



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241

"EL GRUPO AMPLIADO COMO DISPOSITIVO PARA LA FORMACIÓN DE
ASESORES EN ZACATECAS"

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

PRESENTA
RITA RUVALCABA RUIZ

DIRECTOR DE TESIS
DRA. MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JUNIO, 2023

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

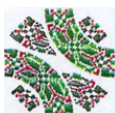
Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas



POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO

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

DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P., 26 de mayo del 2023.

MTRA.
RITA RUVALCABA RUIZ
P R E S E N T E. -

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: **"El grupo ampliado como dispositivo para la formación de asesores en Zacatecas"**, 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 siete ejemplares y un CD requeridos como parte de su expediente institucional.

ATENTAMENTE



S. E. G. E.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

Vo. Bo.

DRA. YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS
Coordinadora Regional del Doctorado

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

"2023, Año del Centenario del Voto de las Mujeres en San Luis Potosí, Precursor Nacional"

Resumen

La tesis “El grupo ampliado como dispositivo para la formación de asesores en Zacatecas” presenta los resultados de investigación de un colectivo de Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) cuya intención fue la de apoyar en su formación inicial a docentes que se integran a labores de asesoría en el estado de Zacatecas, nombrado por la autoridad de la entidad como “grupo ampliado” posteriormente, “enlaces regionales”. Con la finalidad de analizar a este dispositivo, se recurrió al enfoque fenomenológico-experiencial con la técnica de entrevistas colectivas semiestructuradas a integrantes del grupo, con 16 participantes en total, la autoridad que lo conformó y la investigadora que forma parte del estudio.

Los resultados dan muestra de las interacciones saber poder que se dieron con la implementación de esta propuesta, derivada de la Reforma del 2013 considerando los lineamientos para asesoría, marcando un cambio respecto al desarrollo profesional del ATP y por consecuencia, su formación, sus experiencias dan cuenta del proyecto.

Palabras clave: dispositivo, saber, poder, experiencia, acompañamiento, asesoría, formación, autoformación, subjetivación.

Abstract

The thesis "The expanded group as a device for the training of advisors in Zacatecas" presents the research results of a group of Pedagogical Technical Advisors (ATP) whose intention was to support teachers who are integrated into advisory work in their initial training. in the state of Zacatecas, named by the authority of the entity as "expanded group" later, "regional links". In order to analyze this device, the phenomenological-experiential approach was used with the technique of semi-structured collective interviews with members of the group, with 16 participants in total, the authority that formed it and the researcher who is part of the study.

The results show the interactions to know power that occurred with the implementation of this proposal, derived from the 2013 Reform considering the guidelines for counseling, marking a change regarding the professional development of the ATP and consequently, their training, their experiences give project account.

Keywords: device, knowledge, power, experience, accompaniment, advice, training, self-training, subjectivation.

Tabla de contenido

Resumen.....	IV
Introducción.....	1
Capítulo 1. La Asesoría Técnica Pedagógica en México. Particularidades en Zacatecas	7
Antecedentes para llegar al reconocimiento del ATP.	7
El nacer del asesor, de docente a ATP	9
Cambios reales, pero no duraderos.	19
Normatividad Académica. Los mil intentos por formalizar la figura de asesoría	22
Normatividad académica, del ser al deber ser.	29
La formación del Asesor Técnico Pedagógico. Un problema sin resolver.	34
Preguntas de investigación.....	40
Objetivos de investigación	40
Capítulo 2. Del dispositivo al dispositivo de formación docente en México	43
Desde Foucault hasta las particularidades docentes.....	43
Del dispositivo al dispositivo de formación docente en México	47
<i>De Foucault a las particularidades docentes.</i>	47
La ética desde dispositivo.....	53
Relación saber poder del dispositivo de formación.....	55
Los procesos de subjetivación del ATP.....	59
Procesos autoformativos y heteroformativos en educación.	64
Procesos de análisis del dispositivo	68
Dispositivos de formación en México.....	71
Procesos autoformativos y heteroformativos.....	73
Capítulo 3. Metodología, el camino del investigador	78
Paradigmas de investigación cualitativa.....	80
<i>Investigar la realidad</i>	80
De colaboradora-testigo a investigadora comprensiva	83
Subjetivar a partir de la experiencia	90
Las entrevistas semiestructuras con grupos.	93
Los procesos reflexivos	94
<i>Análisis de la información. Cristalizar los datos</i>	95
De los participantes.....	101
Capítulo 4. Los procesos de asesorar, acompañar y realizar tutoría y mentoría.....	105

La asesoría y sus diferentes variantes.....	106
El acompañamiento pedagógico, reto del asesor.....	111
Tutoría-mentoría ¿Tareas del asesor?	114
Las diferentes formas de hacer asesoría.	116
Asesoría interna y externa	119
El perfil del asesor	122
La formación para la asesoría. El tema pendiente.....	128
Capítulo 5. Estructura y dinámica del dispositivo de formación	136
La cristalización del proceso de investigación	137
Los participantes en el estudio.....	140
Conformación del grupo y procesos de subjetivación. Conceptos ordenadores	144
Relaciones saber-poder	145
Requerimientos de la reforma educativa y emergencias locales	147
Autoridad mediata e inmediata. Las redes del poder.	156
Los fines de la acción: contraposiciones y subjetividades.....	163
Lo programado, convenido y emergente	167
Capítulo 6. Subjetividades en construcción	175
Experiencias previas de Asesoría.....	176
Posicionamientos y modos de relación	181
Lo impuesto, lo asumido y lo autónomo	192
Trabajo entre pares	201
Entre acompañar y asesorar. Las tareas por aprender del ser ATP	203
Formación y autoformación	208
CONCLUSIONES	213
Bibliografía.....	225
ANEXOS	229
Anexo A	229
Anexo B	231
Anexo C	232

Índice de Tablas e Ilustraciones

Ilustración 1	28
Ilustración 2	69
Tabla 1. Organización de categorías	100
Tabla 2. Organización de categorías	100
Tabla 3. Trayectoria de los participantes	102
Tabla 4. Modelos.....	115
Tabla 5. Tipos de asesoramiento	118
Tabla 6. Modelos de asesoría	121

Introducción

En México, el acompañamiento pedagógico para profesores de educación básica ha sido incluido en la agenda política como una estrategia de formación continua para los profesores que ha sido inducida principalmente por los postulados de las reformas educativas de las últimas décadas. No obstante, lo ambiciosos de los objetivos propuestos, la experiencia concreta, los diagnósticos y las evaluaciones indican que existe una distancia significativa entre los fines propuestos para el acompañamiento y los resultados obtenidos. En esta investigación, me focalicé en la Asesoría Técnica- Pedagógica (ATP) para situarme en la intencionalidad de un momento histórico, ya que mi trabajo como ATP consistía en impulsar a los docentes hacia una formación que les permitiera implementar nuevos programas y propuestas educativas, sin embargo, en esta tarea me enfrentaba continuamente con la responsabilidad de lograr ciertos fines prácticos en espacios educativos concretos y estas tareas oscilaban entre los requerimientos académicos y administrativos¹.

Sobre la asesoría se han realizado diferentes investigaciones como las de Arnaut (2003), García (2007) y Calvo (2007) desde perspectivas diversas, unas estudian desde la normatividad hasta su impacto académico, otras señalan la asistematicidad de las labores y los espacios de los asesores técnico-pedagógicos. La propuesta actual también es intermitente y diversa para quienes realizan la asesoría como una competencia profesional reconocida, lo cual significa que la del ATP, no es una figura que sólo pretende asesorar, también entre sus funciones está un acompañamiento entre profesionales que se forman juntos.

¹ Al no tener una clave definitiva, su estabilidad dentro de la función se ha tornado intermitente, lo que ha complicado procesos formativos sistemáticos que colaboren al desarrollo de trayectos académicos para asesorar y acompañar a los docentes.

Como objeto de investigación, la formación de ATP recibe un particular interés si se toman en cuenta las modificaciones que se realizaron a partir de la Reforma del 2013, en dicha reforma se establecen directrices puntuales para prefigurar quién y cuáles son los rasgos y perfiles de cada profesional que ocupe una posición del esquema de gestión institucional.

Primero por invitación y luego por promoción, formé parte de equipos estatales de ATPs en el estado de Zacatecas y la experiencia que tuve en ellos me convenció de la factibilidad de orientar el trabajo docente hacia las demandas que plantean los programas de estudio y las propuestas educativas. Fui parte y colaboré como miembro de lo que en esta investigación he llamado “grupo ampliado”, ocupé esa posición desde la estructuración del grupo por una necesidad estatal. Esta posición me dio la oportunidad de sistematizar y analizar la dinámica, así como identificar la estrategia general que seguía el grupo, es por ello por lo que pude conceptualizar como un dispositivo.

Situar al “grupo ampliado” como dispositivo, supuso mirar desde un lugar distinto al de las relaciones habituales. Al dar cuenta de las acciones realizadas y reconocer la condición de sujetos de los participantes, me comprometí a analizar los modos de formar y de formarse. Los resultados, dan cuenta de la manera cómo el grupo fue moldeándose como dispositivo de formación y los efectos que tuvo en otros ATPs por los diversos medios y modalidades de acompañamiento. En este sentido, el objetivo es analizar el funcionamiento de un grupo de docentes asesores del estado de Zacatecas que conforman lo que se ha nombrado como “Grupo ampliado de ATP” o “Enlaces Regionales”. La labor de este grupo en coordinación con las autoridades educativas estatales consiste en organizar a los ATPs del estado de Zacatecas para seleccionar los contenidos más adecuados para formar a los asesores, tarea

que desde la autoridad se consideró “necesidad apremiante” para alcanzar los objetivos previstos en diferentes documentos normativos.

El análisis de las situaciones en tanto juegos de poder-saber parte del concepto de dispositivo de Foucault (1985), con este concepto como mi herramienta, pude analizar desde la conformación del grupo hasta las dinámicas que les permitieron convertirse en un colectivo eficiente, el análisis de los testimonios obtenidos así parece evidenciarlo. Este ciclo, llevó a los sujetos a ser parte del dispositivo, pero también a crear sus propios procesos de subjetivación que analicé en desde las nociones de hetero y autoformación, ambas aparecen desde el inicio del dispositivo, aunque con distinta fuerza y frecuencia.

Por otra parte, en tanto que el dispositivo incluye el poder de dirigir y regular los campos de acción de los ATPs, produce las disposiciones de sus miembros para que se aproximen al saber “legitimado”, lo que abona al reconocimiento de su labor. Como dispositivo de formación, las acciones heteroformativas son justificadas mediante los discursos que proponen crear comunidades de aprendizaje regionales e intersubjetivas, idea que alimenta y torna razonable la sujeción.

A partir de entrevistas a profundidad semiestructuradas de manera individual y con la recuperación de experiencias mediante grupos, obtuve testimonios de los integrantes del grupo ampliado, así como de la maestra que impulsa el proyecto, de sus acciones y de sus concepciones sobre la vida y los efectos del dispositivo. Para dar seguimiento al análisis de la información, situé el análisis desde una perspectiva fenomenológica con énfasis en las experiencias vividas como parte del colectivo.

El estudio ha permitido explorar y mostrar las relaciones poder-saber que se establecieron en el grupo, así como la producción de normas y convenciones entre los

participantes que eran fortalecidas mediante discursos que priorizaban la dimensión académica y la intención de crear espacios de formación para los docentes que se integraban a funciones de asesoría, siguiendo el patrón de moldeamiento convenido internamente.

La estructura de este documento ha sido organizada en seis capítulos. En el primero, a partir de las definiciones de la política educativa, situó en el campo el lugar de los ATP en los discursos, en los programas de formación y en la implementación de las. También en ese capítulo problematizó la historicidad de la figura del ATP, desde sus primeras apariciones hasta su incorporación como agente educativo dentro del organigrama institucional, para ello consideré los momentos en que se intenta implementar dispositivos de formación para luego analizar al grupo ampliado como tal.

El segundo apartado ayuda al lector a comprender el problema planteado en la idea tesis, partiendo del concepto de dispositivo, lo que me ayudó a fundamentar la investigación, pero también los resultados obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas grupales a partir de categorías de análisis que desprendían de las ideas planteadas por Foucault al respecto.

En el tercer capítulo se plantea el enfoque metodológico, las técnicas y los instrumentos utilizados para recuperar y analizar la información, cabe señalar este capítulo tuvo grandes modificaciones gracias a las sugerencias de los lectores, puesto que lo diseñé en un primer momento no se pudo llevar a cabo como tal, por lo que no daba cuenta de un trabajo etnográfico.

Tomando como referente el modelo institucional del *Perfil, Parámetros e Indicadores del ser asesor*, el capítulo tres se dedica al análisis de los conceptos de asesoría, acompañamiento y mentoría y tutoría, como principales tareas del ATP.

Casi podría decirse que la teoría comportaría las respuestas a los interrogantes que normalmente nos hacemos acerca de las cosas sociales. Desde este punto de vista sería como una especie de bien de consumo cuya posesión, a través del aprendizaje, garantiza el conocimiento (obviamente siempre incompleto) del mundo social. En este sentido sería una especie de banco de respuestas y explicaciones acerca de las diversas dimensiones de la realidad social. (Tenti, 2022 pág. 20)

Como se mencionó con antelación, se concibe a este grupo como un dispositivo por la manera cómo se conforma y las relaciones que se establecen. Partiendo de su instauración hasta su consolidación, en el capítulo cuatro se le analiza como dispositivo de formación y autoformación en nuestro país.

Los dos últimos capítulos constituyen la presentación de los testimonios y su análisis. A través de éstos, se visibilizan las relaciones mediante las que los integrantes dan forma concreta al dispositivo y movilizan las disposiciones hacia un modo particular de ser y de hacer. La información que proveyeron los grupos focales de diferentes regiones del estado da cuenta de la manera cómo el dispositivo logra cierta consolidación, lo que era el fin último de su implementación.—Conocer y analizar cómo se fue dando este proceso, desde su nacimiento, implementación y consolidación, permitirá entender lo que es un ATP en este contexto y cuáles son las acciones que lo llevan a desarrollar procesos de subjetivación para delinear una figura propia sobre el ser y hacer del ATP, que puede ubicarse sin dificultades en la trama que le representan las normativas que rigen su labor, pero que también lo posicionan en espacios educativos como el de la asesoría.

Al analizar este caso en particular, se pueden tener referentes para proponer la creación de trayectos formativos propios de la asesoría en los que se haga presente la

autoformación como medio para la consolidación de la labor, esto, a partir de los resultados obtenidos de la presente experiencia.

Capítulo 1. La Asesoría Técnica Pedagógica en México. Particularidades en Zacatecas

Antecedentes para llegar al reconocimiento del ATP.

Este primer apartado tiene la encomienda de contextualizar al lector sobre la aparición de la figura de Asesor Técnico Pedagógico en nuestro país dentro del ámbito educativo, aspecto que va de la mano de los diferentes procesos que se han instituido para la formación docentes, donde este actor se convierte, en algunos casos, en formador de docentes, a partir de dispositivos, aunque no los nombren como tal. En este sentido, ser asesor se vuelve una tarea que implica procesos particulares de subjetivación que llevan al sujeto a procesos de reflexión. El análisis sobre su aparición en educación permite tener un panorama sobre sus condiciones labores actuales y tema de la presente investigación. Si partimos de la idea de que un dispositivo busca un orden a partir del poder, la formación de docentes busca ese orden desde instancias institucionales que tienen el poder.

La asesoría técnica se ha definido como una función al momento de que un docente frente a grupo adquiere nuevas responsabilidades fuera de este, como es el caso de directivos y supervisores, sólo que de carácter académico más que administrativo, esto quiere decir, que lleva a cabo acciones muy diferentes a las de un maestro frente a grupo, por lo tanto, se le nombra función, en ese momento se convierte en quién apoya, acompaña y asesora al otro. Para nombrarse como tal, está de por medio la identidad profesional de cada figura educativa, es decir, cada uno cumple una función diferente, por consecuencia debe desarrollar competencias distintas para llevar a cabo su labor.

El término identidad del docente hace referencia a las características personales y profesionales de un docente, e incluye factores cognitivos, afectivos y éticos, que en conjunto dan sentido personal a su práctica profesional, así como a la motivación y compromiso para desarrollar su trabajo. Esta identidad se desarrolla en espacios de

interacción social, en los cuales el docente configura y conceptualiza la imagen de sí mismo, con base en el reconocimiento y caracterizaciones que los otros formulan respecto de sus roles y los de dicho docente. (Bolívar, Medina, 2005, pág.49)

En este sentido, la identidad del ATP se ha visto permeada por diferentes factores externos e internos que han dificultado el desarrollo de una identidad profesional colectiva, para convertirse en un actor que tenga el reconocimiento en su ámbito de trabajo, que si bien depende de que lleve a cabo su labor como debiese, las funciones que se le asignan en muchas de las ocasiones no son las que le corresponden por consecuencia pierde sentido su ser. Uno de los aspectos que hacen posible el desarrollo de la identidad profesional es justamente el reconocimiento. “Solo es posible hablar de identidad cuando ésta ha sido reconocida por la sociedad o el grupo del que se forma parte” (Barrera, 2009, pág.52). Esta identidad se encuentra ligada a las labores que desarrolla, que adquieren sentido al momento que coadyuvan con el otro.

La identidad del ATP se encuentra vinculada con la función de asesoría en un trabajo relacionado con los maestros, en una multiplicidad de contextos (Rickenmann, 2007) Estos contextos son determinados por la dinámica establecida en la estructura organizacional docente, en los últimos tiempos, se han confrontado con su rol, lo que convierte en necesario hacer énfasis en aquello que caracteriza a su rol para convencer a los demás de aquello que los caracteriza (Costello, 2004, pág.16)

Es así como las funciones que se llevan a cabo y el reconocimiento del otro sobre las mismas, en este caso de los docentes, hacen que el ATP vaya desarrollando una identidad profesional que se refleja en acciones o funciones que realiza, pero también en los procesos de subjetivación que interioriza y reconoce como parte de su ser. Aspecto que de momento se encuentran en proceso de construcción, resaltando la importancia de lo académico y

dejando de lado lo administrativo, aunque este aspecto es complicado de eliminar por completo, considerando que el concepto de “técnico” sigue presente y en consecuencia tiene que ver con sus funciones e identidad docente, entendiendo por técnico diferentes tareas administrativas que lo distraen de las académicas y que han hecho a lo largo de los años, que el ATP sea visto por el resto de la comunidad educativa como el ayudante del supervisor y no como un apoyo académico.

