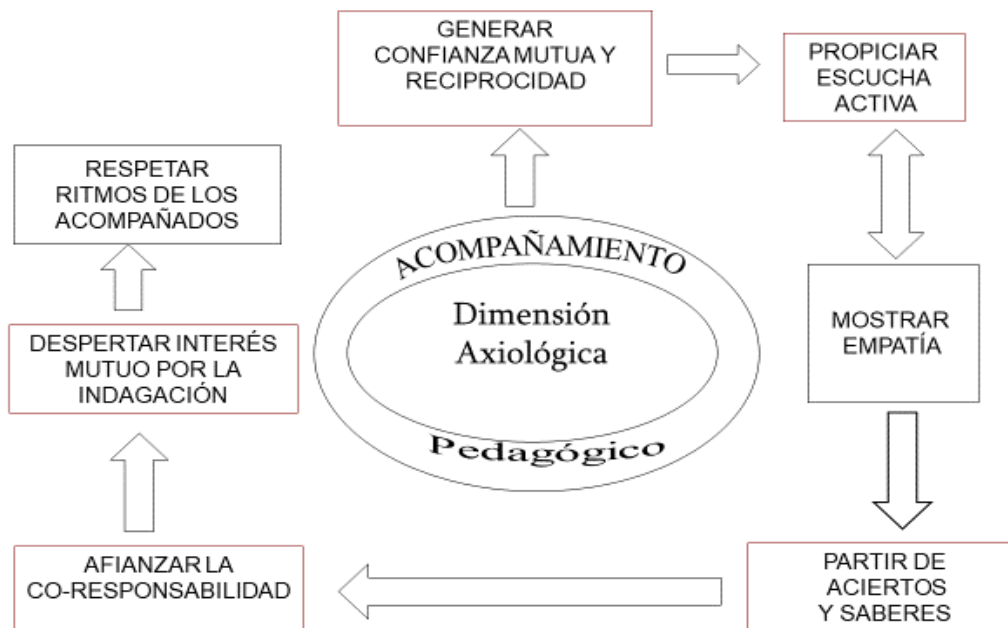
En síntesis, una apuesta por crear un ambiente de AP en donde las actitudes antes mencionadas sean el punto de partida para el cultivo de relaciones fincadas en la aceptación consensuada y en la mutua formación (ver figura 5). A este respecto, un ATP señaló:

Nosotros como ATP debemos mantenernos también con una mentalidad abierta dispuestos siempre a aprender de cada escenario y de cada docente, la labor de un asesor debe ser continúa mostrando interés por el o los compañeros, que vean el entusiasmo que nosotros ponemos por tratar de ayudarlos como si el problema fuera nuestro. (Miguel-ATP-e4R-20p1)

⁷⁶ Concentrarse en la comunicación y en la mirada del hablante, mostrar paciencia e interés por el mensaje transmitido, evitar interrupciones, distracciones y juicios anticipados.

Figura 5

Actitudes por desarrollar en los procesos de acompañamiento pedagógico



Nota. La figura muestra desde una dimensión axiológica las actitudes como el punto de partida para el cultivo de relaciones fincadas en la aceptación consensuada y en la mutua formación. Fuente: Elaboración propia (enero, 2021).

Sin embargo, saberes y actitudes no son suficientes para aminorar las resistencias de los docentes mientras nuestro trabajo se limite a un esfuerzo individual, externo, descontextualizado y desvinculado con la comunidad escolar. Como marca la nueva Ley⁷⁷, los destinatarios del acompañamiento no se reducen a otros docentes sino al colectivo y “la escuela en su conjunto” o más aún, transitar del acompañamiento como servicio a un sistema, pero la capacidad de cobertura en esta zona es muy limitada pues, apenas se cuenta con tres ATP para la atención de 55 docentes y en otras zonas de la región solamente existe uno para 100 docentes.

⁷⁷Ley Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, artículos 73, 75 (I) y 87.

En resumen, abundar sobre estas habilidades y actitudes en dispositivos de formación continua u otras modalidades es indispensable para que afrontemos con mayor solvencia y legitimidad académica a nuestro trabajo con los docentes. Con ello, el reto consiste entonces en interiorizarlas para convertirlas como parte de una actuación consciente.

Por otro lado, es a partir de la autonomía del colectivo en la decisión de los ejes temáticos a abordar de la agenda de trabajo establecida en la primera reunión se modificó y uno de los temas de interés fue la situación de pandemia que en su momento era preocupante, por lo que socializar y aprender de otros, se convierte en una lección importante para el colectivo.

5.3. Una lección de pandemia. Socializar y aprender de otros

Los ATP consideramos que ante la situación de pandemia era el espacio idóneo para desarrollar prácticas de socialización, las cuales desde nuestra experiencia aumentan la motivación, el compromiso, la reflexión y mejoran los resultados de la asesoría. La socialización se transforma en un proceso dinámico, continuo e interactivo que produce cambios, así lo expone un ATP en su relato:

Socializar implica escuchar y compartir acciones que se realizan en un tiempo y espacio determinado, además es conocer lo que otros hacen, voltear a ver al compañero; qué hace y cómo lo hace. Esto nos obliga sin duda, a analizar siempre a detalle nuestras acciones, autoanalizarnos, confrontar y reflexionar sobre nuestros actos. [...] si no se socializa se corre el riesgo de pensar que lo que se está realizando está bien, o peor aún, creer que es la única alternativa de solución. (Tania-ATP-e4R-20p5)

En este sentido, las personas recorremos nuestras vidas desde diversos espacios sociales, uno de ellos, los espacios de trabajo, es aquí donde las interacciones con otros adquieren importancia por las identificaciones y atribuciones de sentido que realizan los sujetos a partir de las relaciones con colegas, autoridades y demás individuos que pertenecen a una organización laboral (Mórtola, 2011). Son estos espacios de trabajo ideales para la socialización, un participante del colectivo en una de las reuniones comenta propició un encuentro entre asesores:

De manera reciente participé en una socialización de prácticas exitosas en la que los compañeros ATP que ya tienen un recorrido en esta función, compartieron sus experiencias con los nuevos asesores que se integran este año, se hizo notar que estos se motivaron porque se identificaron con ellos desde cuando llegaron por primera vez. Conocieron también de la voz de sus propios compañeros lo que hacen los ATP ante esta contingencia. (María Antonia-SUP-e4C1-20p16)

Por otro lado, el colectivo también muestra algunas experiencias de socialización con los docentes asesorados, la primera parte de una experiencia como coordinadores de cursos y talleres virtuales difundidos por la URAA, donde su función principal fue orientación a docentes para el desarrollo de las actividades propuestas. Fue a partir de estos cursos que emerge la necesidad de generar otras formas de asesoría con los docentes. En este sentido, un colega dijo lo siguiente:

Me tocó al igual que a mis compañeros ATP coordinar uno de los talleres de la oferta académica emitidos por la URAA y dirigido a docentes de primero y segundo grado, pude mediante este taller tener un acercamiento más estrecho de manera virtual con algunos docentes para la realización de las actividades propuestas en el curso, en donde nos percatamos de un sinnúmero de dificultades que debían ser atendidas en otros espacios. (Miguel-ATP-e4C2-20p11)

Surge entonces, para los ATP del colectivo, la necesidad de propiciar espacios entre asesores y asesorados, “más que dejar docentes atrapados en los decires o hazañas de otros, tendería a producir lazos, es decir, docentes encontrados en ideas, consejos y reflexiones” (Alliaud, 2011, p. 67). Un ATP comparte otra experiencia al propiciar y participar en estos espacios:

La intención después del taller fue dar seguimiento de acompañamiento a los maestros de primer grado, pues para ellos era preocupante ¿cómo trabajar la lectura y escritura en sus alumnos a distancia? Se propiciaron espacios virtuales (videollamadas y trabajo en línea) de manera voluntaria a un pequeño colectivo de 8 maestros para el intercambio de experiencias pedagógicas de sus prácticas y materiales de apoyo en esta contingencia, cada docente compartió a sus pares aquellas actividades que más les ha resultado, se proporcionaron consejos ante las dificultades de los otros. Aunque nos tocó coordinar las actividades, no

fungimos en esta ocasión como modelos. Fue a petición de los asesorados también que se analizaron además algunos fundamentos teóricos en conjunto. (Tania-ATP-e4R-20p7)

Por otro lado, ante la necesidad de cubrir las carencias de comunicación que se tenían en algunos centros educativos con las familias y alumnos, ya “que no todos los alumnos cuentan con acceso a internet y a los maestros no les queda de otra más que mandar o ir a llevar cuadernillos” (Miguel-ATP-e4R-20p3), así que como colectivo se asumió el compromiso de “diseñar actividades sencillas, simples, que puedan realizar de manera autónoma los alumnos” (Miguel-ATP-e4R-20p3), por lo que se emprendieron acciones como colectivo. Un colega describe en su relato la experiencia:

Ante esta situación existió la necesidad de trabajar en colaboración con el colectivo conformado hasta el momento, emprendimos en conjunto un proyecto. En dicho proyecto, rescatamos los aprendizajes esperados más preocupantes de lengua materna, pensamiento matemático, artes, vida saludable y educación socioemocional, diseñamos en colaboración con docentes, actividades de trabajo principalmente para los alumnos que no contaban con acceso a internet. La finalidad era clara; conseguir que el alumno trabajara en casa de manera autónoma. (Adela-ATP-e4R-20p5)