El nacer del asesor, de docente a ATP

La Asesoría Técnico Pedagógica aparece con la constitución del sistema educativo nacional, no de manera como lo conocemos actualmente, sino como un docente que podía apoyar al otro en determinadas tareas.

En los orígenes del sistema educativo nacional, la función de apoyo técnico se concentró en definir los principios, las políticas y las regulaciones generales para su operación, así como en apoyar directamente en la “habilitación” de los maestros en servicio, porque carecían de formación necesaria para el manejo de los programas (entonces cartas descriptivas), la enseñanza y el uso de materiales didácticas (SEP, 2005, pág. 12)

Los primeros indicios del personal con funciones técnicas son en los años 60's para realizar apoyo especializado como lo fueron las jefaturas de enseñanza o academias en secundaria, personal de educación artísticas, educación especial o especializado en alguna asignatura para el apoyo de maestros de primaria. También con la figura del supervisor se divide en dos vertientes en un principio: supervisor administrativo y supervisor técnico. El primero como es de imaginarse, se encargaba de llevar todo el papeleo correspondiente en el ámbito escolar y el segundo se dedicaba más a lo académico y de apoyo técnico, cuya tarea consistía en organizar academias, conferencias pedagógicas y actualizar a los maestros que

no se hubieran formado en las escuelas normales, por problemas internos desapareció esta forma de trabajo a finales de esta década. “Dentro de este contexto, la función de apoyo técnico-pedagógico se desdibujó y -ocurrió entre las décadas de 1940 y 1960- el período de expansión más acelerado del sistema” (Arnaut, 2005, pág. 22)

Con la intención de tener un apoyo externo a la escuela debido al crecimiento de la matrícula, particularmente en secundaria y el poco impacto que provocaban las Reformas Educativas dentro de las aulas en todo el país², durante los 70’s se modifica la función de apoyo técnico, creándose los primeros cuadros de apoyo técnico que aparecen después de la descentralización de la educación con la puesta en marcha de la reforma educativa de 1972; con el proceso de descentralización creándose en cada estado una Secretaría de Educación, en el caso de Zacatecas nombrada como la “Secretaría de Educación y Cultura”³, después SEDUZAC “Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas” y recientemente, 2021, SEZ “Secretaría de Educación Zacatecas”.

Para este momento, podríamos decir que, por dos razones se dio un primer resurgimiento de la función de apoyo técnico-pedagógico: la creación de las federaciones y la de estos programas diferenciados y de carácter piloto-experimental, desarrollados al margen del sistema burocrático tradicional y de las escuelas -a pesar de que muchos de ellos intervenían directamente en las escuelas regulares- bajo la cobertura del Programa Educación para Todos (Arnaut, 2005, pág. 23)

“Para los años 80’s se fueron modificándose las funciones hacia el apoyo a las jefaturas de sector y supervisión escolar en el desarrollo de funciones académicas y administrativas,

² Desde finales de los 70’s se implementaron varias Reformas al sistema educativo en México las más recientes en 2004 introduciendo el enfoque por competencias desde Preescolar hasta Educación Media Superior.

³ SEC, “Secretaría de Educación y Cultura”, nombrada así durante el proceso de Descentralización en 1989 para en el año 2014 cambia a SEDUZAC “Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas” por decreto.

dándoles diferentes nombres como auxiliar, apoyo y por último asesor técnico pedagógico” (SEP, 2005, pág. 12)

Diversos elementos tuvieron que ver en la primera formación de cuadros de acompañamiento técnico pedagógico para cada uno de los programas existentes, uno de ellos, un primer crecimiento de los cuadros técnicos comparado con el de 1990. También esto provocó la necesidad de encontrar personal académicamente preparado para la atención de las nuevas delegaciones de la SEP quienes tenían que dirigirse al resto de la población educativa como supervisores y jefes de sector.

Así en esta etapa tenemos un doble origen del personal de apoyo técnico-pedagógico: por la diversificación de programas y por descentralización. Este fue el primer destello de lo que ahora conocemos como equipos de apoyo técnico-pedagógico, y que trabajan en torno a distintos programas y áreas ejecutivas de la administración de cada nivel y modalidad educativa. (Arnaut, 2005, pág. 25)

En la década de 1990 ocurren dos grandes reformas: una política administrativa, el proceso de descentralización estatal y otra educativa, la cual modificó planes y programas de educación básica y normal junto con programas educativos que buscaban mejorar la calidad educativa.

Con la intención de atender el crecimiento del sistema educativo, la implementación de diferentes modalidades curriculares y aspectos de carácter administrativo, se crean otras funciones de apoyo llamadas “mesas técnicas” que estaban adscritas al área central de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y coordinaciones educativas estatales. En las mesas técnicas se distinguían dos tipos de personal: personal técnico operativo y personal técnico administrativo, el primero se dedicaba a lo académico y el segundo como su nombre lo dice, hacia funciones de control escolar, en consecuencia, las mesas técnicas fueron

multifuncionales y heterogéneas, porque dependían de la organización y funcionamiento de su estructura educativa existiendo en dos subsistemas, un estatal y un federal y diseñaban, desarrollaban y operaban propuestas de actualización, innovación e investigación.⁴

Se vislumbraban las principales tareas que realizaba el asesor técnico que tenían que ver con: control y administración, desarrollo de programas y proyectos tanto federales como estatales y diseñar e implementar cursos y talleres de formación actualización para el magisterio. En las últimas décadas se ha buscado que ya no se relacione la asesoría con las tareas de carácter administrativo quedando éstas en manos de los supervisores, el ATP sigue siendo pieza clave para la impartición y diseño de cursos dentro de sus zonas escolares y desde oficinas centrales, dispositivos de formación continua que se ha usado a lo largo del tiempo en educación.

Si se observa, por el cambio en la estructura operativa de los sistemas estatales, por la puesta en marcha de una reforma curricular y por la creación de una gran diversidad de programas educativos, la función de apoyo-técnico pedagógico llegó a ocupar un espacio cada vez más importante en la conducción y operación en el ámbito central de la SEP; pero, también en la conducción, operación y concreción de todos los programas educativos que se pusieron en marcha a partir de 1992 (Arnaut, 2005, pág. 25).

Entonces, para el año 2000, se comenzaba a figurar dentro del ámbito educativo con algunas particularidades que se mencionan en el documento de “Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela” (2005) eran:

⁴ “Orientaciones generales para la construir y operar el servicio de asesoría académica la escuela” Primer documento oficial que se publica respecto a la Asesoría Académica a la Escuela

- Se creía que el asesor tenía menor movilidad dentro de su zona que el supervisor o los directivos, porque regularmente pertenecía a ella.
- Trabajaban en áreas estratégicas de la estructura del sistema educativo como lo eran oficinas centrales de la SEP, Oficinas Regionales en todos los estados, jefaturas de sector y enseñanza, supervisiones escolares y algunas escuelas.
- Poseían información sobre el funcionamiento de las escuelas, pero también, de las políticas y problemas educativos. Eran un vínculo importante entre las autoridades y supervisores, escuelas.
- Por lo general, eran personas comprometidas con su función, capacitados y especializados en diferentes temas educativos y que lograron tener reconocimiento de sus compañeros dentro de sus espacios de trabajo.
- Se invirtió en su formación lo que constituyó un potencial importante entre las entidades durante el proceso de descentralización.

Por otra parte, estaban los contras, aquellos casos en que el asesor había llegado a la zona por cambio de actividad regularmente por problemas en su centro de trabajo, termino de comisiones en otras áreas públicas o contentillo del supervisor lo que provocó:

Se reconoce que una parte importante del tiempo de los ATP adscritos a la supervisión y a la jefatura de sector se dedica a labores de tipo administrativo y sólo de manera excepcional es destinado a atender “demandas de asesoría y acompañamiento académico a los maestros y centros escolares” (SEP,2005, pág.9)

Como no había lineamientos establecidos para su trabajo fuera del aula, el supervisor decidía que hacer y muchas de las veces su carga era meramente administrativa, pasaba de un programa a otro sin una sistematicidad en su formación, atendían mayormente zonas

urbanas al concentrarse en las oficinas regionales y eran grupos completamente heterogéneos en aspectos como edad, preparación, formación, etc., lo que fue provocando que los docentes vieran esta figura como cercano a la supervisión y lejano al acompañamiento docente. Algunas de las iniciativas que se pensaron e incluso implementaron hace casi dos décadas fueron la elaboración de un diagnóstico para saber quiénes y cuántos eran, su formación, cómo habían llegado a la comisión, cuánto tiempo tenían en ella y cuál era su experiencia.

Intentando reestructurar la función comenzando por simplificar las cargas administrativas con la descentralización se reorganizaron las áreas en departamentos o coordinaciones de asuntos meramente académicos y se crearon coordinaciones para el personal que ofrecía apoyo técnico dentro de la administración educativa para fortalecer la parte académica y poner esfuerzos en las escuelas, puede observarse en varios momentos la intención de separar lo administrativo de lo académico.

La construcción histórica del apoyo técnico muestra que sus funciones y fines se han modificado para responder a las demandas y prioridades del propio sistema educativo en los distintos momentos. Quizá es por ello por lo que en algunos de éstos se percibe una falta de claridad y de control sobre este personal, su adscripción y sus funciones, así como un debilitamiento de esta estructura “clave” para el mejoramiento de la calidad y equidad educativa (SEP, 2005, pág. 13).

A finales del decenio de los 90’s y como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa se delimitó la asesoría técnica pedagógica para el desarrollo de diferentes programas y proyectos. Esto dio lugar a la integración de equipos técnicos en los niveles federal y estatal, a la par, se integra personal de apoyo técnico a las Instancias

Estatales de Actualización y a los más de 500⁵ Centros de Maestros con la intención de atender al nuevo Programa Nacional de Actualización Permanente en la federación y en todas las entidades del país.⁶

La figura de Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en Zacatecas, al igual que en el resto del país surge con el propósito de acompañar al docente en la ejecución de nuevos programas o modelos educativos de carácter nacional implementados en el plano estatal de acuerdo con sus necesidades y al personal asignado para llevar a cabo estas labores.

Los primeros acompañamientos que se registran en el estado tienen que ver con la enseñanza de la lecto-escritura, “Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita” (PALE) que la Dirección General de Educación Especial emprendió en 1989. Este programa fue remplazado por “Adquisición de la Lengua Escrita y las Matemáticas” (PALEM) lo que posteriormente se convirtió en “Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica” (PRONALEES).

Tenían como propósito que los docentes cambiaran sus esquemas del cómo se debía enseñar a leer y escribir modificando sus prácticas con el acompañamiento en la aplicación de esta propuesta. Se capacitaron a los primeros docentes que fungieron como asesores. Eran Maestros con experiencia en primer grado y fueron preparados sobre el cómo se implementaba la propuesta y sus características, para posteriormente acompañar a los docentes que tenían primer ciclo y estaban propiciando los procesos de lectura y escritura a

⁵ Los primeros Centros de Maestros comienzan a operar en 1996, para el 2008 existían 558 donde laboraban 1636 coordinadores y bibliotecarios.

⁶ Con el proceso de federalización, las administraciones estatales asumieron nuevas responsabilidades para operar el subsistema transferido por el gobierno federal, esta situación provocó fortalecer e incrementar el personal llamado de apoyo técnico.

los alumnos, para intentar que modificaran sus prácticas a partir de las características de la propuesta.⁷ Provocando espacios de capacitación y análisis para ello.

Para 1994 se crea el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros en Educación Básica (PRONAP), estableciendo las bases de una política nacional de formación de profesores de educación básica en el país.⁸

Durante la duración del PRONAP, se crearon las Instancias Estatales de Capacitación (IEC), en la SEC se tenía la propia, conformada por un grupo de docentes que fungían como ATP estatales, en conjunto con los Centros de Maestros, que fueron creados al mismo tiempo, un total de 17, en diferentes municipios del estado, especialmente dónde existen oficinas regionales. Aún operan estos espacios, aunque no con el impacto y recursos con los que comenzaron. En un primer momento las acciones de los centros de maestros estaban dirigidas al trabajo individualizado con docentes y directivos, posteriormente se repensó la estrategia para trabajar “trayectos formativos” con colectivos escolares completos y así poder atender una mayor cantidad de docentes.

La dinámica para la formación de los docentes era conocida como el efecto “cascada”

En todos los casos se ha tratado de componentes de la reforma diseñados e implementados por el gobierno federal en con patrón arriba-abajo (*top-down*) (Bolívar, 2000) con esquemas de implantación verticales; concordantes con su naturaleza cerrada y deductiva. Lo que conlleva el uso tradicional de métodos de introducción a partir de la estrategia “en cascada”, como se conoce habitualmente en México (García G. T., 2007, pág. 4)

⁷Mi experiencia en las mesas técnicas coordinado por un maestro, en aquel entonces el Maestro Jaime Espinoza. Fragmento de entrevista. R, Rosas, marzo de 2020.

⁸ “Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio” PRONAP.

Esta forma de trabajar se adaptó (y se sigue implementando) desde la SEP hasta los centros de maestros, instancias estatales, supervisiones lo que provocaba que la información que le llegaba a los docentes ya no era de primera mano, sino que estuviera moldeada por la interpretación del alguien más, en este caso, los ATP de los diferentes espacios mencionados quiénes habían sido capacitados por otros ATP que laboraban en oficinas estatales o federales.

Esta es una de las razones por las que se piensa en el grupo ampliado como un dispositivo que busca la demanda y capacitación al ATP fuera entre iguales y no pasara por tantos filtros antes de llegar a sus destinatarios, además de estar integrado por actores que, conociendo el medio, pudieran coadyuvar a sus procesos de formación y autoformación.

El periodo de Reforma en 1992 se pretendía enfocarse en cuatro componentes fundamentales: la descentralización de los servicios educativos federales de las entidades federativas; la reforma de los planes y programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria; el programa de actualización de los docentes en servicio y, el programa de reconocimiento a la labor docente (García, 2007, pág. 2).

Otro aspecto relevante que trajo consigo la reforma fue que a partir de 1995 se agregaron varios componentes, como diversas iniciativas para transformar los proyectos escolares, se comenzó una reforma a la educación especial implementado el programa de Integración Educativa.

En el año 2000 la federación lanzó otras iniciativas como el programa Nacional de Lectura y las bibliotecas de aula, el programa de formación cívica y ética en primaria y secundaria, así como el famoso *Software* de “Enciclomedia” que dotó a la mayoría de las aulas de quinto y sexto grado de primaria del país con un equipo de cómputo y un proyector, algunas escuelas incluso contaban con internet. También se comenzó la implementación del

Programa Escuelas de Calidad (PEC) dándole un nuevo enfoque a la gestión escolar. Para la implementación de todos los programas y proyecto mencionados, se encontraba la figura de asesores quienes operaban y coordinaban los programas desde oficinas centrales, estancias estatales y zonas escolares o jefaturas de sector.

A partir del 2004 se inicia con la nueva reforma curricular, comenzando con preescolar en el 2004 y secundarias en el 2005, en primarias se implementó la fase piloto a partir del 2008, creando un perfil de egreso de educación básica y con un enfoque basado en competencias.⁹

Todos estos cambios derivados de la reforma de 1992 y como parte de la descentralización de la educación básica, se conforman los Equipos técnicos estatales. Los equipos técnicos estatales, son equipos conformados y capacitados por sus correspondientes de la SEP para operar programas cerrados que contienen códigos especializados que no se distribuyen de manera uniforme al resto de la administración. Son equipos dedicados a operar “paquetes tecnológicos (Arnaut, 2003 pág. 38)

Estos equipos asumieron que trabajar con el personal que se encontraba comisionado, que eran los integrantes de las mesas técnicas, direcciones o departamentos de nivel educativo, supervisores o los que se nombraban como “Auxiliares Técnico Pedagógicos y administrativos” de los programas existentes, que tenían una visión más tradicional de asesoría como parte del sistema, se encontraban en las zonas escolares, jefaturas de sector¹⁰ e incluso en las escuelas.

⁹ La Reforma en Educación Básica (RIEB) se llevó a cabo por etapas en Educación Primaria y Secundaria.

¹⁰ Las zonas escolares comprender un determinado número de escuelas públicas o privadas marcadas territorialmente y dirigidas por un supervisor. Las Jefaturas de Sector agrupo un cierto número de zonas escolares y está a cargo de un jefe de sector que era el enlace entre la autoridad educativa. Aunque aún existe,

Hasta el 2004 se realizaron planteamientos formales sobre la función de asesoramiento a las escuelas. En la medida en que controvierte el modo de pensar y de actuar la relación de la administración con las escuelas, el asesoramiento es un proceso emergente. El agente asesor está en construcción, así como sus formas de actuación están en tensión. (García, 2007, pág.1)

Proceso de construcción que ha estado plagado de vacíos académicos al no sistematizar procesos de consolidación y seguimiento al asesoramiento y sus implicaciones a corto y largo plazo.

Cambios reales, pero no duraderos.

En el lapso del 2005 al 2012, las condiciones de asesoría continúan desarrollándose como se menciona en párrafos anteriores, no es hasta el 2013 con la creación de la Ley Orgánica del Instituto Nacional de Evaluación (LINEE) y la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD) se reconocen los servicios de apoyo técnico como parte de estas intentando regularizar y transformar el apoyo técnico pedagógico en un servicio especializado y permanente para el acompañamiento y asesoría académica para maestros de educación básica.

Especializado porque se enfoca en dos grandes problemáticas del sistema educativo mexicano: enseñanza del español y las matemáticas. Con la circulación de las leyes, también se publicaron los lineamientos para llevar a cabo esta función. Este es uno de los principales cambios propuestos dentro de la Reforma del 2013, la de definir la asesoría como una función permanente y con tareas específicas para llevar a cabo la misma, además de obtener una clave definitiva mediante un concurso de promoción.

la relación de la supervisión ya es directa con la autoridad educativa. Particularmente en Zacatecas, las jefaturas de sector en el plano estatal desaparecieron hace poco menos de 5 años, en el plano federal, todavía existen algunas, pero abarcan mayor cantidad de escuelas.

El Artículo Tercero de la Ley General del Servicio Profesional Docente establecía que: “Son sujetos del servicio que regula esta Ley los docentes, el personal con funciones de dirección y supervisión, así como los asesores técnico pedagógicos” (SEP,2014. pág. 18) Dejando claro que adquirirían un nombramiento definitivo para la función de asesoría. Así pues, la ley contemplaba la posibilidad de fundar un nombramiento definitivo como ATP, para que ello ocurriera tendrían que pasar por un proceso similar al del supervisores y directores para promoverse en la función, es decir, realizar un examen de conocimiento y habilidades que validara sus capacidades para poder acceder a una nueva actividad fuera del grupo.