Lo interesante de esta acción implementada fue que al mismo tiempo que se avanza, se constituye un espacio virtual de socialización, discusión y colaboración entre pares, invitando a docentes a formar parte del equipo. Otro ATP agrega que para el proyecto descrito:

En las reuniones de organización del proyecto, discutimos la necesidad de involucrar a los docentes para las situaciones didácticas a proponer, pues quién mejor que ellos para el diseño de estas actividades, por lo que se lanzó una convocatoria para una participación de manera voluntaria en las dos zonas escolares, logrando un número favorable de maestros que se involucraron en el diseño del “cuadernillo” y a pesar de los tres meses de arduo trabajo desde la organización, se logró establecer un trabajo colaborativo en línea entre asesores y asesorados, donde se contó con la participación de docentes con especialidad en artes y de educación especial quienes trabajaron en sus apartados. La actividad resultó, porque más allá de ser vista como una propuesta de la autoridad inmediata y de los ATP, fue vista como un trabajo realizado en conjunto para llevarse a la práctica. (Tania-ATP-e4c2-20p17)

En síntesis, al experimentar el trabajo en redes, equipos, colectivos, entre asesorados y asesores propició la socialización, se habilitaron de manera virtual otros espacios, tiempos y

condiciones que de acuerdo con Suárez (2011), permitieron pensar y actuar sobre la práctica docente en ese momento de pandemia y hacer posibles otras relaciones de saber para comprender y problematizar aspectos que las acciones de intervención vigentes no tienen presentes. Sin embargo, “Resta mucho por hacer en este recorrido para generar comunidades virtuales de aprendizaje que enlacen a los docentes y posibiliten la discusión de experiencias, problemas pedagógicos, el intercambio de materiales y recursos digitales” (Vezub, 2007, p. 20).

5.4. Discusión sobre significados de asesoría

Por lo que a los significados sobre la asesoría se refiere, los integrantes del colectivo reconocimos que nuestras acciones no se limitan de manera exclusiva a los aspectos pedagógicos, sino que se incide además en aspectos técnicos que coadyuban a situaciones emergentes para mitigar las dificultades que se presentan. Con ello, desde nuestra propia perspectiva del ATP se reflexiona sobre tres acciones que inciden en nuestro hacer: asesoría, asesoría técnica y asesoría pedagógica.

En el primer término, somos más proclives a concebir la asesoría como acompañamiento y ayuda técnica y pedagógica entre iguales mediante procesos de mutua formación, antes que asumirnos como especialistas externos que, a partir de relaciones jerárquicas de autoridad prescribimos soluciones. Otros rasgos de este acompañamiento consisten en propiciar valores y actitudes para adquirir confianza y aceptación de los docentes asesorados.

Puede decirse que afrontar situaciones adversas es parte del quehacer cotidiano de los ATP quienes construimos y consolidamos nuestra identidad al superar un conjunto de resistencias mediante estrategias basadas en el conocimiento propio (Rivera, 2018). En este sentido, consideramos que el significado tradicional de asesoría de los ATP como agentes dedicados a cuestiones administrativas o auxiliar del supervisor se ha modificado a nivel discursivo por la figura institucional de acompañantes pedagógicos, además de desplazar nuestro lugar de trabajo de la oficina del supervisor a las escuelas para apoyarlas en tareas de gestión y ayudar a mejorar las prácticas de los docentes. Así, asesorar y acompañar es estar en la escuela y en el aula.

Y en cuanto a la asesoría técnica, si bien declaramos prácticas colaborativas con los docentes, predomina un significado ligado a un modelo de asesoría técnica con fines de supervisión y de conformismo hacia la autoridad (Kemmis et al., 2014). Este mandato está sujeto a la atención de necesidades de las escuelas caracterizadas por tres categorías: i) la eventualidad; ii) la multifuncionalidad; iii) la urgencia que generan prácticas instituidas e instituyentes (Guerra, 2018; Martínez Olivé, 2018).

En las prácticas instituidas nos concentramos en las tareas de planeación (plan anual, plan de asesoría, elaboración de diagnósticos), diseño de cursos y talleres, reuniones de coordinación y actividades administrativas (llenado de documentos, actas, informes, etc.).

La planificación que proponemos se caracteriza por alcanzar mayor cobertura, y en la selección de escuelas y docentes, damos prioridad a los criterios basados en los resultados de las evaluaciones de aprovechamiento escolar (Guerra, 2018). Este hecho visualiza a los docentes como los principales responsables de la baja calidad educativa, lo que conlleva no solo demeritar su desempeño docente sino experimentar la asesoría como una medida de vigilancia y control antes que de apoyo pedagógico (Rivera, 2018; Ponce, 2019). Además, en el procedimiento para seleccionar las escuelas y los docentes que requieren asesoría, no tomamos en cuenta el consentimiento de estos, a excepción de aquellos docentes que los directivos les solicitan a los supervisores para que sean asesorados cuando algunos de ellos demandan este servicio a los ATP. Este distanciamiento resta legitimación a nuestro desempeño y en algunos casos propicia que en las escuelas esta actividad se perciba como una sobrecarga de trabajo, antes que una ayuda (Rivera, 2018; Martínez Olivé, 2018).

Otras prácticas instituidas que los supervisores delegan en los ATP consisten en apoyar al Consejo Técnico Escolar, al Programa de Mejora Continua, organizar colectivos, distribuir materiales educativos y representar al supervisor y, en algunos casos, sugerir recomendaciones didácticas de carácter inmediato para los docentes que el supervisor les encarga. Este tipo de prácticas son producto de la estructura organizativa de corte vertical en donde los ATP cumplimos un doble papel. Por una parte, como auxiliares y ejecutores de las decisiones del supervisor y con frecuencia en representantes del mismo. Y, por otra, como mediadores entre el sistema y las escuelas. De manera que el carácter técnico del asesor menoscaba nuestra autoridad académica e identidad profesional (Navia y Villarreal, 2013; Guerra, 2018; Rivera,

2018). En este sentido, “es imprescindible, entre otras cuestiones, construir nuevas formas de relación con las autoridades de quienes dependemos los ATP” (Ponce, 2019, p. 184) o, dicho de otra manera, “garantizar que la propia estructura favorezca las condiciones para el desempeño de la función” (Cordero, Vázquez y Luna, 2015, p. 105).

Y entre las prácticas instituyentes, destacamos la sustitución temporal de otras figuras como es el caso del director técnico; proporcionar apoyos para los docentes (manejo de equipo de cómputo, programas de software) y difundir convocatorias de promoción laboral. Estas prácticas polivalentes si bien benefician a los docentes, muchas de estas no son prioritarias y se han reproducido por varios años, conformando una tradición institucional a manera de un *habitus*⁷⁸.

Con respecto al principal significado sobre la asesoría pedagógica, este punto fue el menos desarrollado en los relatos y se reduce en saber cómo enseñan los docentes para tomar en cuenta los elementos que son motivo de dificultad (características de los sujetos de aprendizaje, planeación, organización del espacio y tiempo, interacciones docente-alumnos, evaluación, etc.).

Para conocer los elementos arriba mencionados, recurrimos a las observaciones de clase que se caracterizan por ser asistemáticas, no participativas y con rúbricas centradas en aspectos de corte administrativo (organizar al grupo, controlar la disciplina, recomendar materiales, etcétera). Estas características muestran que las observaciones son insuficientes y superficiales y requieren formas diferentes de realización que nos permitan identificar no solo las deficiencias de los docentes sino sus aciertos.

Los procesos de retroalimentación en las condiciones descritas también acusan serias limitaciones porque los docentes -una vez observados- no disponen del tiempo y lugares apropiados para que establezcamos un diálogo en la escuela. Esta situación hace que nuestras recomendaciones sean generales, escuetas y de respuestas rápidas, equiparables a recetas o

⁷⁸ Nos referimos a este concepto de Pierre Bourdieu, entendido como “la interiorización de la exterioridad”; “subjetividad socializada” y “estructura estructurada” que opera como “estructura estructurante” del mundo social que se traduce en un sistema de disposiciones incorporadas, durables, transferibles y transformables que le permiten al sujeto un conjunto de comportamientos y de actitudes al tiempo que circunscriben su margen de acción” (Tovillas, 2010: 64-65).

estrategias didácticas infalibles, pues no implican profundizar en la reflexión sobre los aspectos observados. Este sentido práctico e inmediato que se reduce a información concisa y aplicable para resolver problemas mediante estrategias generalistas también se constata en otro estudio sobre la legitimidad de los ATP (Rivera, 2018). Dicho proceder converge con una asesoría similar a un modelo clínico (Nieto, 2004; Domingo, 2010) o directivo (Aguilar, 2013) como también ocurre en el estudio realizado por Ponce (2019). En estas circunstancias, tanto para asesores y asesorados se corre el riesgo de cumplir nuestras responsabilidades más en términos burocráticos que con fines formativos. En cuanto al seguimiento de cada docente para saber los avances de mejora es casi inexistente debido al insuficiente número de evidencias documentales derivadas de la retroalimentación.

Por último, se reconoce que la asesoría técnica pedagógica es un término que no se separa, pero al hacerlo como colectivo nos logramos dar cuenta de que las acciones realizadas se encaminaban más a una asesoría técnica, a la que se autodenominó “todo aquello que no es pedagógico”. Por lo que el discurso referente al significado de asesoría como acompañamiento mediante un proceso de mutuo aprendizaje que se dan en una interacción asesor y asesorado, se aleja de llevarlo a cabo, ya que el predominio de nuestro hacer está en acciones técnica con prácticas instruidas e instituyentes delegadas por otros y por los mismos ATP.

5.5. ¿Asesor técnico pedagógico, interventor educativo multifuncional o acompañante pedagógico?

A nivel declarativo en las sesiones analizadas se entendió la asesoría como acompañamiento en una relación de ayuda, apoyo solidario y colaboración entre iguales para compartir aprendizajes, saberes y experiencias mediante el diálogo, la reflexión, la indagación y los valores compartidos (compromiso, responsabilidad y respeto) para cuidar de ese objeto particular y común que es el desarrollo profesional de los acompañantes, de los docentes y de los aprendizajes de los educandos. En este sentido nos desmarcamos de la expresión de Asesores Técnico Pedagógicos y asumimos una perspectiva más abierta y solidaria bajo la noción de acompañantes pedagógicos, que es más apropiada porque centra la atención en esta dimensión

y contrarresta tanto la imagen arraigada de relación jerárquica y de poder como la resistencia de los docentes para ser observados y asesorados.

Sin embargo, este giro discursivo pierde consistencia cuando relatamos nuestras intervenciones con los docentes; es decir, guardando mayor relación con la figura tradicional del ATP quienes, por mandato de los supervisores y en ocasiones por iniciativa propia, dedicamos mayor tiempo a las actividades técnicas que a las pedagógicas, obstaculizando su desarrollo. Esta dinámica de trabajo polivalente y predominantemente técnica nos aleja del acompañamiento y de las características de la formación situada y del significado que le otorgamos a la asesoría.

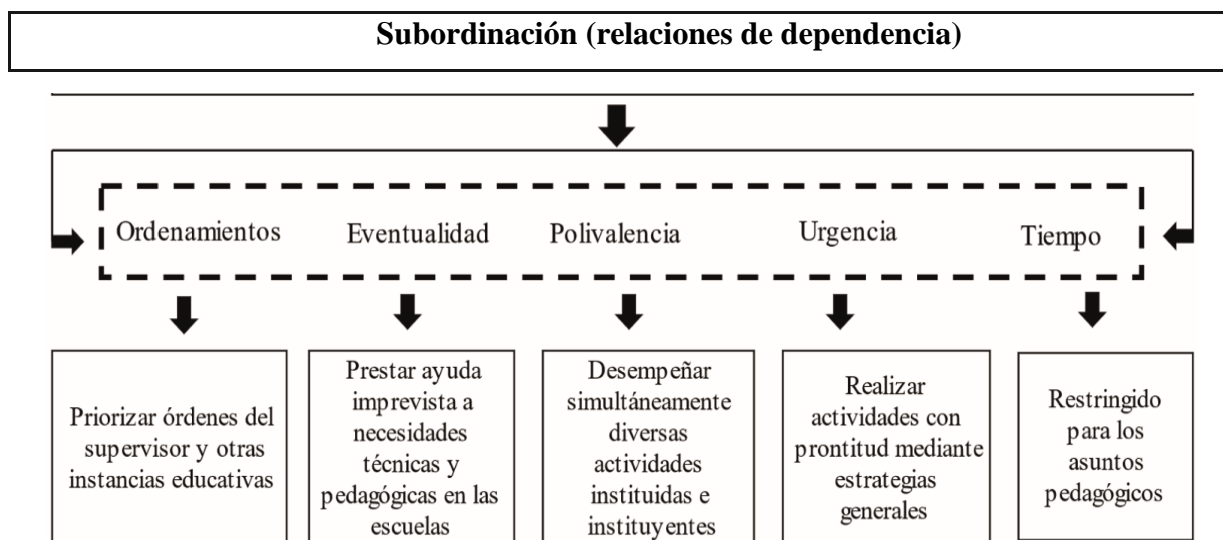
Puede decirse que nuestro quehacer es similar a la de un interventor educativo multifuncional, proveedor externo de cuatro servicios educativos indispensables para compensar carencias técnicas y pedagógicas de las escuelas y los docentes. A saber:

- 1) De información (disposiciones normativas, concursos, eventos académicos, convocatorias, etc.);
- 2) de apoyos técnicos asistenciales (apoyo a la organización escolar, a los CTE, distribución de materiales educativos, manejo de equipo de cómputo, etc.);
- 3) de formación continua (impartición de cursos, talleres, etc.);
- 4) de asesoría pedagógica (proporcionarles a los docentes consejos y estrategias didácticas y de mejora sobre la organización del aula, de evaluación, etcétera).

En resumen, la categoría que permite comprender los cursos de acción que determinan nuestro trabajo es el de *subordinación*, entendida como el conjunto de relaciones y condiciones institucionales adversas que menoscaban la finalidad de la asesoría pedagógica, entre las cuales destacan las siguientes: 1) cumplir prioritariamente ordenamientos del supervisor y otras autoridades educativas; 2) la eventualidad. Prestar ayuda imprevista a necesidades técnicas y pedagógicas en las escuelas; 3) la polivalencia. Desempeñar simultáneamente actividades instituidas e instituyentes; 4) la urgencia. Realizarlas con la mayor prontitud; 5) el tiempo. Restringido para los asuntos pedagógicos debido a la planificación de visitas a docentes de escuelas distantes y con amplia cobertura y a los puntos antes mencionados (Reyes y López, 2009a; Rivera, 2018). Otra limitante son la falta de lugares apropiados en las escuelas para interactuar con los docentes en los procesos de retroalimentación (ver figura 6).

Figura 6

Condiciones institucionales que determinan los cursos de acción del trabajo de los ATP.



Nota. La figura muestra la categoría de *subordinación* como el conjunto de relaciones y condiciones institucionales adversas que menoscaban la finalidad de la asesoría pedagógica.

Fuente: Elaboración propia (diciembre, 2021).

5.6. Los saberes del colectivo

En el momento de realizar un balance sobre la experiencia formativa del colectivo reconocemos varios saberes. En primer lugar, valorar la importancia del trabajo en colectivo porque no había antecedentes de formación colegiada, lo que nos permitió conocer quiénes somos los ATP, qué pensamos sobre nuestra materia de trabajo y cómo la desempeñamos para aprender de los aciertos y errores que han dado lugar a cambios para mejorar las prácticas de asesoría técnico pedagógica. En definitiva, una alternativa de formación autogestiva y desarrollo profesional ante la insuficiente y descontextualizada oferta de formación continua.

En segundo lugar, los relatos escritos y su análisis mediante las deliberaciones grupales fueron un acierto porque significaron documentar, reflexionar y manifestar de manera libre y autocrítica los aspectos más significativos de nuestras experiencias en torno a cada eje temático

que el colectivo decidió en qué momento y número de sesiones abordar. Asimismo, nos permitieron movilizar la intersubjetividad, el interés por la autoformación e identificar rasgos identitarios del ATP.

En tercer lugar, y, pese a las dificultades anotadas en el balance sobre el trabajo colectivo a lo largo de 18 meses, varios integrantes declaramos en nuestras narrativas el inicio de cambios mínimos, pero significativos para afrontar los problemas, entre los cuales destacan los siguientes:

Con respecto a la resistencia de los docentes: presentarnos como acompañantes, ampliar el dominio no solo sobre conocimientos pedagógicos (Rivera, 2018), sino de cultivar valores y actitudes como confianza, escucha activa, empatía, corresponsabilidad, compromiso. En cuanto a la planeación: 1) Realizar consultas a los docentes sobre sus necesidades formativas; 2) Abarcar periodos más amplios de asesoría con menos docentes y escuelas; 3) Fomentar visitas al aula entre dos ATP. Otras propuestas fueron dedicarle mayor tiempo a la asesoría pedagógica, fortalecer conocimientos sobre los enfoques de enseñanza de las diferentes asignaturas, así como los métodos de observación y estrategias de retroalimentación y seguimiento. Por último, incursionar en la asesoría a distancia y avanzar hacia lo intermodal, donde se se asuman diversos modos de asesorar a los docentes.

Sin embargo, no está de más reiterar que el trabajo en colectivo no está exento de tensiones y condiciones adversas que requieren superarse, entre estas: 1) la dificultad para escribir relatos sobre sí mismos; 2) la discordancia y falta de tiempo (Izquierdo y Quiñones, 2009); 3) la sobre carga administrativa (Reyes y López, 2009b); 4) el predominio de asesorías individuales con escasa o nula integración con otros agentes de acompañamiento (directores, tutores, supervisores, otros docentes); y 5) el desconocimiento del contexto escolar.

Conclusiones

De la pregunta y objetivos abordadas en el capítulo primero, extraemos cinco conclusiones:

1. El papel de los ATP en el periodo analizado (1993-2018), y hoy día sigue siendo un soporte imprescindible en los procesos de reforma educativa y en los cambios curriculares a nivel nacional y local como ocurrió recientemente en la contingencia por Covid-19, especialmente al apoyar a los docentes en el manejo de los recursos tecnológicos en la modalidad de enseñanza a distancia y próximamente en el acompañamiento pedagógico que pondrán al alcance de los docentes en servicio con motivo del nuevo plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana.
2. Si bien, la asesoría técnico pedagógica y las funciones de los ATP, así como los procesos de ingreso fueron regulados, confirmamos que las prácticas polivalentes como se documenta en este capítulo y en la experiencia formativa del colectivo, son el rasgo distintivo en el quehacer de los ATP en detrimento del trabajo de acompañamiento pedagógico y en la consolidación de una identidad profesional fincada en el saber pedagógico.
3. La principal ruptura con respecto a la extinta LGSPD fue la supresión de las especialidades de los ATP en lenguaje y matemáticas que consideramos un retroceso, pues actualmente los ATP abarcan todas las áreas y ámbitos de conocimiento, es decir, reproducen nuevamente la asesoría generalista.
4. Los datos estadísticos comprueban la falta de ATP en muchas regiones del Estado de Zacatecas, especialmente en las zonas rurales apartadas y de difícil acceso que agudizan la desigualdad educativa. A ella contribuye el poco tiempo de los ATP para acudir a las escuelas y la ínfima cobertura de docentes asesorados.
5. Entre los factores que influyen en el DPD expuestos en el capítulo segundo, las condiciones de la carrera docente, la situación laboral de los ATP (estímulos económicos, pago de traslados, etc.) y el trabajo aislado, son hoy día poco atractivas para que los docentes decidan desempeñarse como ATP, cerrando una

posibilidad de DPD que por añadidura afecta todavía más la ampliación de la cobertura de estos servicios educativos.