La reforma al artículo 3 constitucional del 25 de febrero de 2013, establece que el Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria y determina... la idoneidad profesional de los docentes, deben asegurar el máximo logro educativo de los alumnos. Asimismo, determina la aplicación de evaluaciones obligatorias para el Ingreso, la Promoción, y la Permanencia en el servicio público educativo con la finalidad de integrar, distinguir y sostener en la docencia a los profesionales que cuenten con los mejores conocimientos y capacidades. (SEP, 2017, pág. 5)

En diciembre de 2014 se publicaron los primeros lineamientos de evaluación para la promoción de docentes a cargos de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en educación básica y media superior, señalando que:

El personal seleccionado por concurso para desempeñar funciones de Asesoría Técnico Pedagógica estará sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos, a cursos de actualización profesional y a una evaluación para determinar si cumple con las exigencias propias de la función. Una vez que este personal acredite la suficiencia en el nivel de desempeño correspondiente al término

del periodo de inducción, la Autoridad Educativa Local otorgará un Nombramiento Definitivo correspondiente (INEE, 2014, pág.4)

El ingreso a la función de Asesor Técnico Pedagógica (promoción) se llevaba a cabo mediante la aplicación de un examen estandarizado elaborado y coordinado por CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior) en coordinación con el INEE (Instituto de Evaluación Educativa), considerando las siguientes etapas: publicación de la convocatoria, el pre-registro donde se elegía la función a la que se deseaba promover y los datos generales del participante, registro para la recepción de documentación por parte de la autoridad local (Servicio Profesional Docente) y la aplicación de los instrumentos de evaluación que consistía en dos etapas, señaladas en la “Guía de estudio. Educación Básica Primaria. Asesoría Técnico Pedagógica” (2017-2018):

Etapas 1. Examen de conocimientos y habilidades para la práctica profesional, examen estandarizado, autoadministrable que constaba de 102 reactivos operativos y 20 piloto, su objeto era evaluar aspectos relacionados con los conocimientos y habilidades necesarios para ejercer la función de Asesoría Técnico Pedagógica especializada en educación básica.

Etapas 2. Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales, mismo procedimiento que el anterior con 104 reactivos operativos y 20 piloto cuyo objetivo era evaluar las habilidades intelectuales de los sustentantes para la comunicación, el estudio, la reflexión y la mejora continua de su práctica, así como las actitudes necesarias para asegurar el mejoramiento de la calidad educativa y el aprovechamiento del contexto escolar en la tarea educativa.

Posterior a la aplicación del examen, se publicaban los resultados de manera individual y pública en la página del SPD en orden de prelación con 3 categorías de idoneidad

para las funciones A, B y C de acuerdo con la puntuación obtenida, esto con la intención de detectar las áreas de oportunidad de quiénes ingresaban a labores de asesoría y así poder ofertarles trayectos de formación articulados a los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) establecidos para la función. La calificación mínima era de 100 puntos para poder aprobar el examen y acceder a un lugar como asesor.

El número de vacantes dependía del presupuesto de cada entidad para poder obtener un lugar en alguna zona escolar y fungir como Asesor Técnico Pedagógico por promoción de las dos especialidades que figuraban: pensamiento matemático y lenguaje y comunicación, esto provoco el aumento de docentes que pasaban a tareas de asesoría en Zacatecas entre el 2016 y 2018.

Cabe recalcar que había que estar dos años en la función para poder obtener una clave definitiva, lo que permitía en ese momento, permanecer por tiempo indefinido en tareas asesoras, sin embargo, sólo las dos primeras generaciones que se promovieron por este medio lograron obtener una clave de este tipo, el resto de los asesores por promoción de momento se encuentran con incertidumbre laboral al no tener una clave definitiva, pero si poder seguir realizando labores de asesoría y poder participar en procesos para direcciones o subdirecciones a partir de la Reforma del 2019 con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), lo que provocó regresar al esquema del ATP por reconocimiento (ATPR), sin especialidad ni estabilidad dentro de las acciones del ser ATP.

Normatividad Académica. Los mil intentos por formalizar la figura de asesoría

El Programa Nacional de Educación (2001-2006) consideraba uno de los principales retos de la Educación Básica el de “Regular la operación de los servicios de apoyo técnico pedagógico para transformarlos en un servicio especializado y permanente de asesoría y acompañamiento académico para los maestros y las escuelas” (SEP, 2005 pág. 62). Se resaltaba la importancia

de operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) desde una perspectiva objetiva, con las bases necesarias para mejorar la calidad educativa, teniendo como punto de partida el acompañamiento a los centros escolares por parte de los Asesores Técnico Pedagógicos.

Si bien es cierto que desde 1992 con el proceso de modernización educativa aparece la figura de asesor y como se describió en el apartado anterior, el camino para llegar a definir sus funciones y claves de trabajo no ha sido fácil, siempre ha estado presente cierta incertidumbre de esta figura, aunque se asegura en diferentes documentos oficiales, como pieza calve para la mejora educativa, quedando solo en el discurso político.

Hasta la fecha existen 4 documentos normativos, académicamente hablando, que se han intentado operar desde 2005, los cuales han tenido algunas modificaciones con los años, pero son más de carácter laboral que en lo que respecta a la tarea del asesor, se busca en este apartado hacer una comparación de estos para corroborar como desde la normatividad se pretende que el asesor sea formado para poder llevar a cabo su labor y cuáles son sus principales funciones.

El primer documento que aparece es el de “Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica en la escuela” 2005. Cuyo propósito era “impulsar y apoyar la mejora continua de los procesos educativos fundamentales que afectan la enseñanza y el aprendizaje de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas de educación básica (SEP, 2005, pág. 26). En ese año sólo se publica la propuesta, no es hasta el 2008 que se publica en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el acuerdo 465 con las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación continua y Superación Profesional de Maestro de Educación Básica en servicio, que los define como “Servicio especializado y permanente de asesoría académica para los maestros y las escuelas que lo

requieran, y que tienen como fin la mejora de las prácticas educativas y de gestión” (DOF,2009, pág. 5)

Estaba destinado a trabajar con colectivos docentes, directivos y maestros en lo individual, así como en colectivos interescolares, especialmente para zonas con escuelas multigrado. Los ATP se debían encontrar en supervisiones, centros de maestros o instancias estatales y federales para la capacitación del magisterio. No existía una estrategia particular sobre el quehacer del asesor, cada uno tenía su propio diseño para hacer las cosas que debía realizar como parte de sus funciones, debidamente contextualizado a su espacio de trabajo, no existían lineamientos que regularan su función, sólo orientaciones como se precisa anteriormente. Del 2008 al 2013 se hicieron pequeñas modificaciones a lo publicado en el DOF sobre asesoría, pero se seguía resaltando la importancia de la figura, sin crearse documentos normativos oficiales.

Durante Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y la LGSPD se crean los primeros Lineamientos Servicio de Asesoría Técnica a la Escuela (SATE), definiéndolo como “El conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializado al personal docente, con funciones de dirección, para mejorar la práctica profesional y el funcionamiento de la escuela pública en Educación Básica” (SEP, 2017, pág. 12)

Siendo el primer documento normativo que realmente emite lineamientos generales para la prestación del servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, no sólo especificando las funciones principales del asesor, sino delimitando dos áreas de especialización, pensamiento matemático y lenguaje y comunicación, así como su permanencia en la función a través del concurso por promoción. Su objetivo principal era “Coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio

de apoyo, la asesoría y el acompañamiento especializados, a fin de brindar a los alumnos una educación de calidad.” (SEP, 2017, pág. 14)

Si analizaos el propósito de las primeras orientaciones y de los lineamientos, se puede notar claramente que ambos buscaban lo mismo, la mejora de las prácticas en las escuelas para alcanzar la mejora educativa, sin embargo, en el 2015 se tenía clara la idea de que el ATP se especializara para poder llevar a cabo su función de manera adecuada, considerando que los resultados obtenidos por los alumnos en dichas áreas en exámenes internacionales y nacionales como PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) y PISA (Programa para la Evaluación de los Estudiantes) solían ser bajos. Además de que formaba parte de un organigrama específico situación que no ocurría durante el 2005 y años posteriores.

Entre sus objetivos específicos estaban: mejorar las prácticas docentes; apoyar en las necesidades de formación continua del docente; fortalecer el funcionamiento y organización de las escuelas; desarrollar la autonomía de la gestión; apoyar a los colectivos en las evaluaciones internas y externas, así como en su interpretación y; articular las acciones de apoyo, asesoría y acompañamiento técnico pedagógico.

Los actores que conforman este colectivo eran:

- Supervisor de zona escolar, encargado de articular el trabajo.
- Dos asesores técnico pedagógico por promoción (Pensamiento matemático y lenguaje y comunicación) (ATP)

- Un asesor técnico pedagógico por reconocimiento. (ATPR). Puede estar hasta 3 años en la función siempre y cuando el supervisor reconozca su capacidad para continuar en la misma.
- Un asesor técnico directivo. (ATD). Este último continúa laborando en la escuela en que es director, sólo brinda el apoyo técnico de 1 a 3 p.m.

Puede notarse como se consideraba los aspectos necesarios para que las supervisiones escolares contarán con el personal suficiente para realizar el acompañamiento personalizado al docente, así como a los colectivos que las conforman. Este proceso se llevó a cabo durante 4 ciclos escolares, de 2014-2015 a 2018-2019 donde se logran promover a la función gran cantidad de docentes en el país, caso particular de Zacatecas, son un total de 176 ATP por promoción de cuatro generaciones, dejando supervisiones con equipos completos y en otros casos sin ningún apoyo.

El Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las escuelas de Educación Básica (SISAAE), que sustituye al SATE, aparece en 2019, durante la coyuntura entre las nuevas reglas de operación para la función de asesoría con el cambio de gobierno, tenía el objetivo de conformar un equipo de agentes que den servicio de carácter académico a las escuelas. Respaldado en la LGSPD en varios de sus artículos, establecen que las autoridades estatales deberán conformar este organismo de acuerdo con las necesidades específicas de cada estado, con el objetivo de apoyar, retroalimentar y evaluar el trabajo de los docentes. Una de las principales necesidades tanto en el plano nacional como en el estatal, es la de apoyar al docente en la mejora de su práctica y para poder realizar dicho aspecto se necesita que el docente asesor estuviera formado para ello.

El objetivo es muy parecido al del SATE “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, así como de la tutoría personal del nuevo ingreso, a fin de brindar a los alumnos una educación de calidad con equidad e inclusión. (SEP, 2019, pág. 12) En la modificación, incluye la tutoría a los docentes noveles, lo cual aparecería como un objetivo específico en el SATE, además de los conceptos calidad e inclusión que caracterizaron el intento de Reforma del Modelo Educativo 2017, queda claro en la primera fase de implementación, primer ciclo de educación primaria, preescolar en su totalidad y secundaria primer grado, hasta el momento los programas de estudio se encuentran en esa modalidad.

A finales de febrero de 2020, se publican los Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE), como parte de la Unidad de Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). Al igual que el SATE y SISAAE, son documentos muy parecidos respecto a su contenido, uno de los cambios más significativos sin duda alguna, es el organigrama dentro de las zonas escolares, quedando de la siguiente manera:

Una supervisión de zona escolar.

Dos asesores técnicos pedagógicos, para educación inicial, preescolar o primaria

Tres asesores técnicos pedagógicos para educación secundaria

Un asesor técnico en apoyo a actividades de dirección a otras escuelas.

Ya no se menciona el asesor especializado, se modifica por ATP y se refiera al que en el SISAAE y SATE le nombraban por reconocimiento o temporal, es decir, de nuevo los asesores no tienen una estabilidad laboral y estarán cambiando de función constantemente generando movilidad en la estructura de la supervisión escolar al estar hasta 3 años como asesor, siempre y cuando el supervisor considere que lleve a cabo su función de manera adecuada o bien, el maestro decida seguir desempeñando labores de asesoría, de lo contrario

está en su derecho de regresar a su grupo cuando lo considere. El objetivo del SAAE es el siguiente: “Coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio de la asesoría y el acompañamiento especializados, así como de la tutoría al personal de nuevo ingreso al servicio público educativo, bajo la responsabilidad del supervisor de zona escolar, a fin de brindar a los alumnos una educación de excelencia con equidad e inclusión” (SEP, 2020, pág. 13)

Aunque los tutores de los docentes que se integran al servicio no forman parte del SAAE, los lineamientos señalan en el decimosexto artículo, que deben estar coordinados con esta estructura para poder desempeñar de manera adecuada sus funciones, considerándose la tutoría como aspecto importante dentro de las funciones de asesoría.

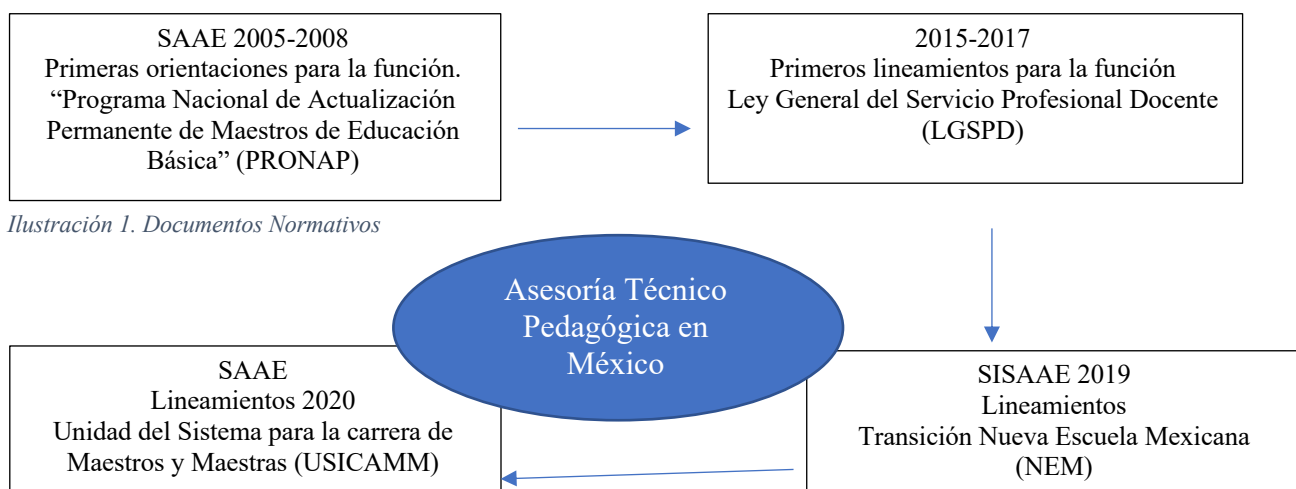


Ilustración 1. Documentos Normativos

Fuente: Elaboración propia.

Comprender los cambios normativos en lo que respecta a los procesos de asesoría académica a las escuelas, particularmente la figura del ATP, durante el proceso de la aplicación de cuatro Reformas en la Educación en México desde 1992 hasta el 2020, Planes y Programas de 1993, Reforma Integral de Educación Básica 2004-2006, Modelo Educativo 2017 y la Nueva Escuela Mexicana 2020.

La función de asesoría técnica pedagógica será considerada como un reconocimiento a quien destaque en su práctica educativa y en el cumplimiento de su responsabilidad, lo que dará lugar a un movimiento lateral de carácter temporal con el correspondiente incentivo económico por tres ciclos escolares, el personal seleccionado mantendrá su plaza, sin embargo, cambiará de función y adscripción, su carga horaria corresponderá a la que tiene asignada en su plaza docente (SEP, 2020, pág. 7)

Desde un punto de vista y experiencia particular, a partir de los documentos revisados, con el cambio en lo que respecta a la oportunidad de que un docente adquiriera funciones de asesoría de manera definitiva, vuelve a poner en riesgo la continuidad y sistematicidad de la función, sobre todo en lo que respecta a formación. Además, que las supervisiones escolares de gran parte del país quedaron incompletas, es decir, algunas cuentan con todo el personal que el SATE señalaba, independientemente de si los asesores obtuvieron la clave definitiva o no, porque pueden seguir desempeñándose como ATP y recibiendo su compensación por ello más no tener una clave presupuestal. Pero, por otra parte, muchas supervisiones solo cuentan con el ATP por reconocimiento y en el peor de los casos, encontramos zonas escolares sin un solo apoyo, así que los objetivos establecidos en los lineamientos antes mencionados resultan ser inalcanzables por el momento.

Normatividad académica, del ser al deber ser.

Cabe mencionar que el proceso antes mencionado era parte de los lineamientos establecidos en el SATE “Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela”, este documento correspondía al proceso de selección para poder llevar a cabo la función de manera adecuada, al momento de integrarse a la zona escolar que le correspondía.

También apareció la figura del Asesor Técnico Temporal, ahora por Reconocimiento, que, a diferencia del anterior, no tiene la posibilidad de adquirir una clave definitiva, sino

permanecer en un primer momento cuatro y después (2019) hasta tres años en la función siempre y cuando su autoridad inmediata crea que cumple con las responsabilidades que le corresponden.

El perfil del ATP se define como: “El docente que tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes asesoría y acompañamiento para constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación en las escuelas y de los aprendizajes de los alumnos” (SEP, 2015. pág. 219).

Para delimitar las funciones y características de cada uno de los actores que conforman el SATE y como parte de la LGSPD se crean los Perfiles Parámetros e Indicadores documentos dónde se especifican las características para acceder al sistema educativo o bien para promoverse, particularmente las del ATP son las siguientes:

- Un asesor técnico pedagógico que sabe cómo aprenden los alumnos, lo que deben aprender, y conoce la práctica docente para brindar una asesoría orientada al fortalecimiento de la enseñanza del lenguaje oral y escrito o del pensamiento matemático.
- Organizar y poner en práctica la asesoría a docentes en general y a maestros de taller de lectura o matemáticas, que permita brindar a sus alumnos mejores oportunidades de aprendizaje del lenguaje oral y escrito y de las matemáticas.
- Reconocerse como profesional que mejora continuamente para apoyar, asesorar y acompañar a docentes en su práctica profesional.
- Asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo para brindar una educación de calidad a los alumnos.