Suscribimos, conforme a los referentes teóricos expuestos en el capítulo segundo, que la noción de acompañamiento pedagógico con respecto al de asesoría técnico pedagógica es más pertinente, entre otras razones, porque enfatiza esta dimensión, procura una relación de igualdad en la diferencia con respecto a los docentes asesorados, así como el aprendizaje mutuo y desarrollo profesional. Cuestiona a su vez la figura de asesor que implica superioridad y ocasiona resistencias de los docentes acompañados hacia los ATP porque el modelo de asesoría predominante es de tipo clínico o directivo, sujeto a lo que el asesor considera idóneo. En este sentido el acompañamiento pedagógico dista mucho de ser sinónimo de asesoría, tutoría y mentoría en donde predominan relaciones de *subordinación*, categoría que permitió comprender los cursos de acción de los ATP que dependen del conjunto de relaciones y condiciones institucionales adversas que menoscaban la finalidad de la asesoría pedagógica, particularmente de actividades técnico-administrativas y de “escritorio” mandatadas por los supervisores y de otras instancias de la administración educativa.

Con respecto al objetivo sobre los problemas de los ATP, así como el significado que tienen de asesoría técnica y pedagógica y los modos de realizarla mencionados en el capítulo cuarto, constatamos que la asesoría técnico pedagógica requiere que los ATP se ocupen de tareas técnicas imprescindibles antes y durante la intervención con los docentes acompañados (planificación, diagnósticos educativos, apoyo tecnológico, observaciones, etc.). Sin embargo, este carácter técnico también se ha hecho extensivo en los procesos de retroalimentación y apoyo pedagógico que se reducen a proporcionar estrategias didácticas instrumentales que impiden la reflexión y fundamentación teórica. Abundar en el porqué de estas estrategias, antes que en el cómo, es una tarea pendiente de la asesoría técnico pedagógica.

En cuanto a los saberes, valoraciones y sentidos de los ATP abordados en el quinto capítulo, destacamos los siguientes:

En primer lugar, la valoración positiva de los integrantes del colectivo al emprender procesos alternativos de formación basados en la colaboración entre ATP para superar el trabajo aislado e individual y aportar saberes y propuestas para mejorar su desarrollo profesional.

En segundo, para los ATP los relatos orales y escritos significaron al comienzo del proceso formativo en el colectivo un recurso inusual que posteriormente fue valorado como el principal medio para generar procesos dialógicos, de autorreflexión individual y colectiva. Representó a su vez, un recurso imprescindible para mejorar el DPD al reconocer aciertos y desaciertos, proponer alternativas de cambio y desarrollar procesos de escritura y reescritura que permitieron, entre otros aspectos, comprender, reconocerse, exponerse a la crítica, a compartir intersubjetividades, conocer las trayectorias de los integrantes del colectivo y otorgar significados a sus modos de entender y proceder, pues antes de su conformación eran desconocidos. No solamente se consideran una estrategia didáctica o instrumento de ayuda educativa, pues “la narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica” (Bruner, como se citó en Siciliani, 2014, p. 33).

En tercer lugar, cambiar la figura de acompañantes pedagógicos por el de ATP fue el principal sentido que le dieron los integrantes del colectivo a su quehacer profesional, pues lo consideraron más adecuado. Por ello, cobra relevancia el hecho de que *narrar es una actividad peligrosa* porque, entre otras razones, “Tiene el poder de modificar nuestros hábitos. Puede socavar los dictámenes de la ley acerca de lo que constituye una realidad canónica” (Bruner, 2003, p. 131).

En cuarto lugar y producto de la contingencia por la pandemia por Covid-19 fue imprescindible incursionar en la modalidad a distancia mediante el aprendizaje acelerado de diversos dispositivos electrónicos (WhatsApp, Drive, correo electrónico, Zoom, Winvideo Webinar, Google-Meet, etc.). Por este motivo, fomentar y consolidar paulatinamente el acompañamiento pedagógico intermodal requiere concretarse a la brevedad para evitar las prácticas centrada en la presencialidad.

En quinto lugar, y principal tesis de la investigación, reconocer el predominio de una asesoría técnico pedagógica que se caracteriza por ser asistemática, individual, fugaz e inconclusa, limitada a sugerencias de estrategias didácticas generales. Esta situación es producto por una parte de las limitaciones de tiempo y espacios tanto de los docentes como de los ATP para establecer procesos de retroalimentación después de las observaciones en clase. Y, por

otra, del excesivo tiempo dedicado a las tareas técnicas que requieren cada vez más acortarse, ya que la asesoría pedagógica en el sistema de educación básica se justifica plenamente.

Los saberes antes mencionados, convergen a su vez, con el planteamiento de Tardif y Gauthier (2005), quien argumenta que “el saber es un constructo social producido por la racionalidad concreta de sus actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que están en la base de sus juicios, opciones y decisiones” (p. 352). Esta racionalidad añade, es “abierta, contingente, movediza, alimentada por saberes incompletos, humanos, basados en las vivencias, la experiencia y la vida” (p. 354).

Con respecto a los saberes adquiridos para superar la anterior situación y dar respuesta a los problemas identificados, destacan los siguientes:

1. Ganarse la confianza de los docentes, presentándose como acompañantes pedagógicos y con actitudes de escucha activa, empatía, corresponsabilidad, compromiso.
2. Planificar las asesorías consultando los docentes asesorados, así como acudir a pocas escuelas entre dos ATP e incrementar el tiempo de asesoría.
3. Priorizar el acompañamiento pedagógico al tiempo que legitimar el dominio de conocimientos sobre los enfoques de enseñanza de las diferentes asignaturas.
4. Mejorar los métodos de observación y fomentar estrategias de retroalimentación y seguimiento.

Por último, al reconstruir el proceso de desarrollo formativo autogestionario mediante los relatos y discusiones en el colectivo se constataron modos heterogéneos en la planeación, en las observaciones y en las maneras de asesorar, manifestándose estilos, dilemas, obstáculos, prácticas instituyentes, coexistencia entre relaciones directivas y colaborativas con respecto a los docentes. Sin embargo, las siguientes condiciones permitieron mantener y cohesionar los procesos de formación a lo largo de 18 meses, que, no obstante, la contingencia por Covid-19 funcionó en modalidad a distancia.

La primera fue la disposición y decisión deliberada de sus integrantes para participar en el colectivo mediante relaciones igualitarias e incluyentes, pues también colaboraron dos

supervisores y un académico de la UPN. La intervención de la autora de esta tesis como promotora, integrante y coordinadora del colectivo, así como investigadora novel favoreció este proceso.

La segunda condición fue proponer finalidades claras, esto es, examinar el saber y saber hacer de los ATP para compartirlo, aportar saberes y mejorar las prácticas de asesoría.

La tercera, la movilización de valores (empatía, interés por aprender, mutuamente, escucha activa, respeto a las diferencias, co-responsabilidad y compromiso).

La cuarta, la participación únicamente de ATP de educación primaria y disponer en la etapa inicial con un espacio físico de reuniones presenciales en el Centro de Desarrollo Educativo de la región.

La quinta, lograr consensos con respecto a las valoraciones y significados en los diferentes puntos temáticos de discusión y en el informe final al que todos los integrantes del colectivo tuvieron acceso. Finalmente, visibilizar productos académicos de la autora de esta tesis con referencia al trabajo de análisis de los integrantes del colectivo.⁷⁹

Las experiencias y los recientes cambios emprendidos por el colectivo invitan a otros ATP de Zacatecas y del país a emprender iniciativas similares para aportar conocimientos que enriquezcan el saber y saber hacer en otros contextos socioeducativos. Asimismo, aportan ejes temáticos en la elaboración de propuestas de formación situada.

La investigación deja abiertas varias líneas que requieren abordarse con prontitud. Entre estas:

1. Dar continuidad al colectivo para que los ATP mediante seminarios paralelos, reinterpreten los procesos vividos en el primer ciclo de trabajo y se den a la tarea de aprender a sistematizar y teorizar el contenido de los relatos que con motivo de la pandemia por Covid-19 no fue factible de realizar.

⁷⁹ Un artículo sobre los problemas de los ATP (Calderón y García, 2021) y un capítulo de libro sobre su trayectoria en la Educación Básica de Zacatecas (Calderón, Tovar y García, 2021).

2. Desarrollar investigación sobre lo que realmente hacen en la práctica los ATP del colectivo para complementar y dar mayor solvencia teórica a lo expresado en esta investigación.
3. Conocer tanto en Zacatecas como a nivel nacional, cuáles son las valoraciones de los docentes acompañados con respecto a los ATP, incluyendo el punto de vista de los directores y supervisores (Guerra, 2018). Asimismo, los efectos de la asesoría pedagógica en la mejora docente.
4. Realizar estudios amplios sobre el perfil profesional de los ATP zacatecanos y del país, así como de sus representaciones sociales.
5. Examinar los procesos de observación (qué, cada cuando y con cuáles instrumentos), la retroalimentación y seguimiento que son los puntos más desatendidos y poco investigados.

Referencias

- Aguilar, E. (2010). El MITEB: Una alternativa de trabajo en Red de maestros de educación básica desde el proyecto TEBES. En M. Fernández (Ed.). *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar* (pp. 89-101). SEC/ UPN.
- Aguilar, E. (2013). *The Art of Coaching. Effective Strategies for School Transformation*. Jossey-Bass.
- Alcalá, E. (2021). La experiencia de la acción tutora para docentes noveles de educación primaria en el estado de Aguascalientes. En J. Calderón, L. Aguayo (Eds.). *Formación y profesión docente. Entre preinscripciones, teorías y prácticas* (pp. 51-100). Taberna Libraria Editores.
- Alen, B. y Allegroni, A. (2009). Los inicios de una profesión: lo singular y lo típico del primer puesto de trabajo. En B. Alen y A. Allegroni (Eds.). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación. Serie Acompañar los primeros pasos en la docencia* (pp. 34-61). INFD.
- Alliaud, A. (2002). *La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber*, (16), 1-13. <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/lata/pi/docs/Andrea%20Alliaud.pdf>
- Alliaud, A. (2006). Experiencia, narración y formación docente. *Educação & Realidade*, 31(1), 7-22. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227043011.pdf>
- Alliaud, A. (2011). La maestra modelo y el modelo de maestra. En A. Alliaud y E. Antelo (Eds.). *Los gajes del oficio enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 65-80). Aique.
- Alliaud, A. (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el programa de acompañamiento de docentes noveles en su primera inserción laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 229-242. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PF53tgfjMV86HhN7WTrgPKv/?format=pdf&lang=es>
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Práxis Educativa* [en línea], 13(2), 278-293. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89457516002>

- Alliaud, A. y Suárez, D. (2008). *Pedagogos, docentes y relatos de experiencia: Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional. Proyecto UBACYT F096 (2008-2011)*. [Proyecto para la Universidad de Buenos Aires]. Facultad de Filosofía y Letras.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Eds.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54). FCE
- Antúnez, S. (2006). Principios generales de la asesoría a los Centros Escolares. En A. Arnaut y O. Bonilla (Eds.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 13-27). SEP-DGFCMA.
- Arnaud, A. (2006). La función de apoyo técnico pedagógico: su relación con la supervisión y formación continua. En A. Arnaut y O. Bonilla (Eds.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 13-27). SEP-DGFCMA.
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/formaciondocente-continua-y-factores-asociados-la-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>
- Barraza, R. (2010). El quehacer docente en el estado de Zacatecas. En M. Fernández (Ed.). *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar* (pp. 61-72). SEC/ UPN.
- Blaya, C. y Baudrit, C. (2005). ¿Entre necesidad y factibilidad? El mentorado de profesores al principio de su carrera para el manejo de situaciones difíciles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 765-786.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 6-26. <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2005). Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (9), 58-68.

- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En A. Arnaut y O. Bonilla (Eds.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 75-104). SEP-DGFCMA.
- Bolívar, A. (2010a). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En J. González (Ed.). *Entre formation, identité et mémoire: Les histoires de vie en Espagne* (pp. 59-96). L=Harmattan.
- Bolívar, A. (2010b). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(2), 10-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114080002>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2, 79-109. https://pics.unison.mx/doctorado/wpcontent/uploads/2020/05/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_BIOGRAFICO-NARRATIVA.pdf
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662014000300004
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bonilla, R. (2006). La asesoría técnica a la escuela. En A. Arnaut y O. Bonilla (Eds.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 29-48). SEP- DGFCMS.
- Bordieu, P. y Mizraji, M. (2000). *Cosas dichas* (pp. 127-142). Gedisa.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura y vida*. FCE.
- Calderón, J. (2001). Los colectivos de maestros. ¿alternativa en la formación de docentes? *Investigación Educativa Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa*, 3(6), 56-76.

- Calderón, J. (2017). Los docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México. Procesos de inserción y evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), 100-115. <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/11/art7.pdf>
- Calderón, J. (2020). *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. Taberna Librería.
- Calderón, J. Aguayo, L. y Ávila H. (2018). *Formación, investigación y mejora docente. Narrativas sobre experiencias didácticas en posgrados en educación*. UPN, Taberna librería editores.
- Calderón, J. y García, T. (2020). Acompañamiento y asesoría técnica pedagógica: desafíos y líneas de actuación en una región de Zacatecas. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 3(5), 79-107. <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/81>
- Calderón, J., Tovar, A. y García, T. (2021). Las y los Asesores Técnico Pedagógicos en la Educación Básica de Zacatecas. La trayectoria de un oficio (1994-2019). En J. Calderón, L. Aguayo (Eds.). *Formación y profesión docente. Entre preinscripciones, teorías y prácticas* (pp. 131-180). Taberna Librería Editores.
- Calderón, J. y Sifuentes (2022). El encargo directivo de dos docentes multigrado de preescolar. En J. Calderón, L. Aguayo (Eds.). *Ser profesor y doctorante en tiempos de incertidumbre. Aportes al desarrollo profesional desde y sobre la pandemia* (pp. 203-240). Taberna Librería/UPN.
- Calvo, B. (2009). Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de las Escuelas en Educación Básica. [ponencia]. *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Yucatán, México: COMIE-UADY <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>
- Cardemil, C. Maureira, F. y Zuleta, J. (2010). *Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula*. Universidad Alberto Hurtado. Facultad de educación. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9671>

- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. UPN
- Cerón-Martínez, A. U. (2020). La construcción del objeto de estudio. Lecciones epistemológicas a partir de la obra de Pierre Bourdieu. *Cinta de moebio*, (67), 75-84.
- Charlier, E. (2005). Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Eds.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 139-169). FCE.
- Chaves, P. (2020). Otro mundo es posible si otra escuela es variable. Ocho propuestas para replantearnos la escuela y la educación durante y después de la pandemia de COVID-19. ReDeSoc. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=5317> <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2020000100075>
- Connelly, M. Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, M. Connelly, J. Clandinin y M. Greene (Eds.). *Déjame que te lo cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes/Psicopedagogía.
- Contreras, D. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud y D. Suárez (Eds.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación de docentes* (pp. 21-58). CLACSO.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Cordero, G. Fragoza, A. y Vázquez, M. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(1), 55-71. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000100004&lng=es&tlng=es.
- Cordero, G., Vázquez, M. y Luna, E. (2015). Metodología para el desarrollo del perfil del asesor pedagógico de educación básica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 89-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643896006>
- Cordero, G., Navarro-Corona, C., Vázquez, M. y Jiménez, J. (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa*. INEE.

- Cornu, L. (2019). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Eds.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. OREALC/UNESCO.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea 1ª. Edición.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- De la Torre, E. y Martínez, R. (2006). *Consolidación de los consejos directivos de centros de maestros en Zacatecas: Hacia un cambio desde las escuelas* [Tesis de pregrado, UPN]. <http://200.23.113.51/pdf/24177.pdf>
- De Luna, M. (2010). El perfil del asesor. En V. Fernández (Ed). *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar* (pp. 29-45). SEC/ UPN.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: La relación fundante. *Revista Educación y ciudad*, (12) <https://doi.org/10.36737/01230425.n12.175>
- Delgado-García, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e043. <https://doi.org/10.24215/18537863e043>
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Losada.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- DOF. Diario Oficial de la Federación [DOF]. (1992, 19 de mayo). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica*. Congreso de la República. Diario oficial 19-05-1992. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992#gsc.tab=0
- DOF. (2006, 18 de diciembre). *Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. Congreso de la República. Diario oficial 18-12-2006. [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2006/17022006\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2006/17022006(1).pdf)

- DOF. (2008, 18 de diciembre). *Acuerdo número 465 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. Congreso de la República. Diario oficial 18-12-2008. http://archivos.diputados.gob.mx/Comisiones/Ordinarias/desarrollo_rural/Informacion%20sector%20rural/REGLAS%20DE%20OPERACION%202009/06%20sep/17_SistemaNacionaldeFormacionContinuaySup.pdf
- DOF. (2013, 11 de septiembre). *Decreto por el que se expide la Ley general del Servicio Profesional Docente*. Congreso de la República. Diario oficial 11-09-2013. https://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog_leg/082_DOF_11sep13.pdf
- DOF. (2019, 15 de mayo). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Congreso de la República. Diario oficial 15-05-2019. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- DOF. (2022, 13 de diciembre). Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD- 2021). Congreso de la República. Diario oficial 13-12-2021. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf
- Domingo, J. (2010). Comprender y direccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54), 65-83. <https://doi.org/10.35362/rie540542>
- Domingo, J. y De Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Escudero, A. (2020, 15 de julio). El reto es transitar de la multimodalidad educativa a la intermodalidad educativa. [entrevista por L. González]. *Educación Futura. Periodismo de interés público*. <https://alternativaeducacion.com/?p=1179>
- Espinosa, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes, en México. *Perfiles educativos*, 36 (143). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982014000100010