- Vincula con las comunidades donde están ubicadas las escuelas, los diferentes agentes educativos y los integrantes de la zona escolar, para enriquecer las prácticas docentes y los aprendizajes de los alumnos. (SEP, 2017. pág. 32)

Partiendo del análisis estos perfiles, queda claro el tipo de figura educativa que se desea lleve a cabo las funciones de asesoría, sin embargo, para lograr dicho objetivo, se necesitan establecer dispositivos de formación sistemáticos, aspecto que no se consideró desde la normatividad al no crear mecanismos claros sobre los pasos a seguir para que el docente que se promovía en la función pudiese llevar a cabo la misma de manera adecuada, aunque se mencionaba este aspecto, no se logró sistematizar.

Después de todo el esfuerzo realizado por intentar formalizar la figura del asesor en nuestro país durante el sexenio del 2012-2018, la Reforma del 2019 denominada “La Nueva Escuela Mexicana” continua con mecanismos parecidos para la promoción horizontal y vertical a cargos de directivos y supervisores, sin embargo, omiten a la asesoría, dejando solo abierta la convocatoria del ATP por reconocimiento o temporal, lo que lleva de nuevo a la incertidumbre del rumbo de este actor educativo, que se venía configurando con anterioridad “Respecto al personal con labores de apoyo técnico, la SEP reconoce como problema serio el que “tiene un estatus indefinido,(...) se le improvisa, se le releva constantemente y carece, en muchos casos, de preparación específica y competencias mínimas para llevar a cabo la formación de los docentes en servicio (SEP, 2003) (García, 2007, pág. 9). Este aspecto se considera desde el 2003 y a la fecha, no se ha logrado consolidar su estabilidad laboral por consecuencia académica.

Otro cambio son los PPI, ahora los nombran Perfil Profesional, criterios e indicadores para personal con funciones de asesoría técnico pedagógica 2020-2021, considerando los siguientes rasgos para el perfil del ATP en la Nueva Escuela Mexicana:

- Un asesor técnico pedagógico que asume su función profesional apegado a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.
- Un asesor técnico pedagógico que conoce las prácticas de los maestros, así como la cultura de las escuelas en donde laboran, a fin de orientar su quehacer profesional hacia la excelencia educativa
- Un asesor técnico pedagógico que favorece la mejora de las prácticas de los maestros para que centren la enseñanza en el máximo logro de aprendizaje y en la formación integral de los alumnos
- Un asesor técnico pedagógico que colabora con la supervisión de zona escolar y propicia la vinculación entre las escuelas y las familias, comunidades e instancias de apoyo para fortalecer las prácticas educativas, la formación integral y el bienestar de los alumnos (SEP, 2020, pág. 10)

Como puede analizarse entre los perfiles que le anteceden a los citados, se pone énfasis en la mejora de las prácticas de enseñanza por medio de la asesoría, resaltando que al asesor le corresponde de conocer dichas prácticas para poder lograr ese propósito, por ende, su espacio de trabajo incumbe ser las escuelas, estar en contacto continuo con los colectivos para lograr conocerlos. En este sentido, se encuentra vinculado el saber teórico y el práctico del asesor, que dan conocimiento del oficio.

El asesor técnico pedagógico que queremos en la nueva escuela mexicana es un profesional consciente de su responsabilidad educativa y social. Un profesionista preparado, que se distingue por su experiencia, es reconocido por sus conocimientos, habilidades y actitudes, a la vez que muestra sensibilidad para atender las situaciones y

prácticas de las maestras y los maestros e impulsar cambios que contribuyan a la excelencia educativa en las escuelas (SEP, 2020, pág. 7)

Ahora el movimiento del asesor dentro del sistema lo nombran lateral, es decir, sale del grupo por tres años a realizar las funciones correspondientes con un incentivo económico mientras que ejerza la función, para ello el personal seleccionado por medio de los mecanismos establecidos por cada entidad, deberá de participar en los cursos de inducción, capacitación y actualización profesional que la SEP determine o bien la SEZ.

Un aspecto de relevancia es la publicación de las “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” (2020-2021), puesto que, a partir de varios artículos, señala cuáles son las funciones específicas de un asesor, lo que no existía. Señala dos propósitos principales para la asesoría:

- a) Acompañar, asesorar y recomendar a los colectivos docentes conforme a las necesidades de mejora de las prácticas educativas detectadas, a partir de evidencias, observaciones, visitas y requerimientos expresados por los estos colectivos, así como de los procesos y resultados de aprendizaje de los educados y
- b) Favorecer experiencias de aprendizaje y formación que incidan en la transformación de las prácticas educativas con la finalidad de mejorar el aprendizaje y desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la escuela. (SEP, 2020)

Es de observarse que los propósitos son ambiciosos y no tienen relación con lo que señala el SISAAR, sin embargo, este documento da un panorama preciso sobre las labores del asesor, creando un perfil en donde se pueda favorecer a la mejora de las prácticas docentes para el máximo logro de los aprendizajes de los alumnos.

Estos cambios tienen dos vertientes, por una parte, la certidumbre respecto al quehacer del asesor, pero por otra la inestabilidad en la función, sin embargo, la claridad con la que se presenta es sin duda de suma importancia para poder avanzar a otro tipo de modificaciones que son de índole laboral y no académico. Los documentos mencionados se encuentran dentro de un nivel del “deber ser” del ATP, pero no necesariamente vinculados a procesos de subjetivación del ser ATP.

La formación del Asesor Técnico Pedagógico. Un problema sin resolver.

Una de las principales características de PRONAP, era la de ofertar propuestas para la actualización de los docentes a partir de la publicación del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en servicio a través del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Educación Básica en Servicio (SNFCSP), si bien es cierto que desde aquel entonces se consideraba la importancia de la figura del ATP para la mejora de la calidad educativa, dentro del contenido tanto del catálogo nacional como del estatal no se pensaba la formación y actualización del asesor aunque este fuera en la mayoría de los casos, quién impartía dichos programas de actualización a los docentes.

La Reforma que le sigue, 2013, considera dentro de sus lineamientos que quienes se promocionen a puestos de dirección, supervisión y asesoría de acuerdo con sus resultados deberían recibir cursos para cubrir sus áreas de oportunidad, también se consideraba para los docentes que fueron evaluados, sin embargo, este aspecto nunca se logró concretar desde la parte oficial.

En el caso particular de Zacatecas, la dirección de Formación a partir del ciclo escolar 2016-2017 decide reunir a un grupo de ATP de la primera generación por promoción para atender a docentes que se integraban a las funciones de asesoría, por los mecanismos

establecidos en ese momento con el propósito de atender su formación para el desarrollo de su identidad docente como asesores.

Esta área depende de la Dirección General de Fortalecimiento Educativo de la cual se desprenden cuatro áreas que son: Fortalecimiento Educativo, Formación Continua, Servicio Profesional Docente y Fortalecimiento escolar. A quién le corresponde la formación de los ATP es la primera dirección, Fortalecimiento Educativo, también encargada de monitorear los Consejos Técnico Escolares.

La intención, en un primer momento, era guiar a los docentes sobre las labores que debían desempeñar desde la asesoría, el plan de trabajo, conocer los lineamientos, etc. Aspectos básicos para poder atender a la población docente de las zonas donde se integraban al obtener un lugar por el concurso de promoción, eran muy pocos, alrededor de 21 docentes ATP por lo que el personal que labora en oficinas centrales era suficiente para atenderlos en aspectos básico.

Entre los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019 crece en gran medida la cifra de docentes asesores del estado, debido a que el número de vacantes consideradas por el Servicio Profesional Docente para la promoción ascendieron considerablemente en ambas especialidades, pensamiento matemático y lenguaje y comunicación, además de que cada supervisión tenía la oportunidad de tener un asesor por reconocimiento lo que hizo a las autoridades pensar una medida emergente para su atención y acompañamiento sistemático a los nuevos asesores técnico pedagógicos en el estado, en este caso en particular, un dispositivo para el acompañamiento del nuevo docente asesor, un proceso entre iguales.

De esta manera se crea de manera “formal” lo que, hasta el momento, inclusive con la pandemia, se conoce como “Grupo Ampliado de ATP” o “Enlaces Regionales”, donde

también se organizaron colectivos similares para supervisores y directores que por diferentes razones no tuvieron continuidad.

Este grupo que se integró en un primer momento por aproximadamente 20 ATP de diferentes regiones del estado, que no trabajan directamente en oficinas centrales ni regionales, seguían en sus centros de trabajo y a la par colaboraban con la autoridad local con la intención de continuar con el trayecto formativo de los ATP que se integran cada ciclo escolar.

Es así como estos compañeros cumplían una doble función, la de seguir acompañando a los docentes en sus zonas escolares, pero también la de tratar de formar comunidades de aprendizaje de ATP y contribuir en su formación a la par que desarrollan la propia.

Para finalizar el ciclo escolar 2018-2019 el colectivo del grupo ampliado estaba integrado por aproximadamente 32 docentes asesores procurando que hubiese al menos uno de cada región educativa y que tuvieran disposición para el trabajo asignado. Es un grupo selectivo, formaban parte de este menos del 10% de la totalidad de ATP del estado.

Después de cuatro años de su institución formal, el grupo ampliado es el encargado de diseñar e impartir cursos o talleres que son determinados desde la parte oficial y que tienen la intención de dar un mayor número de herramientas al asesor para que pueda llevar a cabo su función, para ello, en un primer momento se les capacita para posteriormente trabajarlos en sus regiones con el resto de ATP. También se organizan diversas acciones dentro de sus regiones educativas, digamos que son un primer filtro de formación que se ha ido consolidando poco a poco regionalmente, algunos con mayor éxito que otros colectivos de asesores.

Un ejemplo de lo abordado y quizá el más significativo para los participantes, fue el taller titulado “La función asesora en los procesos de análisis y reflexión para la mejora de la

práctica docente” que se implementó de enero a marzo de 2020 en todas las regiones del estado a los ATP en sus diferentes modalidades por medio del o los enlaces de cada región.

Los contenidos abordados fueron los siguientes:

- Registro simple.
- Elaboración del registro ampliado (referentes teóricos, categorización, segmentación del registro simple)
- Matriz: una herramienta para el análisis y categorización de la práctica docente.
- Problematicación.

El diseño del taller estuvo a cargo de los integrantes del grupo ampliado, a quienes primero se les facultó para poder abordar estos contenidos y así realizar posteriormente el diseño de este pequeño taller, para ello se trabajó con la Dra. Lya Sañudo quién abordó esta metodología desde su perspectiva para sistematizar registros de observación, que consiste en hacer recortes dentro de los mismos a partir de categorías de análisis que pueden ser tanto teóricas como empíricas acordadas por los participantes.

Desde este espacio y con ayuda de los compañeros enlaces (grupo ampliado) se buscaba sistematizar las acciones realizadas por este grupo de asesores técnico pedagógicos, situándolos como un dispositivo de formación en el Estado de Zacatecas y cómo se implementaba esta propuesta de acompañamiento desde la Dirección de Formación, así como el impacto que tenían con toda la comunidad de ATP, teniendo presente que funcionaban como un dispositivo, término aludido a Foucault, considerando que fue conformado por una autoridad local para atender un problema emergente y donde se pretendía desarrollar el saber y que de alguna medida está presente el poder, creando la relación saber poder en un sentido

social donde opera el dispositivo que constituye y experimenta el saber- poder (Foucault, 1992, pág.19)

A partir de estas reflexiones y tomando en cuenta tanto la normatividad como los intentos de formación y configuración del ATP, se desprende la presente investigación para analizar cómo se forma al Asesor Técnico Pedagógico, desde un dispositivo en particular, con la intención de conocer más a fondo el trabajo que se realiza en el estado de momento respecto a este aspecto y los resultados obtenidos, así como el impacto que pueda llegar a tener en la profesionalización y desarrollo de la identidad profesional de este actor educativo para realizar sus funciones, desde su experiencia, las impresiones que tienen los docentes asesores que forman parte del equipo ampliado pero también quiénes reciben las capacitaciones en la regiones educativas, donde estarán presentes las relaciones de saber poder que se han ido tejiendo a lo largo de este tiempo y los procesos de subjetivación que han creado como parte de este equipo de trabajo.

Textualmente Foucault se refiere al asunto de los dispositivos de la siguiente forma en una entrevista de 1997: Lo que trato de situar bajo este nombre es, en un primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. (Foucault, 1985, pág.26)

Entonces dentro del funcionamiento del grupo ampliado están presentes varios factores que no se ven, acciones por parte de los participantes que pueden hacer de manera consciente o viceversa, sobre todo por las relaciones que entablaban con el resto de ATP

dentro de sus regiones educativas y ver como se formaliza este dispositivo de formación en asesoría técnico pedagógica.

Poco a poco han ido creando sus propias prácticas que incluyen saberes sobre su quehacer al momento de llegar a la función de asesor, estos saberes los adquirieron a través de experiencias previas ya sea por ser asesorados, por los lineamientos establecidos o por la formación recibida al respecto, lo que conlleva el desarrollo de una identidad profesional en la función.

“Analizar un dispositivo consistiría entonces en descubrir esas prácticas que siempre son singulares porque su emergencia siempre responde a un acontecimiento históricamente particular” (García Fanlo, 2007) en (Fanlo, 2011, pág.35.)

Por funcionar como un dispositivo, está presente la formación con un objetivo en particular y con características específicas, un caso. La idea es clara por parte de las autoridades de la figura que quieren fomentar para asesorar, que pueda acompañar, asesorar y apoyar al docente durante situaciones particulares que van configurándose en su entorno laboral, esto partiendo de los lineamientos establecidos desde las autoridades del ámbito nacional.

A partir de esta definición de dispositivo se configura la investigación de este grupo, con el fin de sistematizar y encontrar lo presente y no presente a través del análisis de su discurso, tanto de las autoridades como de quiénes lo conforman y los que reciben la formación por medio de este, teniendo presente que se encuentra en juego sus procesos de subjetivación e identidad profesional.

Una de las intenciones de investigar a este dispositivo de carácter gubernamental es el de conocer qué hacen desde este espacio, cuáles son las dificultades que enfrentan, cómo se sienten en este equipo de trabajo, cómo coordinan los trabajos con el resto de los

compañeros ATP de sus regiones educativas y que necesidades tienen. El sistematizar la información dará cuenta de los resultados que se están alcanzado hasta el momento con este trabajo. Pero, sobre todo, cuáles son los mecanismos de formación que se están considerando para la profesionalización de las prácticas asesoras en Zacatecas.

Preguntas de investigación.

¿Cómo es la estructura y dinámicas que se genera en el dispositivo propuesto por el estado de Zacatecas para la formación de ATP?

¿Qué subjetivaciones construyen los ATP que conforman el dispositivo de formación?

¿Cuáles son las dificultades que refieren los asesores acerca de la transición de docente a asesor?

¿Cómo se forman para ser asesor?

¿Qué entienden por asesorar, acompañar y apoyar a un docente?

¿Cuáles han sido sus procesos autoformativos?

¿Cómo se sienten como parte del grupo ampliado, cuáles son sus procesos de subjetivación dentro y fuera de este espacio?

Objetivos de investigación

Objetivo: Investigar la estructura y dinámicas del dispositivo de formación de asesores técnico pedagógicos en Zacatecas en su acción considerando las relaciones de saber poder que se establecen en el proceso de desarrollando procesos de subjetivación, con la finalidad de realizar un diagnóstico sobre las necesidades de formación presentes en los asesores.

Analizar y comprender a profundidad este dispositivo de formación de asesores en Zacatecas.

Reconstruir analíticamente la estructura y dinámicas del dispositivo de formación de asesores técnico pedagógicos en Zacatecas en su acción considerando las relaciones saber poder que se establecen en el proceso.

Analizar los procesos de subjetivación que se encuentran presentes en el proceso de desarrollo de la identidad profesional del ATP y que lo llevan a crear su propia identidad como tal.

La intención de la presente investigación es reconstruir analíticamente la estructura y dinámicas del dispositivo de asesoría técnico pedagógica estatal en su acción y efectos sobre la formación de asesores para sistematizar la información y dar cuenta de los resultados que se están alcanzado hasta el momento con la implementación de esta estrategia, por consiguiente, es necesario resaltar algunas situaciones que se presentan de momento:

- Cambio constante de las autoridades a cargo de este dispositivo, desde su creación hasta el momento, van tres coordinadores distintos. Cada uno con una visión diferente sobre los contenidos que se deben abordar en este espacio y la forma en cómo hacerlo.
- La desigualdad entre cada región, algunas cuentan con gran número de integrantes dentro del grupo implicado y hay otras que solo tienen un compañero, esto tiene que ver con asuntos meramente administrativos donde se encuentran presentes el poder.
- La selección de los participantes, no hay un mecanismo establecido para hacerlo, por lo general es por compañerismos o cercanía a la autoridad estatal y no se toma en cuenta su experiencia en asesoría a sus saberes previos.
- La aceptación del resto de los ATP, la colaboración entre pares es complicado y aceptar que un igual guíe el trabajo no siempre es fácil, no es un aspecto que se pueda

asegurar de momento, pero algunos no compañeros no están conformes por la integración de este grupo.

- La movilidad de los integrantes, si bien es poca, si hay casos de ATP que no quieren continuar con el trabajo, se busca quien los remplace, pero ya no cuenta con los antecedentes del resto o bien su autoridad inmediata decide que no continúen el trabajo.
- Los contenidos que se abordan no parten de las necesidades la población, son determinados por las autoridades y regidos por un deber ser plasmado en los lineamientos vigentes.

No se puede afirmar que sea la estrategia perfecta ni se trata de dibujar como tal, solo dar cuenta de los procesos que se siguen al momento de desarrollar dispositivos de formación a partir de casos particulares y en circunstancias con características determinantes.

Este intento por formalizar desde la normatividad la figura del ATP comienza en 2005 con la creación de los primeros lineamientos generales para establecer el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE). Aprobada la Reforma Integral de la Educación Básica en el 2011, la dirección General de la Gestión Educativa (DGDGIE) propone un esquema de fortalecimiento de la asesoría académica a la escuela. Esta propuesta es conocida como Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE), se publicaron lineamientos para implementar esta propuesta quedando inconclusa al terminar el sexenio del 2007-2012 y retomados en el 2013 con el SATE. Procesos inconclusos hasta el momento.

El siguiente apartado ayuda al lector a comprender mejor la problemática que se aborda desde el concepto de dispositivo y lo que representar ser parte de este, tanto en este primer capítulo como en el cuarto podemos considerar que se realiza una revisión de diferentes literaturas referentes al tema, por ello se decidió no realizar una sección específica para ello.