- Ezpeleta, J. (2004). Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. En E. Tenti (Ed.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (163-177). IIPE-UNESCO.
- Feldman, D. (2011). Imágenes en los relatos sobre la experiencia escolar. En A. Alliaud y D. Suárez (Eds.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación de docentes* (pp. 139-156). CLACSO.
- Fernández, M. (2008). La investigación (auto) biográfico-narrativa en el desarrollo profesional del docente. En L. Porta y C. Sarasa (Eds.). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 25-58). UNMdP.
- Fernández, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de educación*, 4(4), 11-36. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/index
- Fernández, V. (2010). Dichos y hechos sobre el acompañamiento académico a las escuelas de educación básica en Zacatecas. En V. Fernández (Ed.). *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar* (pp. 7-28). SEC/ UPN.
- Ferry, G. (1990). *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Finoccio, S. y Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación continua en América Latina*. Centro de Estudios en Política Pública.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona, Octaedro.
- Fullan, M y Stiegelbauer, S. (2007). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. Trillas. 1ª. Reimpresión
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos formar. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu.
- García, R., Jiménez, D. y Netzahualcóyotl, M. A. (2011, del 7 al 11 de noviembre). Percepciones y representaciones del Asesor Técnico Pedagógico en torno a su función como formador de docentes dentro del subsistema de educación básica en Tlaxcala [procesos de Formación]. *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1894.pdf

- Ghouali, H. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 207-242. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003211.pdf>
- Giraldo, Y. y Ruiz, A. (2019). *La solidaridad. Otra forma de ser joven en Medellín*. UPN, CLACSO, Universidad de Manizales, CINDE.
- González Fraga, D. (2009). La función del asesor técnico pedagógico en la gestión educativa. En Y. López (Ed.). *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp. 121-152). UPN
- Guarro, A. (2004). La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una revisión desde la práctica. En J. Domingo (Ed.). *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 203-226). Octaedro.
- Guerra, M. (2018). La investigación sobre la asesoría y los ATP. En L. Rivera (Ed.). *Asesores técnico-pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad* (pp. 106-135). UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index>
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hargreaves, A. (1999). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. En B. Ávalos y M. Nordenflycht (Eds.). *La formación de profesores. Perspectivas y experiencias* (pp. 115-166). Santillana /Aula XXI. http://bibliodiversa.todomejora.org/wpcontent/uploads/2016/11/121_HARGREAVES_aprendizaje_profesional.pdf
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Hernández, M. (2010). Una función inacabada. El caso de la asesoría académica a la escuela en Zacatecas. En V. Fernández (Ed.). *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar* (pp. 47-59). SEC/UPN.
- Herrada, G. (2008), *La incidencia del Centro de Maestros 3213 en los docentes de la Región Norte del Estado* [Tesis de Maestría en Educación, Campo Formación Docente, UPN 321 de Zacatecas, México].
- Honoré, B. (1980). Para una teoría de la formación: Narcea.
- Honoré, B. (1992): Vers l'ouvreur de la formation. L'ouverture a l'existence. L'Hartmattn. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n26/1405-6666-rmie-10-26-765.pdf>

- Huberman, M. (1989). The professional life-cycle of teachers. *Teachers College*. 91(1), 31-57. <https://psycnet.apa.org/record/1990-05987-001>
- Ibáñez, J. (2010). Esbozo potencial para la formación de asesores pedagógicos en Zacatecas. En V. Fernández (Ed.). *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar* (pp. 73-86). SEC
- Imbernón, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español. En A. Pérez, J. Barquín y J. Angulo (Eds.). *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica* (pp. 181-207). Akal.
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 145-152. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10106>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. INEE.
- Izquierdo, M., y Quiñones, R. (2009). Características del personal de Apoyo Técnico Pedagógico de escuelas primarias de Morelos y el tiempo dedicado a sus funciones [Prácticas educativas en espacios escolares]. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0912-F.pdf
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43 (1), 154-164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Landín, M. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Larrosa, J. (2003). Conferencia: *La experiencia y sus lenguajes*. Algunas notas. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>

- Leiva, M., Montecinos, C. y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-17. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/9459/8948>
- Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*. Random House Digital, Inc.
- Ley General del Servicio Profesional Docente. (2013, 11 de septiembre). Congreso de la República. Diario oficial 11-09-2013. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgspd/LGSPD_abro_15may19.pdf
- Lombardi, G. y Vollmer, M. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En C. Vélaz y D. Vaillant (Eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 59-66). OEI/Fundación Santillana.
- López, Y. (Ed.). (2009). *La asesoría Técnica Pedagógica en la educación básica: diagnósticos, pronósticos y alternativas*. UPN. ISBN 978-607-413-054-6.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamérica de Educación*. núm. 19, pp. 101-143.
- Martínez-Olivé, A. (2008, del 2 al 6 de junio). El caso del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 1995-2006 [Seminario Internacional] *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*.
- Martínez Olivé, A. (2018). La función de asesoría. Contraste entre las políticas y los actores. En L. Rivera (Ed.). *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad* (pp. 65-105). UPN <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index>
- Martínez Olivé, A., y Bonilla, O. (2006). Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México. *SEP/OEI/AECI*.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 1-20. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3759/1866>
- Martínez, M., Turcott, R., y Garay, L. (2019). La retroalimentación formativa del tutor en la educación en línea: Una revisión conceptual [ponencia]. *Memoria del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2340.pdf>

- Martínez, R. (2006). Zacatecas. Actualización de maestros: 10 años de experiencia. En SEP. *Documentación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio* (pp. 47-53) SEP/SEC
- Maureira, F. (2011). *Asesoría a escuelas y liceos vulnerables: aprendizajes, obstáculos y desafíos*. Centro de Investigación de la Educación. Universidad Alberto Hurtado. Facultad de educación.
- Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 101-115. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>
- Mórtola, G. (2011) La socialización laboral de los maestros como espacio formativo. En A. Alliaud y D. Suárez (Eds.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 201-232). CLACSO.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 177-224). Síntesis.
- Navia, C. (2004). El acompañamiento en las instituciones de educación superior y de formación docente. En A. Castañeda, C. Navia y T. Yurén. *Formación, distancias y subjetividades* (pp. 218-219). Noriega.
- Navia, C. y Salgado, M. (2011). Experiencias formativas de iniciación en trayectos docentes. [ponencia]. *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, México: COMIE-UADY.
- Navia, C. y Villarreal, A. (2013). Asesoría e identidad profesional en educación preescolar. *Educere*, 17(57), 299-307. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630152014>
- Nemiña, R., García H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf>
- Nieto, C. (2004). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo Segovia (Ed.). *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147-166). Octaedro.
- Nóvoa, A (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 49-56). OEI/Fundación Santillana.

- OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas. OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Ortega, M. (2006). *El Programa TEBES en Zacatecas: Una propuesta alternativa de formación permanente para maestros de educación básica en servicio. El caso de Jalpa - Juchipila, Zac.*, [Tesis de Maestría en Educación, Campo Formación Docente, UPN 321]. Archivo digital.
- Ortiz, F. (2006). Mejores prácticas, mejores aprendizajes: Una propuesta de formación continua en y desde la escuela. En A. Martínez Olivé y O. Bonilla (Eds.). *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México* (pp. 223-256). SEP.
- Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En A. Birgin (Ed.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (5), 1-14. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2358Planellav2.pdf>
- Planella, J. (2013). Pedagogía Social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 113-128. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187121>
- Ponce, M. (2019). *La Formación para la Asesoría Técnico Pedagógica en México. Entre normas, veredas y paisajes*. Educ@rmos.
- Ponce, M., Valencia, A. y Torres, A. (2019). Las acciones de los ATP. Presiones administrativas y asesoramiento colaborativo [ponencia]. Memoria del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0085.pdf>
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Real Academia Española (2020, 4 de septiembre). Acompañar. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/acompañar?m=form>

- Reyes, N. y López, Y. (2009a). La influencia de la indefinición del rol de los asesores técnico pedagógicos. En Y. López (Ed.). *La asesoría técnica pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp. 103-120). UPN.
- Reyes, N. y López, Y. (2009b). Situación de la función de asesor técnico pedagógico y su repercusión en la calidad educativa de la educación básica. En Y. López (Ed.). *La asesoría técnica pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp. 21-49). UPN.
- Ricoeur, (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). “La vida: un relato en busca de narrador”. *Ágora. Papeles de filosofía*, 25 (2), 9-22. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?Sequence=1>
- Rivera, L. (2018). Legitimidad del ATP, una búsqueda constante. En L. Rivera (Ed.). *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad* (pp. 106-135). UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index>
- Rodríguez, M. (1996). Las claves del asesoramiento en la educación. En M. Rodríguez (Ed.). *Asesoramiento en educación* (pp. 65-96). Aljibe
- Rojas, T. (2021). *Experiencia de vida y trabajo docente en contextos rurales migratorios: un testimonio desde la invisibilidad*. UPN.
- Ruvalcaba, R. (2020). Asesora técnica pedagógica: Reconstrucción de la trayectoria para llegar a ser. En J. Calderón y L. Aguayo (Eds.) *Formación y profesión docente. Entre prescripciones, teorías y prácticas educativas* (pp. 181-216). Taberna.
- Salazar, J., y Marqués, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1), 10-20. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4423>
- SEDUZAC. Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas [SEDUZAC]. (2015). Convocatoria para el concurso de oposición de Asesoría Técnica Pedagógica en educación básica, ciclo 2015-2016. http://filesystem.uscmm.gob.mx/Convoca/20172018/promocion/ba/convocatoria/ord/atp/Convocatoria_Zac_ATP.pdf

- SEDUZAC (2018, 24 de febrero). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación. *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas*, 16.
- SEP. Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1996). *Programa Nacional de Actualización Permanente. Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del ProNap en las Entidades*. SEP.
- SEP. (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. SEP-DGFCMS.
- SEP. (2008) *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. SEP.http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Mexico/AS_S6_MEXICO_ContinuousProfesionalDevelopmentSystem_07.pdf
- SEP. (2012). *Criterios para el Seguimiento y la Evaluación del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*. SEP https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/17._criterios_para_el_seguimiento_y_la_evaluacion.pdf
- SEP. (2017a), *Lineamientos generales para la prestación del servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la educación Básica (SATE)*. SEP-CNSPD. <https://www.gob.mx/sep/documentos/lineamientos-generales-para-la-prestacion-del-servicio-de-asistenciatecnica-a-la-escuela-en-la-educacion-basica>
- SEP. (2017b). *Perfil, Parámetros e Indicadores para personal con funciones de asesoría técnico pedagógico en educación básica*. Ciclo Escolar 2017-2018. SEP.http://www.sev.gob.mx/servicio-profesionaldocente/files/2017/01/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf
- SEP. (2018). *Marco General de Asesoría Técnica. Educación Básica Ciclos escolares 2018-2019 al 2021-2022*. México: SEP.http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/spd/descargas/Marco_General_AT_Basica_2018-2021.pdf.
- SEP. (2019). *Lineamientos generales del Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. SEP.https://cefdocente.edugem.gob.mx/doctos/sate_lineamientos_generales.pdf
- SEP. (2020a). *Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en Educación Básica Ciclo Escolar 2020-2021*.<https://cespd.edomex>

[.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Disposiciones ATP EB_2021.pdf](http://www.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Disposiciones_ATP_EB_2021.pdf)

- SEP. (2020b). *Perfil profesional, criterios e indicadores para personal con funciones de asesoría técnica pedagógica. Ciclo escolar 2020-2021*. SEP. [http://creson.edu.mx/docs/Perfiles profesionales Criterios e Indicadores para Docentes Ciclo Escolar 2021-2022.pdf](http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf)
- SEP. (2021). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. SEP. <http://www.seg.gob.mx/uesicamm/?p=1172>
- SEP-OEI. (2007). *Evaluación externa del programa nacional de actualización permanente para maestros en servicio. Informe técnico primera fase*. FLACSO. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/515/2/images/informe_final.pdf
- Siciliani, J. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 31-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280205>
- Sikes, P., Measor, L. y Woods, P. (1985), *Teacher Careers: Crises and Continuities*. The Palmer Press.
- Suárez, D. (2005). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Una estrategia para la formación docente. MECyT/ OCBA.
- Suárez, D. (2008). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. *Nuevas Regulaciones en América Latina*, 1-21. http://estrado.fae.ufmg.br/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Daniel%20Suárez.pdf
- Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente. En A. Alliaud y D. Suárez (Eds.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación de docentes* (pp. 93- 136). CLACSO.
- Suárez, D., y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación: la documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*. (28). <https://digital.cic.gba.gov.ar/handle/11746/8589>

- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(2), 365-380. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384566614004>
- Tapia, G. (2008). Formación para el asesoramiento en las escuelas, un proceso emergente en México, *Profesorado*, 12 (1), 1-15. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL6.pdf>
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Ed.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*, (pp. 19-44). IIPE-Unesco.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. NARCEA.
- Tardif, M. y Gauthier, C. (2005). El maestro como “actor racional”: racionalidad, conocimiento científico, juicio. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perroud (Eds.). *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (pp. 309-354). Fondo de Cultura Económica.
- Tenti, E. (2013). Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación. En M. Poggi (Ed.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*, (pp. 121-141). IIPE-Unesco.
- Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En: C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 209-229). OEI/Fundación Santillana.
- Tovillas, P. (2010). *Bourdieu. Una introducción*. Quadrata.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41(2). <http://www.ub.edu/obipd/PDF>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, (60), 5-13. <https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/15581357/articulos/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las Tareas del Formador*. Aljibe.
- Vaillant, D. y Marcelo C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Narcea.
- Valles, O. (2012). *Influencia del desempeño del asesor técnico pedagógico en la práctica del docente de Secundaria* [Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado]. Archivo digital. <http://www.cchep.edu.mx/>

index.php?option=com_content&view=article&id=161:encuentro-deinvestigacioneducativa-2012&catid=53&Itemid=86

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vázquez, M., Meza, M. Cordero, G. y Patiño, N. (2012). La oferta formativa aprobada para la función de asesoría Análisis de los catálogos nacionales (2008-2012). *Diálogos sobre educación*, 2(3), 2-14. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i3.372>
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073018>
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias del desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista IICE*, (22), 3-12. <http://redbiblio.unne.edu.ar/opac/cgi-bin/pgopac.cgi?VDOC=4.144633>
- Vezub, L. (2007) La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos en la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, (11), 1-23. www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102
- Vezub, L. (2009). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf
- Vezub, L. (2011a). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 103-124. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>
- Vezub, L. (2011b). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?. En A. Alliaud y D. Suárez (Ed.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 159-199). CLACSO.
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. MEC/ANEP/OEI.
- Villarreal, J. (2005). *Relaciones de poder-saber en la actualización de los docentes de educación primaria* [Tesis de Doctorado en Educación, UPN].

Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 43(2), 243-258.
<http://www.redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/25751>

Anexos

Anexo A

Los Asesores Técnico Pedagógicos en el marco de las reformas educativas y las políticas de formación docente para la educación básica en México (1992-2020).

	1992- 2000	2001-2011	2012 – 2018	2019-2020
Acuerdos/reformas legislativas	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992)	Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2002)	(2012-2013) Art 3º; Ley General de Educación; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Autonomía)	Derogación de la LGSPD y el INEE (2019)
	Descentralización educativa	13 actores sociales Desarrollo de comunidades comprometidas con el aprendizaje	Ley General del Servicio Profesional Docente (2013)	Ley reglamentaria del artículo 3º constitucional en Materia de Mejora Continua de la Educación (2019)
	Reformulación de planes y programas de estudio de educación básica y normal	Alianza por la Calidad de la Educación (2008) SEP-SNTE	Calidad, equidad, profesionalización docente, actualización curricular, evaluación docente Escuelas de Tiempo Completo	Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros de México (2019)
Reformas curriculares Rasgos distintivos	Plan de Estudios 1993	Preescolar (2004)	Plan de Estudios 2017	2020
	Enfoque constructivista	Educación Secundaria (2006)	Coexistencia de planes 2011 y 2017	Nueva Escuela Mexicana: Democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural y de excelencia
	Nuevos materiales y libros de texto	Educación Primaria (2009) (1º y 6º) Educación Primaria (2010) (2º y 5º)	Modelo educativo: Aprendizajes clave para la educación integral. Enfoque humanista, socio-constructivista y competencial.	
		Articulación de la Educación Básica (2011)	Educación socioemocional La escuela al centro	Centralidad de los niños, niñas y adolescentes Revalorización del magisterio
		Plan de Estudios 2011 Modelo por competencias escolares y docentes Estándares curriculares		Plan de Estudios 2020 Incorporación a los programas “Vida saludable” La escuela es nuestra

Políticas de formación docente Rasgos distintivos	Revaloración de la función magisterial	ProNap (2ª. Etapa, 2001-2005)	Oferta gratuita, diversa y de calidad	Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación
	Carrera magisterial (promoción horizontal)	Transferencia operativa estatal (Plan Rector Estatal de Formación Continua)	Supresión de Carrera Magisterial	Comisión Nacional de Mejora Continua de la Educación
	Acciones coyunturales: Programa Emergente de Actualización Magisterial PEAM (1992)	Cursos y Talleres Estatales (2001) Modelo dual (al interior y exterior de la escuela) Trayectos formativos Desarrollo profesional	Programa de Promoción de Incentivos	Consejos Técnicos Escolares (Programa Escolar de Mejora Continua)
	Programa de Actualización Magisterial (PAM) (1993)	(2006-2012) Ingreso y promoción mediante concurso de oposición	Reconocimiento, permanencia y promoción mediante evaluación	Evaluación no punitiva
	PRONAP (1ª Etapa)	Tres Diplomados nacionales (lograr un lenguaje común).	Estrategia de tutorías para docentes de nuevo ingreso durante dos años	Permanencia de la estrategia de tutoría
	Talleres Generales de Actualización (1995)	Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de	Líneas de formación (cursos, talleres, diplomados) con base en los perfiles, parámetros e indicadores del desempeño docente	Asesoría Técnico Pedagógica (docentes y técnicos docentes)
	Cursos Nacionales (1996)	Maestros de Educación Básica en Servicio (PSNFCSP, 2008)	Consolidación de las figuras de acompañamiento (supervisor, director y ATP mediante el SATE)	Asesoría Técnica (directivos)
	Talleres breves (1999)	Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, 2012	Modelos de aprendizaje docente por comunidades de aprendizaje	Oferta formativa de la autoridad educativa estatal de: talleres y cursos presenciales y en línea.
	Talleres en línea (2000)	Trayectos formativos	Aprendizaje entre pares: docentes, colectivo escolar, entre escuelas:	Becas comisión (estudios de posgrado)
	Exámenes Nacionales	Modelo heterónimo y meritocrático	Consejos Técnicos y Ruta de mejora escolar. Modelo evaluativo	
	IEA (Instancias Estatales de Actualización)			
	Centros de Maestros (1995)			
	Modelo “carencial”, centralizado (capacitación “en cascada”, meritocrático)			

Fuente: Adaptación de Alcalá (2020).