Capítulo 2. Del dispositivo al dispositivo de formación docente en México

Desde Foucault hasta las particularidades docentes

En cualquier ámbito, para investigar una situación determinada se requiere tener las bases teóricas que permitan fundamentar el análisis que se realizará después de recoger los datos, también permite guiar los instrumentos metodológicos para obtener la información con un fundamento y aunque las bases teóricas se hubiesen definido con antelación ayudan a corroborar su pertinencia lo que posibilita reflexionar al y con el otro desde la teoría. Como ya hemos señalado, en esta investigación estos presupuestos teóricos sólo eran conocidos por el investigador y no por los sujetos en el estudio.

En el campo de las ciencias sociales la indagación suele ser cuestionada por su falta de objetividad sin reparar en que los mundos subjetivos son precisamente el gran objeto de estudio que inauguran las perspectivas cualitativas de la investigación. En ese sentido la teoría permite tener referencias sólidas para justificar la pertinencia en los estudios de carácter cualitativo, asumiendo desde luego que son situaciones particulares, casos empíricos específicos que al momento de interpretarse requieren de triangulaciones teóricas para ser analizados.

El grupo en el que se centra nuestra atención es el equipo de asesores llamado “grupo ampliado” y que fue integrado para que se hiciera cargo de la formación del resto de ATPs en el estado de Zacatecas. Este grupo se conformó porque las autoridades educativas de la entidad tenían la necesidad de atender la creciente demanda debido a la vigencia la Ley del Servicio Profesional Docente (2013-2018), período que se caracterizó por la incorporación de un buen número de profesores a las funciones de asesoría, es decir en este periodo se nombró a un gran número de profesores como ATP.

Dadas las características del grupo ampliado, el término dispositivo cobra sentido desde la perspectiva de Foucault (1997), porque señala que un dispositivo se crea a partir de una necesidad inmediata y en él se juegan diversos roles de poder ya que los integrantes del dispositivo, aunque sean parte de él no pueden controlar todo lo que sucede dentro de éste. El poder que se juega en un dispositivo señala este mismo autor, no es visible, pero en el grupo ampliado se hace presente en el momento en que a partir de una disposición oficial se elige a una muestra, a unos cuantos, para atender al resto de los iguales. Entonces para “Analizar los vínculos entre la racionalización y el poder. Lo que tenemos que hacer es analizar las racionalidades específicas en lugar de invocar siempre el progreso de la racionalización en general” (Foucault, 1988, pág. 4)

Desde luego que los docentes asesores que integran al grupo ampliado no se definen como dispositivo o como un grupo con poder, tampoco piensan que están ubicados en un nivel de jerarquía superior respecto de los ATPs del estado de Zacatecas, sin embargo, el resto que no pertenecen al grupo ampliado, de manera subjetiva llegan a tener la visión de que quiénes integran ese equipo de trabajo o grupo ampliado están en un nivel superior. Hasta esta parte del trabajo esta idea es sólo un supuesto que se indagará con base en la información recuperada en el trabajo de campo para conocer los resultados que se obtienen bajo escenarios particulares ayuda a comprender su esencia, de ahí la importancia de investigar y analizar y sistematizar procesos que se han encontrado presentes a lo largo del tiempo en la formación de profesores en nuestro país y que al parecer, por diferentes circunstancias, difícilmente se dejarán de utilizar este tipo de dispositivos.

Después de hacer un recorrido por diferentes investigaciones sobre asesoría y de observar sus conceptos, contrastes, definiciones y acepciones, la intención es llegar a comprender desde una perspectiva teórica qué es un dispositivo y cuáles son sus principales

características, así como comprender mejor el fenómeno a indagar y analizar la manera como se ha desarrollado la formación de docentes en nuestro país mediante diferentes dispositivos. La intención específica es analizar la manera cómo los dispositivos de formación docentes han estado presentes durante varias décadas en nuestro país, principalmente los dispositivos heteroformativos que se han utilizado de diferentes maneras según las circunstancias contextuales los que generalmente acompañan a cada Reforma Educativa. No ha sido raro en estos casos que el objetivo de los dispositivos de formación heteroformativa haya sido el de asesorar a los docentes para que pudieran implementar la reforma educativa en turno.

Cierto es que regularmente, en los espacios concretos de formación de profesores no se les llama dispositivos a las estrategias que se configuran para formar a los profesores, de acuerdo con la intención y características de estas estrategias de asesoramiento se les adjudican diferentes adjetivos, además los docentes tampoco las conciben como un dispositivo, en ocasiones porque son obligatorias y en otras porque conllevan una recompensa personal, pero si analizamos las intenciones de estas acciones podremos decir que en el fondo son un dispositivo y funcionan como tal. Independientemente de cómo se les nombre, se pueden concebir como dispositivos porque en sus acciones irremediabilmente se establecen relaciones de poder.

Este nuevo modo de investigar consiste en tomar como punto de partida las formas de resistencia contra los diferentes tipos de poder, para utilizar otra metáfora, consiste en utilizar esta resistencia como un catalizador químico que permita poner en evidencia las relaciones de poder, ver dónde se inscriben, descubrir sus puntos de aplicación y los métodos que utilizan. (Foucault, 1988, pág. 5)

La formación de los docentes como otros muchos más fenómenos sociales oscila siempre entre el poder y la resistencia, lo que complica la consecución de los cambios

deseables en el sistema educativo, tanto por la falta de lineamientos claros para la implementación de las Reformas o Programas educativos lo que significa un mayor saber,, como por la poca sistematicidad que hay durante estos procesos esto es sin lineamientos claros la operación de acciones se vuelve confusa, ambigua, en otros términos se inscribe en lógica del poder, no del saber.

Estas oscilaciones se observan sobre todo en lo que respecta a las acciones de asesoría y acompañamiento a docentes y si bien indagar sobre las relaciones de poder en estos espacios no es el único objetivo de este trabajo, sí es uno de los que se hacen presentes en mayor medida porque, como se ha señalado, las relaciones de poder son inherentes a la dinámica de los dispositivos, en cualquiera de sus variantes. Por esta razón, la intención es analizar ambos aspectos de un dispositivo, el saber y el poder, para tratar revisar cómo se entrelazan en las acciones propias de la asesoría y el acompañamiento, puesto que en la subjetividad de los agentes se vinculan y también se hacen presentes en las acciones de formación, actualización, asesoría y acompañamiento de docentes, y desde luego, estos elementos también juegan entre los grupos de profesores o asesores que se encargan de las tareas mencionadas, es el caso de los asesores de Zacatecas.

Consideramos que este tipo de procesos se deben de documentar porque pueden ser utilizados posteriormente, lo mismo para que sirvan de referencia para otra investigación, para estructurar mejores acciones de asesoría o bien, para depurar las acciones que se desarrollan en la actualidad. Analizarlos, como se intenta hacer en este estudio, permitirá identificar las mejoras que podrían realizarse en la dinámica del grupo ampliado y del grupo global integrado por los ATPs del estado, también coadyuva a comprender el impacto que nuevas acciones de asesoría y acompañamiento puedan tener.

Del dispositivo al dispositivo de formación docente en México

De Foucault a las particularidades docentes.

El término dispositivo suele referirse comúnmente a un artificio o un mecanismo que hace funcionar un objeto, por ello es común decir “el mecanismo del reloj” para referirnos al dispositivo que permite el funcionamiento correcto del reloj. Pero si nos apoyamos en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) encontraremos que, según el contexto en el que se le utilice, el término dispositivo designa tanto al dominio del derecho, a la tecnología como a la organización de grupos humanos. El dispositivo entonces tiene que ver con el orden, con un orden necesario para que funcione determinado suceso u objeto, como una especie de engranaje que hace que las cosas tomen el lugar que deben ocupar, un dispositivo entonces hace caminar a la máquina de manera correcta.

En el campo de las ciencias sociales y especialmente en el contexto de la organización de personas, el concepto de dispositivo es acuñado por Foucault a través de varias de sus obras y si bien Foucault no utiliza el término dispositivo en educación como tal, distintos autores han recuperado sus ideas para seguir con la conceptualización de las relaciones entre sujetos en un grupo y llegar a utilizar el término dispositivo, por mencionar a algunos Deleuze 2007, Agamben 2011, Pasquinelli 2015, Yurén 2004, Navia, 2007.

Ahora, en tanto que estos autores han reflexionado sobre la noción de dispositivo desde perspectivas sociológicas y filosóficas, sus interpretaciones tienen que ver con la idea de que, para que puedan comprenderse los objetos o las cosas del mundo (social o natural) depende de los diferentes ángulos, perspectivas o posiciones desde las cuales los vemos, en el caso que nos ocupa, lo que vemos es la organización de grupos que funcionan a partir de reglas institucionales impuestas, pero que adquieren su forma propia en el momento que se llevan a la práctica y en este trayecto van moldeándose de acuerdo con las circunstancias y

con las acciones de los actores, es de esta manera que se crean dispositivos particulares con características específicas que les son consustanciales.

No obstante, lo dicho, cabe aclarar que el concepto de dispositivo no sólo se puede utilizar para analizar fenómenos del campo educativo, desde la corriente sociológica impulsada por Foucault el concepto de dispositivo es útil para analizar las relaciones de los miembros de grupos que se integran con determinados fines y circunstancias. Específicamente Foucault (1997) se refiere a los elementos que se pueden estudiar desde la noción de dispositivos de la siguiente forma:

“Lo que trato de situar bajo este nombre es, en un primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. (Foucault, 1985)

Siguiendo el sentido de la idea anterior, puede decirse que el concepto de dispositivo es útil para analizar las Reformas Educativas y las relaciones que establecen con las políticas que las impulsaron, tal análisis es importante porque es en esa relación que se puede comprender el sentido o sinsentido de las acciones educativas puestas en relación con los discursos políticos que acompañan a las recurrentes reformas. Por otra parte, en tanto objeto de estudio de esta investigación, en el funcionamiento del grupo ampliado están presentes varios hechos que no se ven a simple vista, por ejemplo: las acciones o prácticas que consciente o inconscientemente los participantes hacen; las relaciones que entablan con el resto de los ATP en las regiones educativas a las que están adscritos y; el rol que juegan dentro del grupo ampliado, lo que piensan del mismo y las relaciones de poder y de saber

que estructuran para ir creando su propio proceso de subjetivación al reconocerse como asesor y como miembro del grupo ampliado.

Ahora bien, lo que se ha podido ver acerca del grupo ampliado es que, con el tiempo han ido creando sus propias prácticas en las que incluyen sus saberes sobre el quehacer del asesor, adquirieron estos saberes a través de experiencias previas de asesoría, por el contacto con los lineamientos normativos sobre la función de asesor o bien, por la formación recibida para ser asesor en la que se incluyen capacitaciones para los ATP y procesos autoformativos. No obstante, al parecer las acciones anteriores no han sido suficientes porque como los ATPs no cuentan con las herramientas necesarias para realizar su función, la mayoría de ellos busca alternativas para hacerse de ellas un ejemplo es que en tiempos de contingencia ingresaron en programas de capacitación para el uso de diferentes medios tecnológicos que les permitieran apoyar a los docentes, lo paradójico es que ese rasgo se señala en los perfiles deseables para llegar a ocupar puestos de asesoría. Otra acción que se ha intentado institucionalizar es que los integrantes del grupo ampliado sean quienes en sus regiones coordinen la capacitación de los ATPs de la región y de esa manera sigan siendo el enlace entre los ATP y la autoridad estatal.

Todos estos intentos, esfuerzos y acciones van configurando los procesos de subjetivación acerca del “yo asesor”, lo hacen a partir de situaciones determinadas por el dispositivo, pero también por las relaciones interpersonales que se establecen en el grupo y a partir del contexto cultural, social, económico, profesional, etc., en el que se desenvuelve cada uno de los miembros del dispositivo, aunque también tiene un peso la capacidad que tenga para adaptarse a una nueva tarea ya que, “Por dispositivo entiendo una especie - digámoslo- de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la

de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante”., (Foucault, 1985, pág.62)

Continuando con el grupo ampliado, este fue creado por una necesidad inmediata, atender la demanda de formación de la creciente población de asesores que ingresaban a funciones de asesoría en Zacatecas por medio de la promoción. Derivado de los lineamientos del Servicio Profesional Docente, el estado tenía el encargo de formar a los docentes que pasaban a ser asesores, también decidían quien se integraba al grupo ampliado encargados del acompañamiento al ATP.

Ya lo hemos señalado que la integración del grupo tenía la intención de que llegaran a todas las regiones educativas del estado las estrategias implementadas en oficinas centrales y cómo eran estas autoridades las que podían decidir sobre el contenido y la forma de las estrategias de acompañamiento a los ATPs además de la manera de integrar al equipo y sus fines, lo hicieron sin realizar un diagnóstico sobre las necesidades de formación que tenían los docentes al contrario de esto, parten del deber ser es decir de aquello que normativamente se espera de un asesor, por consecuencia las acciones implementadas estuvieron encaminadas a cumplir dichos propósitos que son parte del control a partir del poder porque están normados. Si bien es cierto que las estrategias que implementa el grupo ampliado aún hoy siguen evolucionando, la idea de formar equipos con ATPs de todos los niveles se encuentra vigente desde 2017, pero no esta idea no ha podido ser concretada en otros grupos como en el caso de los supervisores y los directores, se intentó estructurar un grupo de cada una de estas figuras cuando recién adquirieron sus puestos, pero a pesar de que estos tienen menor carga administrativa y de que entre sus responsabilidades está el acompañamiento a los profesores de su zona o de su escuela, en ambos casos la iniciativa no prosperó. Como se ha mencionado a lo largo de la implementación de este dispositivo en el que tanto los roles como

los aspectos como la relación saber poder se modifican, el poder ya no se tiene que ejercer explícitamente para llevar a cabo la acción porque se hace presente de manera implícita, en lo no dicho. No hay necesidad de ejercerlo de manera evidente para que los docentes tengan intenciones de formarse como ATP, pues reconocen que es parte de su labor, de sus obligaciones y por consecuencia lo hacen, aunque en muchas ocasiones tales actividades no necesariamente abonen a sus actividades o resulten repetitivas, lo que provoca una resistencia que es característica también del dispositivo.

Sobre este respecto Foucault (1997) hace una comparación entre dispositivos, normas tecnológicas y la manera cómo adquieren sentido cuando se ajustan a las normas legales y económicas. Para funcionar como dispositivo, el grupo depende de aspectos que al mismo tiempo son externos e internos, por ejemplo en el caso del grupo ampliado, los ATP son parte de una estructura creada de la cual dependen, es una estructura con normas establecidas que orientan la manera de llevar a cabo sus tareas (el aspecto interno), sin embargo para que sus acciones realmente sean significativas socialmente deben interactuar con supervisores, directivos, docentes y demás figuras académicas y administrativas que tienen que ver con su labor y al mismo tiempo sus acciones se contextualizan y tienen lugar en todo el sistema educativo con sus particularidades, todas estas interacciones, que son el aspecto externo del dispositivo, en su conjunto, forman “algo”. En este sentido vuelvo hacer referencia al engranaje, a ese “algo” que en conjunto puede lograr que las cosas funcionen de mejor manera y por consecuencia se obtengan resultados favorables.

En el mismo sentido de esta idea, Foucault (1999) también abordó el término de gubernamentalidad para referirse a los dispositivos gubernamentales, a los cuales, según este autor, los distinguen tres características:

- El conjunto sostenido por las instituciones.

- Los procedimientos, análisis y reflexiones.
- Los cálculos y tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica. (Foucault, 1999 pág. 195)

Estos dispositivos de gobierno a los que hace alusión el autor tienen que ver con las prácticas burocráticas que se entretajan en los gobiernos, que, de manera fría, toman decisiones que tienen repercusiones en la mayoría de la población. En estos dispositivos también se hace presente los juegos de poder cuando se entablan las relaciones con el otro, con quienes forman los grupos en las instituciones, relaciones en las que si bien está presente el poder también se dan por medio del saber, saber cuyo contenido es determinado por esas autoridades gubernamentales o burocráticas. Bajo esta lógica, no es raro que los contenidos de saber seleccionados no coincidan con los objetivos declarados del grupo, generalmente porque quienes eligen los contenidos no tienen idea del contexto en que se plantean las acciones que son propuestas.

En el sentido de la idea anterior, podemos decir que el grupo ampliado está respaldado por una institución burocrática ya que, si por el contrario se hubiese formado a partir del interés de un grupo de ATPs que intentaban formarse podríamos hablar de una comunidad de aprendizaje, pero al ser la integración del grupo ampliado una estrategia creada desde una intuición gubernamental, se convierte en un dispositivo gubernamental a la manera como lo plantea Foucault (1999), o bien podría ser una parte de dicho dispositivo gubernamental si lo pensáramos como creado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Lo anterior de ninguna manera significa que no se pueda constituir como una comunidad de aprendizaje con miras en la formación de ATP, sería lo ideal académicamente hablando porque considera el propósito del dispositivo. De hecho, para referirse a este grupo el término “dispositivo de formación” no aparece el discurso de la autoridad, sin embargo, al analizar tanto su

concepción como la manera cómo abordan los contenidos a trabajar, lo podemos conceptualizar como un dispositivo a la manera de Foucault, aunque para que su lógica adquiriera sentido en los integrantes del grupo e intenten reproducirlos en sus regiones, la autoridad formal les nombra comunidades de aprendizaje.

La ética desde dispositivo

Cómo dice Foucault (2012), las relaciones de poder otorgan ciertas posibilidades para la formación de una ética, esto es para que la persona se constituya como agente moral, como un individuo que puede discernir lo malo y lo bien hecho. Con ello encontramos otro concepto ligado a la noción de dispositivo, la ética que también influye sobre las relaciones de poder que se entablan en un dispositivo. Si bien la intención de esta investigación no es comprender todo lo que tendría que ver con el concepto de dispositivo y sus diferentes ramas, sí es importante sustentar por qué se le considera como tal.

A partir del binomio ética/poder puedo observar dos aspectos entre los actores del grupo ampliado, el rol de poder que adquirieron al momento de integrarse sin que lo pidieran o pensarán en ello y, la ética presente al momento de ser parte de, puesto su pertenencia al grupo no les representa remuneración económica alguna a pesar de que tendrán que hacer tareas extras a las que hacen en sus zonas escolares, su ética les hace querer ser parte de un equipo que coadyuva con la formación de los ATP en el estado, esa misma ética hace que no siempre digan lo que piensan respecto de los contenidos que se abordan o las características de los mismos, puesto que ellos no son la autoridad y sería malo cuestionar a la autoridad, tanto por la ética como por el poder.

Empero, no se puede afirmar que todos los ATP del grupo ampliado piensen de esta manera, eso se analizará con el trabajo de campo a partir de los grupos focales, sin embargo

sí puede decirse que hay varios elementos que permiten relacionar los sucesos que ocurren dentro de este grupo ampliado con las características principales que Foucault (1999) asigna al concepto de dispositivo, también es posible hacer una reflexión sobre la manera implícita o explícita en la que se juega el poder ya que, “Con todo para nosotros, el poder no es sólo una cuestión teórica, sino que forma parte de nuestra experiencia” (Foucault, 1988, pág. 3) y al ser parte de la experiencia, de algo que es común, no se reconoce como tal, es decir el sujeto que “ejerce el poder” no necesariamente se da cuenta de esta situación, puesto que se encuentra ligado a la misma, sin embargo, la otra parte el sujeto sobre el que se ejerce el poder sí puede percibirlo en determinado momento o con ciertas actitudes que pueden surgir.

Cabe resaltar que el concepto de ética de Foucault se encuentra separado de la moral porque “En lo que llamamos moral, se incluye el comportamiento real de las personas, los códigos y esa cierta relación con uno mismo” (Foucault, 1983, pág. 239-240) es lo que el autor llama al “cuidado del sí” que lleva al conocimiento de uno mismo con la pregunta siempre cambiante de ¿qué somos hoy?, el descubrimiento de uno mismo, de la creación de una moral personal que conlleva a una ética y que se encuentra presente en nuestras acciones, pero solo se identifica en el momento en que se reflexiona, de lo contrario, pasa desapercibida aunque esté presente. Para Foucault la ética considera cuatro aspectos:

- La sustancia ética, la parte de sí con la que ha de trabajar la ética.
- El modo de sumisión, la forma en que se invita o incita a las personas a admitir sus obligaciones morales.
- La actividad de autoformación, los medios mediante los cuales cambiamos con el fin de convertirnos en sujetos éticos.
- El tipo de ser al que aspiramos cuando nos comportamos de una forma moral.

Entonces referirnos a la ética implica considerar el conocimiento de uno mismo y también nuestros vacíos, en este caso los conocimientos y vacíos se refieren sería a la formación de asesores, ambos son producto de un autoanálisis sobre las áreas de oportunidad para atender de manera adecuada a sus colectivos y sobre la manera de iniciar sus procesos autoformativos, que no siempre tienen que ser ofrecidos por la autoridad local, ya que cuando se crea la necesidad, es cuando realmente el sujeto se acerca a la definición de su “yo”, a su autoconocimiento.

Por la razón anterior es complicado analizar aspectos como la ética en dispositivos de este tipo, porque son aspectos muy ligados a lo personal, no al grupo, de manera que el investigador, a partir del discurso debe encontrar la manera de llevar a los participantes hacia procesos de reflexión que no hayan hecho con antelación, pero ese discurso puede interpretarse de diferentes maneras por la diversidad de situaciones o contextos. Lo ideal sería que cada sujeto llevase estos procesos a la práctica sin necesidad de una investigación de por medio y que los sistematice para poder compartirlos o interiorizarlos. No necesariamente se puede afirmar que con el estudio de este caso en particular se vaya a lograr lo anterior, pero es un inicio que puede ayudar al asesor a comprender su papel como formador de asesores y a la autoridad la importancia de darle continuidad a este tipo de proyectos, así como su planeación.

Relación saber poder del dispositivo de formación

Para identificar las prácticas éticas del ATP, desde este estudio fue necesario poner atención en la manera como en el discurso se presentan las relaciones saber poder, tanto en el discurso de las autoridades como en el de los ATPs integrantes del grupo ampliado y en el resto de los ATPs que no están en el grupo ampliado. Estas prácticas éticas son pautas que forman

parte de una cultura, de un hacer particular, de una función que, desde su creación, tiene rasgos que difícilmente se pueden sustituir o romper de un día para otro, pero que se analizan y comprenden, pueden modificarse de a poco ya que,

El poder es algo que existe con tres cualidades distintas: su origen, su naturaleza básica y sus manifestaciones. Saber es legítimo imaginar un poder que unifica en sí mismo un qué, un porqué y un cómo. “Cómo” no en el sentido de ¿Cómo se manifiesta? Y ¿qué pasa cuando los individuos ejercen (como se dice) su poder sobre otros? (Foucault, 1988, pág. 9)

El poder está presente en el discurso de los integrantes de un dispositivo, en sus gestos, en lo que dicen que hacen pero que probablemente solo sea una acción basada en el deber ser y por ello sólo expresan lo que esperarían escuchar el otro lo que sería una acción de esa parte de esa ética, del motivo por el cual los individuos que pertenecen a cierto núcleo actúan o tratan de hacerlo de determinada manera.

Continuando con el análisis de los juegos de poder que se encuentran en la conformación de un dispositivo, en este caso de formación, según Foucault la relación de poder dentro de la sociedad se encuentra relacionada con la subordinación, aspecto que todavía se considera en la actualidad y que crea un lazo entre la técnica y razón. A partir de estas se perciben cuatro rasgos característicos de los dispositivos de poder:

- El vínculo social del poder se articula con fundamento en “la razón”.
- La “localización” del poder en instancias superiores que lo regulan
- La potencialidad del poder en tanto instancia y crítica; y,
- El potencial regulador del poder que libera el conflicto.

Tomando en cuenta estas características, el término poder se entiende entonces como una energía que atraviesa todo el espacio social y que por ello está presente en cualquier relación

entre sujetos. El poder siempre tiene un efecto regulador, de manera que permite o imposibilita hacer o pensar determinadas cosas, además toda estrategia de poder es productiva (y no necesariamente represiva) en el sentido que sostiene, alimenta, crea, recrea, etc., situaciones, comportamientos, formas de ser y formas de saber. Si toda estrategia de poder es suficientemente fuerte y potente crea una contra-reacción, una resistencia, otra forma de poder que se opone a ella. (Calvo, 2008, pág. 2)

De esta manera, todos los dispositivos de formación incluyen dispositivos de poder que se articulan en las subjetividades de los sujetos y no necesariamente tienen la intención de coaccionar, más bien lo que pretenden es organizar acciones para la mejora de los procesos formativos de los docentes. En esta acción de organizar procesos, debido a los dispositivos de poder, frecuentemente las acciones seleccionadas no son las más adecuadas porque no sólo dependen de la razón, también intervienen decisiones políticas, un ejemplo de ello son las Reformas Educativas que dejan de lado lo académico y fijan su atención en lo administrativo o en lo laboral, otro ejemplo tiene que ver con los mecanismos para la puesta en marcha de la formación de profesores que, más que basarse en racionalidades académicas, se basan en intereses políticos que implican relaciones de poder, en acuerdos inter institucionales o en otros aspectos subjetivos que no se ven a simple vista, pero que están presentes en las decisiones y se pueden conocer cuando se analizan los discursos y las experiencias de los involucrados.

Ahora, para que el poder deje su lugar predominante en la toma de decisiones, se requiere dar un espacio al saber, al conocimiento puesto que una relación, para ser justamente una relación de poder debe articular dos elementos indispensables: el primero es que “el otro” (aquel sobre el cual se ejerce el poder) sea totalmente reconocido, el segundo es que a ese sujeto se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción que abra, frente a la relación de

poder, todo un campo de respuestas, reacciones y posibles invenciones. (Foucault, 1988, pág. 14)

Estas características y dimensiones del poder y las relaciones saber poder están presentes en el dispositivo que aquí estudiamos. Los primeros ATP que diseñan los cursos los primeros que reciben estos cursos tienen el saber, porque conocen los contenidos antes que sus colegas, pero al mismo tiempo tienen el poder para hacerlo por el lugar en el que se encuentran (en el grupo ampliado), desde luego que ellos no contemplan estas relaciones como ligadas con el poder, solo la perciben como acciones propias de los involucrados en el proceso, no la perciben porque es una acción subjetivada, la única manera de verla pasa por “alejarnos” del objeto, tomar distancia, para poder verlo en su exacta naturaleza, “Es decir, pretende estudiar ese mecanismo que nos atraviesa, modela nuestros cuerpos y comportamientos, se mete en nuestra vida cotidiana y comparte incluso nuestras camas y hasta nuestros sueños” (Foucault, 1996, pág. 50-51).

Con la idea anterior intento explicar que los integrantes del grupo ampliado entran en este juego de poder saber sin tener conciencia de que lo es, un ejemplo de ello es que en las primeras experiencias del grupo los contenidos que se incluían en los cursos que impartía el equipo para la formación de los asesores eran seleccionados por la autoridad educativa que ejercía el poder sobre el grupo, los miembros del grupo sólo obedecen las decisiones de la autoridad de la que dependen, sin embargo en experiencias posteriores cuando les asignan la tarea de diseñar dichos cursos, ellos tienen el saber y por consecuencia adquieren cierto poder que les permite elegir la forma cómo se articularán los contenidos y la manera cómo han de ser enseñados y aplicados por los ATPs, ello depende justamente de esos procesos de subjetivación que cada asesor ha ido configurando desde su actuación como parte de este

grupo, pero estas subjetivaciones no se analizan, no son interiorizados como tal porque si bien hay poder, su intención no es ejercerlo conscientemente porque se enfocan en el saber.

Los procesos de subjetivación del ATP

Podemos entender el concepto de subjetividad desde Morey (1994) como algo móvil, inacabado, cambiante y en constante construcción. Por esta razón en cualquier proceso social se encuentra lo subjetivo y se puede apreciar tanto en los discursos como en los procesos, esto es en las acciones, en el caso que nos ocupa lo que está en el centro de la subjetividad son los procesos reflexivos que pretenden llevar al sujeto a una autoformación, sin embargo,

El problema político, ético, social y filosófico de nuestros días no consiste en tratar de liberar al individuo del Estado, y a las instituciones del Estado, sino liberarnos del Estado y del tipo de individualización vinculada con él. Debemos fomentar nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo del tipo de individualidad que nos han impuesto durante siglos. (Foucault, 1988, pág. 8)

Cabe aclarar que estas nociones teóricas sobre el dispositivo, el poder y el saber son herramientas que yo, como investigadora y miembro del grupo ampliado utilizo en el proceso de investigación, pero nunca formaron parte del acervo del grupo ampliado, es decir quienes integran el dispositivo no tienen estas concepciones, no sienten que tienen cierto poder sobre el resto de ATPs, no es parte de sus procesos de subjetivación, al menos no de manera consciente, aunque el resto de la comunidad de ATP pudiera considerar lo contrario porque la subjetivación depende del lugar que el sujeto ocupe en el espacio social. Por ejemplo, en el momento que un ATP fuera nombrado como coordinador del grupo ampliado dejaría de ser un igual para ser el encargado de, con ese nombramiento adquiriría poder, aunque fuese un miembro interno del grupo o un compañero que pertenece a la misma región educativa

pero con actividades que le dan cierto poder, poder de convocatoria, poder de organización, poder de decisión.

En esta investigación este aspecto solo se podrá comprender analizar la información que arrojó el trabajo con los grupos de discusión y en esta quizá se pueda ver que los sujetos visualizan o no el poder, eso dependerá de diferentes factores. En ese sentido interesa conocer, a partir del análisis con el grupo ampliado de ATP en tanto dispositivo a la manera de Foucault, cómo se formaliza/constituye socialmente ese sentido y cómo opera el dispositivo que estructura relaciones saber poder, dicho análisis lo hago a partir de las concepciones de este grupo y de las interacciones que han entablado al vivir sus procesos tanto heteroformativos como autoformativos.

Aunque Foucault (1999) reconoce que, aunque saber y poder están vinculados, son aspectos completamente diferentes, su coincidencia se encuentra en el discurso y su transferencia no puede completarse debido a la resistencia que aparece tanto en quien ejerce el poder como en quien lo recibe. Entonces, cuando el saber está en juego, el grupo ampliado puede ser una excelente propuesta de formación para la asesoría, pero si los sujetos que van a recibir esta asesoría no están interesados en ella y ponen una barrera frente al saber, la formación no les significará, no tendrá sentido para ellos porque sólo asistirán a ella porque se está ejerciendo el poder, es decir “se debe de tomar determinado curso obligadamente porque se es ATP”.

El punto de encuentro entre saber y poder es el hacer y es en la acción que se le encuentra sentido a lo que se plantea realizar, de este modo la resistencia desaparece y aunque siga presente el poder, la atención se fija en el saber. Lo mismo ocurre cuando el saber está descontextualizado, cuando sólo es una teoría, un discurso normativo o un contenido, aunque que pueden ser muy buenos o hayan tenido éxito en otros países, pero no en el nuestro, se

genera la resistencia del otro porque sabe que no resultará en su aula, en su espacio de trabajo. Foucault (1966) concibe esta acción como una estrategia discursiva, “que permite afirmar que ningún poder se ejerce sin la apropiación o retención del saber y en ello, el papel que juegan las estrategias discursivas son determinantes” (Foucault, 1996). Es así como la estrategia discursiva puede o no ayudar a apropiarse del saber, cuando lo planeado se convierte en realidad el sujeto que implementa la acción se apropia del saber al utilizar sus conocimientos previos.

Al analizar las relaciones que se dan dentro del grupo ampliado, considero que una categoría de análisis interesante que surge, está relacionada con el hecho de que, aunque en las acciones e interacciones de los sujetos de estudio (ATPs del grupo ampliado, autoridades educativas y asesores que no están en el grupo) se hace presente la relación saber poder, en sus discursos se observa que solo algunos la perciben, para otros pasa desapercibida y por ello cada uno pondrá en juego una estrategia discursiva que corresponda con su posición en el dispositivo.

Si el dispositivo está atravesado por la disposición, el dispositivo no es más que un conjunto organizado en búsqueda de cultura. Es la disposición, del formador, del enseñante, y de las personas en formación, la que confiere sentido al dispositivo, y si no hay disposición, se está sobre un modo organizado de orden, de la organización, pero no en búsqueda de sentido. Ningún dispositivo puede prescindir de la disposición, es decir, de la mirada y de la práctica con la que se trabaja un dispositivo. (Bernard, 2004, pág. 57)

La idea Bernard me permite retomar lo que anteriormente mencioné, que la disponibilidad o disposición debe encontrarse en ambas partes, en el que forma y en los sujetos en formación y si bien puede haber momentos de desacuerdo, estos le dan riqueza y

sentido al proceso formativo porque esos momentos de desacuerdo son los que posibilitan la consolidación del saber y la desaparición del poder como base de las decisiones y acciones. Al mismo tiempo coadyuvan en los procesos de subjetivación del sujeto en formación, puesto que crea su propia idea, su identidad respecto al saber que se le ofrece, pero contrastándolo con su experiencia, con sus necesidades inmediatas y poniendo en juego diferentes procesos que lo hacen reflexionar y no simplemente aceptar lo que se da, crea su saber, su yo ATP.

Distinguir las relaciones de poder de las relaciones de comunicación que transmiten información por medio de un lenguaje, un sistema de signos o cualquier otro medio simbólico. La comunicación es siempre, sin duda, una cierta manera de actuar sobre el otro o los otros. No debe de confundirse entonces las relaciones de poder, las relaciones de comunicación y las capacidades objetivas. (Foucault, 1988, pág. 11)

Si bien es cierto que Foucault es quien elabora las primeras conceptualizaciones sobre la noción de dispositivo, como mencioné al principio, otros autores han continuado dichas conceptualizaciones tomando como base las ideas de Foucault, aunque lo hagan con un sentido asociado al estudio de grupos, por ejemplo, respecto del dispositivo Deleuze (2007) refiere que “Un dispositivo comprende verdades de enunciación, verdades de luz y de visibilidad, verdades de fuerza, verdades de subjetivación. La verdad es la realización de las líneas que constituyen el dispositivo”. (Deleuze, 2007, pág. 346) Como se puede apreciar la subjetivación juega un rol importante puesto que, por lo general, los sujetos que integran estos grupos no ocupan un rol de manera consciente, es decir, no sienten que tienen un poder sobre el otro o no es su intención tenerlo, sin embargo, quienes reciben la asesoría opinan lo contrario y suelen cuestionar a quién dirige estos procesos porque piensan que ellos podrían hacer lo mismo y que no se les eligió para hacerlo.

Los procesos de subjetivación siempre están presentes en los procesos formativos, creando una verdad cuando el sujeto se apropia del conocimiento y enriqueciendo su yo, porque son muchos los aspectos que no se consideran cuando un proceso formativo se implementa ya que cada sujeto lo hace a su manera y por consecuencia lo transmite desde su experiencia, desde el conocimiento adquirido del contexto.

Si bien es cierto que los mecanismos para integrar al grupo ampliado fueron ambiguos y podrían mejorarse, la estabilidad de quienes integran este grupo es pieza clave porque de ella depende la sistematización del proceso que permitiría una verdadera formación, incluso profesionalización que lleva a la subjetivación de la asesoría. De esta manera podría constituirse un dispositivo para la estructuración de comunidades de aprendizaje de ATPs en las regiones educativas del estado, lo mismo podrían integrarse por academias que por temas de interés, incluso podrían generalistas, pero eso sí, todas conformadas con el fin de atender a los docentes, de asesorarlos de brindarles acompañamiento, apoyo y tutoría. Pero, por otro lado, tampoco se puede afirmar que lo más adecuado sería que siempre fuesen los mismos sujetos los que dieran asesorías, la continuidad en este tipo de espacios y funciones es sin duda una de las piezas clave para conformar equipos de trabajo sólidos y a largo plazo.

Otra definición que podría abordarse sobre dispositivo: “Es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de política, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos” (Agamben, 2011, pág. 251)

Cuando se integró el grupo ampliado cuidando que se cubrieran todos los perfiles del ATP, se pensó en que hubiese en dicho grupo profesores de cada uno de los niveles educativos y de cada especialidad (lenguaje, matemáticas, etc.) de todas las regiones

educativas, también se cuidó que tuvieran experiencia en labores de asesoría, lo provocó que el grupo fuera heterogéneo y por consecuencia los integrantes tenían miradas particulares acerca del ser asesor o de para qué asesorar, miradas que tienen que ver con sus experiencias previas pero también con su formación. Además, al considerar los niveles y las especialidades educativas (educación especial y educación física) permitió que los integrantes reconocieran que la asesoría se realiza de diferente manera, en correspondencia con el espacio social en el que se realiza, así la acción de asesorar cobra un sentido diferente y no hay verdades absolutas, solo pautas que se pueden abordar de manera similar desde diferentes espacios.