Anexo B

Características de los Asesores Técnico Pedagógicos en la Educación Básica de Zacatecas. Entre regulaciones nacionales y estatales y prácticas educativas (1994-2020).

Etapas	1994-2002	2003-2012	2013-2018	2019-2020
Normatividad (Organización y operación de los servicios de asesoría)	Reglas de Operación ProNap (1995)	Plan Rector Estatal de Formación Continua	Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE, 2011)	Reglamento Interior SEDUZAC (art. 30)
	SEC/ Instancia Estatal de Actualización (1996)	Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE, 2006, 2008)	Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE, 2017)	Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SISAAE, 2019)
	Equipo Técnico Estatal, Regionales y de Zona Escolar			Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE, 2020). *
Funciones	Sin regulaciones	SEC. Manual de Organización (2004)	Perfiles, Parámetros e Indicadores (2017)	Perfiles, Criterios, Indicadores**
			Responsabilidades EAMI (Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos, Procesos de evaluación para la promoción)	Responsabilidades***
Espacios y puntos de encuentro		Centros de Maestros	Marco General de Asesoría Técnica Pedagógica temporal por	
	Centros de Maestros (2005)	Centros de Desarrollo Educativo (2011)	Reconocimiento Supervisiones Escolares (2016)	Supervisiones Escolares
			Unidades Regionales de Asesoría Académica (URAA, 2017)	Unidades Regionales de Asesoría Académica
Denominación	“Asesores estatales”	“Enlaces”;	Asesores Técnico Pedagógicos por promoción y especialidad	Asesores Técnico Pedagógicos
	“Mediadores” “Enlaces”; “Asesores”	“Asesores” “Asesor técnico rural”		ATP por Promoción

		“Asesor técnico pedagógico”	ATP temporal por reconocimiento	ATP por Reconocimiento.
Criterios de ingreso	Invitación de autoridades educ. Aprobación de Curso Nacional	Invitación de autoridades educativas (supervisor, jefes de departamento regional, otros)	Por Promoción (concurso de oposición)	Por Reconocimiento*** (méritos, trayectoria destacada)
	Experiencia en coord. Grupal		Por Reconocimiento (méritos, trayectoria destacada) Ficha Técnica (requisitos generales; evidencias del desarrollo profesional y la mejora de la práctica profesional).	Ficha Técnica (requisitos generales; evidencias del desarrollo profesional y la mejora de la práctica profesional).
Situación laboral	Docentes comisionados de tiempo parcial	Docentes comisionados de tiempo completo	ATP Promocionado de T/C con nombramiento y clave	ATP temporal por Reconocimiento (movimiento lateral hasta tres ciclos escolares)
		Alta movilidad	ATP Promocionado de T/C sin nombramiento y clave	
Formación			ATP temporal por Reconocimiento (movimiento lateral hasta tres ciclos escolares)	Incentivos económicos
	En la práctica “formar a otro, forma al asesor”	Diplomado “Análisis de la práctica docente” y Diplomado de la UAM para equipos y coord. de Centros de Maestros	Incentivos económicos Diplomados en Línea SEDUZAC/UPN; UNAM; Otras Acompañamiento virtual; Talleres	Cursos de inducción, capacitación y actualización*** Grupo Ampliado de ATP

Énfasis de la asesoría	Acompañamiento para el estudio de Cursos Nacionales de Actualización	Académica (orientación en problemas de gestión, organización y prácticas educativas) En la escuela	Especializada en: Lenguaje oral y escrito; Pensamiento Matemático Educación Especial Educación Física Evaluación de permanencia	Generalista Técnica y pedagógica (individual y colectiva) Acompañamiento de la supervisión de zona a dos escuelas durante un ciclo escolar
Principales actividades	Promotores de círculos de estudio Analistas y distribuidores de paquetes didácticos Reproductores de cursos y talleres nacionales	Diagnósticos de asesoría: Promotores de colectivos escolares Diseño e impartición de cursos y talleres estatales Trámites administrativos	Diseño e impartición de cursos y talleres estatales del catálogo de formación continua Asesoría a docentes noveles y en servicio para la evaluación de permanencia	Asesoría técnica y pedagógica (individual y colectiva) Acompañamiento a escuelas
Tendencias del saber hacer	Multifuncionalidad		Especialización	Acompañamiento pedagógico generalista e individual

Fuente: Elaboración propia.

* Lineamientos Generales para la Operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SEP, 2021).

** Perfil profesional, criterios e indicadores para personal con funciones de asesoría técnica pedagógica (SEP, 2020b).

*** Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en Educación Básica (SEP, 2020a).

Anexo C

Los relatos y las deliberaciones del colectivo.

EJES DE DISCUSIÓN	No. SESIONES	FECHA/DURACIÓN	MODALIDAD	RELATOS
Los obstáculos del ATP e1	4	19-02-2020 (2h 10 min) e1C1-20 09-03-2020 (2h 25 min) e1C2-20 06-05-2020 (1h 40 min) e1C3-20 20-05-2020 (1h 50 min) e1C4-20	2 presencial 2 virtual	(7) Adela-ATP-e1R-20 Tania-ATP-e1R-20 Miguel-ATP-e1R-20 Joaquín-ATP-e1R-20 Fernando-ATP-e1R-20 María Antonia-SUP-e1R-20 Camilo-SUP-e1R-20
Planificación de la acción del ATP e2	2	13-08-2020 (2h 12 min) e2C1-20 10-09-2020 (1h 15 min) e2C2-20	Virtual	(7) Adela-ATP-e2R-20 Tania-ATP-e2R-20 Miguel-ATP-e2R-20 Joaquín-ATP-e2R-20 Fernando-ATP-e2R-20 Luis-ATP-e2R-20 María Antonia-SUP-e2R-20
Actividades con mayores resultados e3	1	24-09-2020 (1h 46 min) e3C1-20	Virtual	(7) Adela-ATP-e3R-20 Tania-ATP-e3R-20 Miguel-ATP-e3R-20 Joaquín -ATP-e3R-20 Fernando-ATP-e3R-20 Luis-ATP-e3R-20 María Antonia-SUP-e3R-20
Importancia del trabajo colaborativo e4	2	06-10-2020 (1h 10 min) e4C1-20 09-11-2020 (1h 21 min) e4C2-20	Virtual	(7) Adela-ATP-e4R-20 Tania-ATP-e4R-20 Miguel-ATP-e4R-20 Joaquín-ATP-e4R-20 Fernando-ATP-e4R-20 Luis-ATP-e4R-20 María Antonia-SUP-e4R-20
Procesos de devolución y retroalimentación e5	1	26-11-2020 (1h 50 min) e5C1-20	Virtual	(7) Adela-ATP-e5R-20 Tania-ATP-e5R-20 Miguel-ATP-e5R-20 Joaquín-ATP-e5R-20

Asesoría técnica y asesoría pedagógica e6	2	21-01-2021 (1h 45 min) e6C1-21 10-02-2021 (1h 20 min) e6C2-21	Virtual	Fernando-ATP-e5R-20 Luis-ATP-e5R-20 María Antonia-SUP-e5R-20 (7) Adela-ATP-e6R-21 Tania-ATP-e6R-21 Miguel-ATP-e6R-21 Joaquín-ATP-e6R-21 Fernando-ATP-e6R-21 Luis-ATP-e6R-21 María Antonia-SUP-e6R-21
El ATP en la pandemia e7	2	25-02-2021 (1h 15 min). e7C1-21 05-05-2021 (2h 10 min) e7C2-21	Virtual	(7) Adela-ATP-e7R-21 Tania-ATP-e7R-21 Miguel-ATP-e7R-21 Joaquín-ATP-e7R-21 Fernando-ATP-e7R-21 Luis-ATP-e7R-21 María Antonia-SUP-e7R-21
Concepción del ATP sobre asesoría y acompañamiento e8	2 sesiones	25-03-2021 (1h 40 min) e8C1-21 06-05-2021 (1h 27 min) e8C2-21	Virtual	(8) Adela-ATP-e8R-21 Tania-ATP-e8R-21 Miguel-ATP-e8R-21 Joaquín-ATP-e8R-21 Fernando-ATP-e8R-21 Luis-ATP-e8R-21 María Antonia-SUP-e8R-21 Carlos-SUP-e8R-21
Visitas al aula e9	1	27-05-2021 (1h 41 min) e9C1-21	Presencial	(8) Adela-ATP-e9R-21 Tania-ATP-e9R-21 Miguel-ATP-e9R-21 Joaquín-ATP-e9R-21 Fernando-ATP-e9R-21 Luis-ATP-e9R-21 María Antonia-SUP-e9R-21 Carlos-SUP-e9R-21
Los saberes e10	1	09-09-2021 (1h 10 min) e10C1-21	Virtual	(8) Adela-ATP-e10R-21 Tania-ATP-e10R-21 Miguel-ATP-e10R-21 Joaquín-ATP-e10R-21 Fernando-ATP-e10R-21 Luis-ATP-e10R-21

María Antonia-SUP-
e10R-21
Carlos-SUP-e10R-21

18 sesiones 1 año y 6 meses de trabajo, la mayoría de **74** Relatos en total
las sesiones se desarrollaron de manera
virtual

Nota: La tabla muestra la totalidad de los relatos y deliberaciones del colectivo, a los cuales se les asignaron códigos para su localización y citación. Fuente: elaboración propia (del 19 de febrero 2020 al 09 de septiembre 2021).