Procesos autoformativos y heteroformativos en educación.

Otra concepción sobre el dispositivo es la de Yurén (2005) quien se centra particularmente en los dispositivos de formación docente desarrollados en México, por esta razón, esta autora me ha brindado herramientas conceptuales valiosas para el análisis por la fuerte relación entre sus conceptos y las situaciones que se observan en el grupo que es mi objeto de estudio.

En el campo de la educación, el término dispositivo se emplea para designar un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos y reglas de acción e interacción) dispuestos de manera que, al ponerse en movimiento, conducen a logro de una finalidad educativa determinada que responde a una demanda social o a las necesidades individuales. (Yurén, 2005)

Entonces, en nuestro país los dispositivos educativos, se supone, parten de las necesidades expresadas en las políticas públicas, lo que dificulta su operación y obtener resultados a largo plazo, ya que sus acciones no son sistematizadas.

Sobre este respecto la autora distingue cuatro tipos de dispositivos de formación que se han desarrollado en México: los dispositivos de formación inicial que generalmente se desarrollan en las escuelas normales y las formadoras de docentes; los dispositivos de

nivelación que particularmente surgieron en buen número cuando, en los años 80's, los profesores con estudios de normal básica requerían tener una licenciatura, para ello se crearon los dispositivos de nivelación; los dispositivos de formación a través del posgrado que en no pocas ocasiones incluían procesos de autoformación y profesionalización pero que también el ingreso en ellos se vinculaba con el acceso a programas de estímulos económicos o a ascensos para obtener puestos de supervisión o dirección y; los dispositivos de formación continua que durante algún tiempo pretendían que, a través de un análisis reflexivo, los docentes encontraran áreas de oportunidad para crear sus propios trayectos formativos con apoyo de la autoridad inmediata.

Este último dispositivo de formación tiene que ver más con procesos autoformativos que podrían llevar al sujeto a la subjetivación de su trayecto con o sin ayuda de la autoridad.

Ahora bien, para conocer los tipos de dispositivos de formación se plantean:

Reconstrucción analítica de dispositivos (es) una especie de madeja, conformada por líneas de saber, poder y experiencias de subjetivación que se entrecruzan de múltiples maneras. Cada línea describe procesos de desequilibrio y está sometida a variaciones de dirección y a derivaciones; puede ser línea de sedimentación o de actualidad, de fractura o de fisura. (Yurén, 2011, pág. 4)

Con esta idea, en la presente investigación se parte tanto de la necesidad de realizar la reconstrucción analítica que la autora propone, pero sin dejar de lado que este es un caso con características específicas y que los sucesos que resultaron dependen de las labores de asesoría de los sujetos y de sus trayectorias en esta función. Además, también fue necesario considerar que si bien, durante este proceso de confinamiento han seguido realizando labores de asesoría, no se pudo dar seguimiento a lo que en un primero momento se pensó, así que reitero, este es un caso particular y,

Para funcionar como dispositivo la institución tiene que dejar de serlo por su captura en una red cuyos hilos son prácticas discursivas y no-discursivas que reconfiguran la naturaleza de las instituciones que asocian. Analizar un dispositivo consistiría entonces en descubrir esas prácticas que siempre son singulares porque su emergencia siempre responde a un acontecimiento históricamente particular (García Fanlo, 2000 en Fanlo, 2011)

Esto significa que para funcionar como un dispositivo deberá estar presente la formación, pero también una idea clara por parte de las autoridades de la figura de asesor que desean, un asesor que pueda acompañar, asesorar y apoyar al docente durante situaciones particulares que van configurándose en su entorno laboral y que tenga la idea formativa para quiénes posteriormente tienen la labor de formar al otro.

En el sentido de la idea anterior, una de las principales intenciones que quiere lograr con esta investigación, como señala Fanlo (2011), es analizar las particularidades de este equipo de trabajo (el grupo ampliado) como medida emergente para la formación de ATPs, ya que no todos los dispositivos de formación se crean de la misma manera o funcionan igual, este es un caso en particular porque tiene relación con su entorno inmediato y por ello no se puede afirmar que la creación de dispositivos de formación en otros espacios sociales sea igual o funcione de la misma manera, incluso se desconoce si existen mecanismos similares en otras entidades.

Todo dispositivo de formación proviene de una institución con intenciones de modificar la identidad del sujeto, ya sea de manera explícita o implícita. Si éste las interioriza se convierte en sujeto de la institución en cuestión, pero en el trayecto siempre habrá tensiones “generando resistencias de los saberes, a los discursos y a las formas de ejercicio del poder, que toda institución instaure” (Anzaldúa, 2009, pág. 9)

Los asesores ATP no necesariamente están conformes con la manera cómo se les forma para iniciar su labor, ni con los contenidos que se les ofrecen en dicha formación, pero estos aspectos no dependen de todo el grupo sino de las autoridades que tienen el poder de decidir y de la idea que tienen sobre la asesoría y las funciones que debe realizar. Sin embargo, considero que esa inconformidad, resistencia y desacuerdos son la oportunidad para que se estructuren procesos de autoformación que sean objeto de discusión en las comunidades de aprendizaje que los ATPs han formado en sus regiones educativas.

La idea sería que entre ellos seleccionaran temas cuya reflexión y discusión generará la posibilidad de mejorar los resultados en la asesoría ya que esas mismas resistencias crean la disposición cuando el asesor es escuchado respecto a sus necesidades de formación que requiere para realizar su trabajo cotidiano. También es necesario reconocer que en el ámbito nacional no ha existido una estrategia objetiva que busque la formación del ATP, una razón es que aún no es una figura que se considere aún como pieza clave en el organigrama institucional y sigue existiendo un vacío en lo que respecta a la estabilidad laboral y el objetivo de tener asesores dentro de las zonas escolares.

Por otra parte, la formación de los docentes nunca logra ser un proceso concluso, puesto que cada que hay una modificación a los planes de estudios se deben abrir espacios formativos para enfrentar el nuevo cambio, entonces, los ATP deben ir un paso adelante para crear esos espacios de formación, de ahí la importancia de que, en sus trayectos de subjetivación encuentren su propia autoformación, independientemente de lo que oferte la autoridad. Esto tiene que ver con sus límites de resistencia, es algo que debe reconocerse independientemente de que se solicite o no que se prepare constantemente. En el caso que nos ocupa nuevamente se pueden observar las relaciones saber poder ya que, por sus

funciones, mientras más saberes adquiriera, mayor saber subjetivo construye en su espacio de trabajo, lo que le garantizaría el reconocimiento a su labor.

El docente enfrenta entonces una situación en la que paso a paso debe conducir a través de los objetivos, del recorrido singular uno y otros, de la modalidad del camino y reglas del juego; todo esto constituirá lo que yo llamaré dispositivo, es decir, ese conjunto construido, necesario para una acción de formación, más que una acción de formación, un proceso de formación que puede o no culminar con la obtención de un diploma (Bernard, 2004, pág. 61)

En lo que toca al grupo ampliado puede decirse que está en proceso de conformación y que apenas se realizan las acciones necesarias para que funcione con las características de un como dispositivo en relación a la asesoría y si bien todavía no hay un proceso formal para la asesoría (un diplomado o una especialización), los trayectos que se están tratando de crear son el inicio de su consolidación, aunque debe decirse que se requiere de una revisión y actualización constante, ya que en el caso de los asesores que obtuvieron el puesto por reconocimiento que reciben la formación por parte del grupo ampliado y que regresarán a trabajar frente a grupo, de cierta manera truncarán su proceso autoformativo y tal vez cambiarán también sus concepciones acerca de lo que significa ser ATP.

Procesos de análisis del dispositivo

Como se mencionó en líneas anteriores, para interpretar lo que sucede en el proceso de crear un dispositivo de formación, analizar el discurso de los sujetos es una pieza clave, pues en ellos encontraremos varios elementos como el discurso, el poder, el saber, la subjetividad, entre otros.

En este sentido, es necesario entender el discurso tanto por lo que se dice, como por lo que se hace, por lo que está o no presente, hay que comprenderlo, como señala Foucault, por lo dicho y lo no dicho ya que “En cada cultura existen unas reglas, códigos o principios ordenadores que sirven para fijar un espacio dentro del cual cada cosa (incluido el ser humano) es percibido o pensado. Cada momento histórico da lugar, permite, alienta, crea... unos determinados discursos” (Calvo, 2008, pág. 2) y de esta manera se observa que estos discursos dependen de circunstancias particulares, de momentos específicos que llevan a los sujetos a plantear ideas que dependen, como señala la autora, de varios aspectos. Es por esta razón que ATP del grupo ampliado despliegan un discurso que en ocasiones dista de lo piensan o creen, porque por la influencia de ciertas políticas, saberes e lógicas en las instituciones, construyen un discurso que corresponda a la naturaleza percibida en cada, por eso el análisis de sus discursos debe ir más allá de lo dicho, debe recuperar lo subjetivo.

El siguiente esquema sintetiza lo que se encuentra presente al momento de tratar de analizar el discurso dentro de un dispositivo particular:

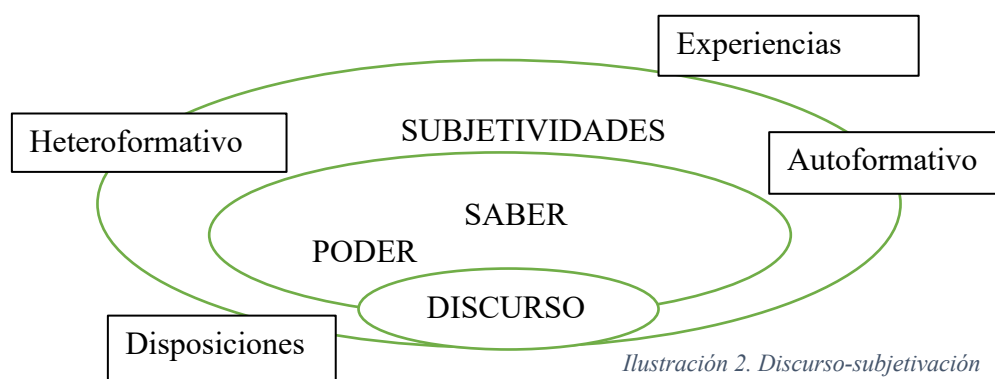


Ilustración 2. Discurso-subjetivación

El discurso se encuentra al centro porque es el objeto del análisis y como he mencionado, el discurso no sólo es lo que el sujeto dice y hace porque entre estas dos acciones puede haber contradicciones ya que las relaciones de saber poder son parte de dichos

discursos. Desde el momento que los integrantes del grupo ampliado son los encargados de coordinar la asesoría, los que reciben cierta información de “primera mano” y los que tienen cercanía con las autoridades, siempre estará presente la dupla saber poder, aunque no se ve, se va forjando y comprendiendo en la medida que el sujeto se sumerge en procesos de reflexión. También se podrá observar con cuánta seriedad se toman su papel al reconocer o no, que requieren analizar su práctica para encontrar áreas de oportunidad y crear su propio trayecto de autoformación.

Anteriormente me he referido al concepto de dispositivo y a las maneras en que se pueden analizar, sobre este mismo respecto Popkewitz (2015) trabaja esta misma idea, pero él les llama “sistemas” y señala que “La función del sistema es buscar el equilibrio de sus elementos para alcanzar la armonía necesaria para una mayor eficacia y eficiencia” (Popkewitz, 2015, pág. 5). En términos de la formación de profesores y lo que implica el proceso en las dimensiones teórica y práctica que deberían generar la reflexión, puede decirse que para ello se necesitan varios elementos, un todo que haga que el dispositivo funcione para lograr el objetivo, esto es una relación estrecha entre el dispositivo y el engranaje de tal modo que el todo trabaje de manera adecuada, en un primer momento necesitará que “se le de cuerda”, pero después podrá hacerlo de manera autónoma.

Esta idea tiene la intención de hacer énfasis en que la mayoría de los proyectos formativos en nuestro país tienen elementos que conforman un dispositivo, sin embargo, no se analizan como tal, aunque se encuentren presentes los elementos de éste. De manera que se les puede nombrar de diferente manera, pero cuando se les analiza se observan las características de un dispositivo, en la mayoría de los casos características de un dispositivo para la formación tanto inicial cuando se ingresa al campo como de actualización cuando se busca perfeccionar la práctica buscando la profesionalización.

Dispositivos de formación en México

Particularmente en nuestro país se ha tratado de instaurar dispositivos de formación, aunque no con el impacto que se buscaba, esto sucede debido a varias circunstancias, una de las más recurrentes es que no están realmente pensados para la población que se atiende, no se contemplan sus necesidades y por consecuencia los resultados no son los esperados, en este sentido Yurén se basa en Braslavsky, para identificar cuatro principios de formación que han estado presentes a lo largo de la historia en México.

El principio de isomorfismo, particularmente en secundaria, consiste en que los profesores “especialicen” en una asignatura y si bien esto puede traer beneficios como el dominio disciplinar, también tiene repercusiones desfavorables como la escasa idea que los profesores especializados tienen acerca de otras asignaturas y contenidos que se abordan en el nivel. En el caso de los ATP, durante el período por promoción estuvo presente el principio de isomorfismo, cuando se decidió nombrar dos tipos de ATP, los que asesorarían pensamiento matemático y los de lenguaje y comunicación, la intención era que se especializaran en cada una de estas áreas pero no se consideró su formación ni el hecho de que la mayoría de las regiones educativas del estado no tenía personal para cubrir ambos perfiles, aunado a ello, era poco probable que sólo se dedicarían a atender aspectos que tuvieran que ver con su perfil, pues los problemas de los profesores de las escuelas rebasan estos límites.

Otro principio del isomorfismo es que no se pueden dejar de lado tres aspectos: todo profesor debe de ser ante todo “profesor” y después “profesor de”. El segundo es la diferencia entre “disciplina académica” y la “disciplina escolar”, el isomorfismo tiende a mantener la primera, aunque empobrecida, en detrimento de la segunda. El tercero es que, para facilitar la utilización de los conocimientos considera necesario que los profesores tengan una base

más amplia de la disciplina académica (Braslavsky, 2002). A partir de este principio, podemos observar otros aspectos en las tareas del ATP, es decir en tanto que sus funciones abarcan diferentes aspectos deberían contar con la formación necesaria para poder atender las necesidades de los docentes, aunque estas necesidades no se inscribieran sólo en una asignatura.

Por otra parte, encontramos el “blindaje a protestad docente” que consiste en colocar protecciones de carácter curricular, administrativo e ideológico para proteger el poder y la autoridad del docente, esto se hace sobre la base de un fondo de creencias que han sido asumidas como verdades a lo largo de varios siglos, pero examinadas a la luz de los análisis de Bauman (citado por Yurén, 2011) son difíciles de sostener. Este blindaje hace que los procesos formativos estén regidos por políticas educativas particulares, que hacen que los sujetos que se forman no logren desarrollar sus propios procesos de subjetivación derivados del análisis de su práctica, son más bien impuestos por ideologías que no son propias, a pesar de que una de las tareas de la formación de docentes esté centrada en moldear profesores con capacidad para pensar y criticar su práctica para mejorarla y que desde la formación inicial este aspecto se encuentra en el discurso de los planes de estudio.

Para lograr que un docente cree conscientemente sus propios procesos formativos, en los que se desarrollen procesos de subjetivación, es importante la autoformación, como un acto propio que forma parte del “yo”, del conocimiento de sí mismo que Foucault menciona para hacer énfasis sobre la importancia de dicho conocimiento que no se da de un día para otro ni se puede forzar, es un acto propio y hasta el sujeto no es consciente de él, no lo puede interiorizar.

Procesos autoformativos y heteroformativos

En los procesos de formación se pueden distinguir dos variantes la heteroformación y la autoformación. La tendencia a generar dispositivos con una fuerte carga heteroformativa ha tenido efectos ya que obturan el impulso autoformativo y un *ethos* deficitario (Yurén, 2005) Por su parte, en un sentido más amplio, la autoformación es un conjunto de prácticas mediante las cuales la persona dirige su proceso formativo y se autonomiza, en grados variables, con respecto a la institución escolar. (Yurén, 2011, pág. 22)

En este sentido, los dispositivos de formación heteroformativos coartan las posibilidades del sujeto de encontrar sus propios procesos de subjetivación y generan conformidades e inconformidades porque son cursos obligatorios que no encuentran su sentido en el aula, en el actuar diario de los profesores o asesores. Al no adaptarse a sus necesidades vuelve al docente conformista porque si la autoridad ofrece un curso el profesor lo toma por costumbre o por no contravenir a la autoridad. Sin embargo, cuando se logra la autoformación el sujeto busca sus áreas de oportunidad para tratar de cubrirlas, no es un proceso simple y requiere de una reflexión constante del sujeto, de su *ethos*, de su subjetividad y no todos tienen el interés en hacerlo, no lo ven como una necesidad. Por otra parte, en los dispositivos heteroformativos se observan las relaciones saber poder que son parte de un dispositivo, estas se pueden analizar, aunque no los procesos de autoformación.

No se puede negar el hecho de que la formación docente en nuestro país está inclinada hacia la oferta de cursos para todos los docentes y a potenciar procesos de autoformación que muchas ocasiones se encuentran en el discurso, pero la realidad dista mucho de ello. De cierta manera, el ATP se ha tenido que formar por su cuenta, pero esta formación no siempre cubre sus necesidades, este es un aspecto que se percibe en mayor medida en los docentes frente a

grupo, pero también se puede apreciar en el buen número de ATPS que no buscan su desarrollo profesional.

El *ethos* profesional de los docentes se configura mediante la acción de varios dispositivos que han influido en su integración, esto crea una personalidad sociomoral relacionada con su profesión y como se desarrolla lo largo del tiempo, para comprenderlo es necesario analizar el comportamiento de un grupo en el que se muestre la subjetividad sociomoral. Para lograr este proceso con docentes ATP, es necesario “estructurar las disposiciones cuando se trata de ocuparse de uno mismo, del propio ser en el mundo con otros, de la propia historia, del propio devenir y proyecto personal” (Yurén, 2005, pág. 23) Lo que Foucault llama el “conocimiento de sí mismo” implica saberes, unos que se adquieren en la cotidianidad y otros saberes teóricos adquiridos en el momento que se encuentra sentido a lo que se hace, cuando comprenden su práctica, su actuar, su conocimiento profesional.

Para esta autora hay dos tipos de saberes, los saberes formalizados y los de acción o prácticos. Los primeros, tienen que ver con lo teórico y procedimental, es decir, se adquieren en las escuelas o en espacios determinados para una ciencia, para un contenido en particular y requieren de ser estudiados y comprendidos desde la teoría, aunque debemos aclarar que, aunque son muchos los autores que señalan la importancia de la relación entre teoría y práctica para interiorizar y profesionalizar un saber, Yurén no la toma como objeto de sus reflexiones.

Por su parte, los saberes prácticos, tienen que ver con lo que en los planes de estudios de la Reforma Integral de la Educación Básica del 2009 se llamaban los pilares de la educación: el saber hacer, el saber convivir y el saber ser. Como su nombre lo dice, estos tienen que ver con la acción, la práctica del sujeto que implica un ejercicio entre la experiencia y la reflexión sobre su actuar, que en algunas ocasiones se relaciona con la

teoría, pero no dejan de ser saber diferentes que de acuerdo con las situaciones en las que se emplean. Entonces todo dispositivo de formación docente debería de considerar tanto lo práctico como lo teórico en la experiencia docente.

Las principales dificultades que encontramos al hablar de dispositivos de formación genéricos o heteroformativos tienen que ver con que “los dispositivos de formación se orientan a hacer capaces a los sujetos para resolver problemas que se generan en un determinado campo” (Yurén, 2005, pág. 24), por ello se capacita al docente para una determinada actividad profesional, pero no necesariamente de manera integral, es decir, quizá adquiera un conocimiento, pero si no logra relacionar la teoría con la acción, su conocimiento queda descontextualizado de su aula, de su forma de trabajo y por consecuencia pierde el interés.

En nuestro país siempre ha estado presente la necesidad de nuevas maneras para enfrentar la formación de los docentes, por ello es por lo que se han buscado diferentes estrategias para lograr este objetivo, en todos los casos puede considerárseles dispositivos de formación y casi siempre heteroformativos, aunque en el discurso se diga partieron de diagnóstico para estructurarlos.

Por otra parte, la insistencia sobre la importancia de este tipo de procesos hace que el docente llegue a tener conflictos pues no logran crear una identidad sobre su quehacer, esto sucede también con el ATP, incluso de manera más notoria puesto según Yurén (2005), para crear una identidad es necesario que: “La formación implique pues, procesos de subjetivación, que conllevan transformaciones en el sistema disposicional del sujeto en la estructuración de sus formas de identificación” (Yurén, 2005, pág. 28)

Tomando en cuenta lo que señala esta autora, podemos decir entonces que el ATP tiene una identidad falsa, por decirlo de alguna manera, porque independientemente de que

existían lineamientos que orienten la forma de llevar a cabo sus tareas, en la idea que se ha ido configurando sobre su quehacer sigue presente una figura polivalente, lo que le dificulta transformar su propia realidad objetiva para construir procesos de subjetivación por medio de su práctica, ya que para ello requiere procesos de reflexividad sobre su práctica. La praxis en el caso de los ATP tendría como objetivo impactar en el resto de los docentes a los que acompañan para que den sentido a su actuar.

Durante todo este proceso se hace presente la experiencia que se va adquiriendo con la práctica y los conocimientos tanto teóricos como prácticos que se conjugan.

En suma, es al lograr transformaciones objetivas y recuperar su experiencia en un ambiente de intersubjetividad que el sujeto se va transformando así mismo y se autoconstruye. La formación es, propiamente hablando, el proceso y el resultado de la autoconstrucción del sujeto mediante sus objetivaciones y el reconocimiento intersubjetivo. (Yurén, 2005, pág. 29)

En este sentido, las objetivaciones serían los cursos, talleres y diplomados que se le ofrecen al docente, y al estar lejos de su experiencia e intereses, hacen que el docente pierda el interés por continuar o buscar sus procesos formativos. Cabe aclarar que esto no sucede en todos los dispositivos que buscan formar al docente o al ATP, por el eso la importancia de analizar cada caso en particular, para tratar de entender los procesos intersubjetivos que van de la mano con la implementación de este tipo de dispositivos y que impactan tanto en el ATP, como en los docentes que se pretende acompañar. En suma, el análisis de las relaciones de saber poder requiere:

- El sistema de diferenciaciones permite actuar sobre la acción de los otros.
- El tipo de objetivos perseguidos por aquellos que actúan sobre la acción de otros.

- Las modalidades instrumentales, ya sea que se ejerza el poder por la amenaza de las armas o por los efectos de la palabra.
- Las formas de institucionalizarse pueden mezclar dispositivos tradicionales de estructuras jurídicas.
- Los grados de racionalización, arraigados en el tejido social por medio de las relaciones de poder institucionalizadas. (Foucault, 1988, pág. 16)

El reconocimiento de estos aspectos en nuestra investigación, podrá ayudarnos a obtener respuestas sobre un caso determinado, un grupo que se conforma como un dispositivo y que tiene una tarea particular que atraviesa por diferentes situaciones en las que sus actores juegan un rol que oscila entre el saber y el poder al mismo tiempo que se forman sus propios procesos de subjetivación

Capítulo 3. Metodología, el camino del investigador

Cada investigación sigue un camino propio, algo que define al considerar las particularidades del objeto de estudio, las condiciones en las que se realiza y la intencionalidad que la dirige, incluso los resultados que obtiene. La construcción del método permite la proximidad desde una postura personal que es revisada, confrontada, deliberada con las presentes en el campo. El proceso requiere de numerosas revisiones durante la marcha para corroborar la pertinencia y productividad de las razones y acciones emprendidas o hay que modificar aspectos que lleven a lograr los objetivos previstos.

Describir y analizar lo que se ha llevado a cabo, así como las justificaciones del porqué de las acciones que se realizaron permite tener claridad sobre los procesos que se siguieron desde la contextualización y planteamiento del problema, la estrategia y los medios para recabar la información, los modos en los que se articula la teoría y el trabajo con las categorías de análisis. Entre los fines de compartir las particularidades metodológicas destaco el de fortalecer la congruencia y consistencia interna del estudio.

En este sentido, bosquejo el paradigma de investigación, preciso el foco y doy cuenta de una estrategia que fue conformándose en el proceso entre las particularidades del objeto de investigación y las discusiones con otros actores y autores estudiosos del campo.

El grupo ampliado de Asesoría Técnico Pedagógica en Zacatecas fue creado a partir de una necesidad inmediata para atención a la comunidad de ATP en el estado que creció rápidamente durante 5 años, una iniciativa -según la información analizada-, única en el contexto nacional. De ahí el interés por realizar un trabajo sistemático de documentación y análisis como experiencia de los participantes y de un dispositivo estatal dirigido a orientar procesos formativos para un sector, que en muchas de las propuestas gubernamentales ha

sido desplazado del ámbito de actualización docente. La intención primera, sugería realizar un trabajo etnográfico por la cercanía con el grupo, sin embargo, los confinamientos y distanciamientos provocados por la pandemia me llevaron a repensar la estrategia metodológica, manteniendo la postura de un estudio fenomenológico fincado en las experiencias de los sujetos de investigación respecto del acompañamiento y la formación profesional en su inscripción y agencia como componentes de un dispositivo de formación de asesores, y de Sí mismos.

Desde una postura fenomenológica, paradigma que según Husserl (1998), busca explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos con el objetivo de tener una comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno con la intención de darle significados a dicha experiencia que está presente en la cotidianidad de las acciones realizadas por el grupo, al momento de documentarlas y darles sentido, la experiencia cobra significados ocultos en sus narraciones.

Si bien no se aborda las narrativas como tal, es decir, desde la perspectiva en donde se escriben y analizan las mismas, al momento de realizar las entrevistas grupales se narran experiencias, vivencias, hechos compartidos que le dan sentido a lo ocurrido, al momento de presentar los resultados, se narran los acontecimientos por medio de los testimonios de los participantes.

Como investigadora estaba situada como actora interna y externa a la vez; esta doble implicación me exigió mantener una vigilancia epistemológica, que hizo posible el distanciamiento crítico a situaciones cotidianas espontáneas o planeadas como expresión del hacer y pensar de los participantes, lo cual me costó mucho trabajo. Esto supuso también la desestructuración de los sentidos de pertenencia y pertinencia habitualmente contruidos para

abrir la mirada hacia los modos de hacer, pensar y decir de los participantes, para lo cual preví el uso de entrevistas colectivas por medio de grupos focales, al ser en sí, un grupo focal. Sin embargo, fue otro de los aspectos que no se pudo continuar, dado que la cercanía del grupo ya no era la misma al momento de aplicar la entrevista grupal, la cual solo se llevó a cabo considerando que hubiesen formado parte del grupo ampliado en determinado período de tiempo y considerando que había más de un integrante en diferentes regiones educativas, por lo que resultaba viable desplazarme.

En la previsión de la ruta de investigación, después de la indagación en torno a la conformación, estructura y dinámica del grupo ampliado, concebido como dispositivo de formación, según queda explicado en el primer capítulo, agrupé regionalmente a los integrantes lo que me facilitó la recolección de información para su posterior categorización y análisis.

Con la proximidad resultante de haber formado parte de éste como ATP por promoción, encontré pautas para acercarme como investigadora a sus experiencias y formas de pensar. Las entrevistas constituyeron una herramienta clave en los grupos y con autoridades que participaron en la investigación.

Paradigmas de investigación cualitativa

Investigar la realidad

Los campos investigativos son estudiados desde diferentes enfoques, en el caso particular de las Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación, se abordan desde un enfoque cualitativo, donde la realidad es particular dependiendo del contexto con el que se lleva a cabo la investigación. El carácter subjetivo deviene de la comprensión como base y como fin: se estudian casos particulares que no pueden volver a ser reproducidos de la misma manera. “La ciencia y la investigación solamente tienen justificación en la medida en la que respondan a

las necesidades sociales en momentos y contextos históricos determinados, considerando los cambios y avances en el entendimiento de la realidad” (Denzin, 2008, pág. 77)

He planteado antes, que estudiar el campo de la formación en la condición particular de la asesoría técnico-pedagógica, deriva del peso que se le atribuye recientemente en políticas y programas (como lo fue la Reforma del 2013 referida en al capítulo uno), para la implementación de reformas y la formación de los agentes que han de concretarlas. En el caso particular, la influencia esperada establece diferentes ámbitos educativos dada su cercanía al docente frente a grupo, a directivos y a supervisores. Ahora bien, reconociendo la condición de sujetos de los participantes, me intrigaba lo que he supuesto como una lucha constante por crear una identidad propia entre las atribuciones comprometidas en el dispositivo, y las disposiciones a ser expresadas en iniciativas guiadas por modos propios de pensar la formación.

La investigación parte de una realidad inmediata configurada en acciones significativas y tramas de interacciones que busco comprender. Dar cuenta de lo que acontece y los sentidos que se intercambian o se reconstruyen sobre lo real, lo deseable o lo posible que mueve la acción de los participantes. Formar parte de este grupo por un tiempo y de cierta forma seguir colaborando con ellos, constituye experiencia desde donde problematizo y afirmo una postura particular para investigar.

En esta investigación me propuse fortalecer mi propia formación como investigadora y la postura epistemológica que busca comprender fenómenos sociales asumiendo que “La intencionalidad de los estudios cualitativos se centran en la comprensión de una realidad construida históricamente analizada en sus particularidades a la luz del sentir y la lógica de los protagonistas” (Varela-Ruiz, 2013, pág. 57) En este sentido, no se pretendía llegar a conclusiones sobre los alcances del grupo como dispositivo, sino a las impresiones de los

participantes que lo conforman, cómo han vivido procesos formativos propios y ajenos atravesados por relaciones saber poder y cuáles sus disposiciones en procesos de subjetivación.

Al preguntarme acerca de la perspectiva de investigación, volví a las discusiones que distinguen a los paradigmas positivista, interpretativo y crítico o sociocrítico. Desde las descripciones fenoménicas en la problematización y la incursión al campo de la experiencia, fui situándome frente al carácter simbólico de la realidad estudiada como construcción social, desde donde adopté una orientación naturista, profundamente humana, en el reconocimiento de los sujetos de la acción y expresé una intención interpretativa-comprensiva. Hacer explícita la postura como investigadora, declarar desde que paradigma se estudia, contribuyen a situarnos y definir congruentemente medios y estrategias para la investigación. En el paradigma interpretativo se parte de una realidad inmediata, de una realidad particular de la cual se busca comprender las situaciones que se presentan y las experiencias que sujetan o subjetivan a los participantes. El paradigma de investigación cualitativa busca comprender las interacciones y los significados subjetivos, en este caso tanto individual como grupal.

Se trata de acercamientos que se fundamentan en diversas corrientes teóricas de la sociología, la psicología, la antropología, la lingüística, etcétera, que muestran la realidad subjetiva y la realidad social, íntimamente relacionadas, donde se inscriben las conductas y acciones humanas (Jurgenson, cit Szasz y Lernes, 2003 pág. 51)

Este tipo de investigaciones son muy complejas, tanto por las disciplinas que se encuentran inmersas, como por las características de estas. Hay que tener claro el objetivo de la investigación y los instrumentos que serán necesarios para recopilar la información.

Si bien es cierto que cada investigación es particular y no necesariamente estarán presentes todos los aspectos mencionados anteriormente en este trabajo, es ineludible percibir todo el panorama para poder comprender sucesos que vayan surgiendo.

La reducción se centra en percibir las peculiaridades de la experiencia de la conciencia y comprender de modo sistemático cómo es mundo subjetivo está constituido. Este proceso de conocimiento demanda tanto la descripción como interpretación analítica. El objetivo primordial es reconstruir los ejes articuladores de la vida de la conciencia, pero esto únicamente se puede ejecutar profundizando en su experiencia. Exige, describir, comprender la experiencia desde una lógica de organización. (Fuster, 2019, pág. 204)

Rebusqué llegar a comprender e interpretar las formas de interacción que se han creado desde los integrantes del grupo ampliado, las concepciones que orientan sus actuaciones dentro del mismo, así como sus valoraciones sobre los resultados obtenidos para llegar a sistematizar los procesos por los que transitan como ATP dentro de sus zonas escolares, pero también coordinando actividades regionalmente, configurándose como formadores de la comunidad a la que pertenecen. Estas configuraciones conllevan procesos de subjetivación particulares, inscritos en condiciones producidas con y por el dispositivo del que forman parte, así como procesos auto y heteroformativos que han consumado durante este transcurso del ser ATP.

De colaboradora-testigo a investigadora comprensiva

En un primer momento indagué con relativa profundidad, sobre los hechos que llevaron a la creación de un grupo en la dependencia estatal para animar la formación de ATP, y luego me intrigué por los significados que comparten los integrantes del grupo. Mantuve una comunicación bidireccional con ellos, diálogos en los que se compartían referencias

empíricas y teóricas en una continuada reflexión sobre sus prácticas desde diferentes ámbitos. La reflexividad es una pieza clave de la investigación cualitativa porque lo es también en las construcciones identitarias como asesores. Entre los sujetos de la investigación, algunos no habían tenido un contacto directo con la asesoría técnica-pedagógica. Se implican a partir de las políticas inducidas por la Reforma educativa 2013 las cuales vinieron a modificar el esquema laboral de manera parcial, los requerimientos a la formación y los medios para cumplirlos.

Martínez (1996) aseguró que de allí se centra el fenómeno, tal cual muestra en la conciencia del individuo, lo cual destaca “la significación que da este método al mundo vivido” (pág.168) y que forma parte del trasfondo que sustenta su comportamiento. Para Husserl (citado por Martínez, 2008), la fenomenología no ansía descartar nada de lo representado en la conciencia. Sin embargo, prioriza aquello que se “muestra” ya que el individuo únicamente puede hablar de su experiencia, de aquí que se deriva que el comportamiento del ser humano está definido por sus vivencias. (Fuster, 2019, pág. 208)

Entre las primeras indagaciones, realicé entrevistas amplias y en profundidad a una de las autoridades encargadas de crear este dispositivo y dar seguimiento al mismo y a dos docentes ATP que fueron parte de este proceso desde el comienzo, así empecé a configurar la dinámica del grupo y su estructuración como dispositivo de formación. Dan cuenta cómo los primeros integrantes fueron elegidos por ellos y cómo participaban de manera activa en las capacitaciones. El propósito de las entrevistas a profundidad fue la de conocer con que intención se crea este equipo y como se entremezcla la autoridad con la formación, pero al mismo tiempo, cómo se perciben ellos y las necesidades propias de profesionalización, los

diferentes espacios en los que actúan, los retos a los que se enfrentan, los mecanismos desplegados, y las valoraciones sobre los resultados y las consecuencias de sus acciones.

En el proceso de exploración del campo de investigación, recurrí a descripciones amplias y notas de campo para recuperar la información en los acercamientos y situaciones en las que trabajaba regularmente con los integrantes del grupo y se realizaban capacitaciones con el resto de los asesores. Con el cambio en las condiciones para realizar una investigación situada en los ámbitos de actuación de los ATP fui desplazando la intención de hacer etnografía. Recurrí a las primeras descripciones, las cuales podían inscribirse como reconstrucciones fenomenológicas de las experiencias-vividas por los integrantes del grupo ampliado desde espacios en particular.

La fenomenología se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, vivida, la cual aparece al momento en que hay una relación entre personas, objetos, lugares, momentos, que hacen cada experiencia particular. “Los comportamientos humanos se contextualizan por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones diarias” (Jurgenson, 2003 pág. 86)

De esta manera, las relaciones que establecieron dentro del grupo ampliado subjetivan su actuar ATP que tiene experiencias particulares por las situaciones y momentos que enfrentaron tanto como colectivo, como individualmente, dándole significados diferentes.

En resumen, la fenomenología conduce a encontrar la relación entre la objetividad y la subjetividad, que se presenta en cada instante de la experiencia humana. La trascendencia no se reduce al simple hecho de reconocer los relatos u objetos físicos; por el contrario, intenta comprender estos relatos desde la perspectiva valorativa, normativa y prácticas en general. (Rizo-Patrón, 2015)

Cuando hablo de documentar la experiencia desde una perspectiva fenomenológica, enfocada el primer plano de las acciones y relaciones, desde el cual establecer contrastes respecto de los ordenamientos mediante los cuales pretendía guiar esas acciones. Encontrar los sentidos, sugiere la estrategia analítica del discurso empírico que se encuentra presente en el individuo y que le subjetiva, lo pone en una posición del yo. “Aquellas en las que se produce o se transforma la experiencia que la gente tienen de sí misma” (Larrosa, 1995, pág. 6)

6) Rescatamos la experiencia de un grupo de personas, que transitan en la conformación del grupo ampliado con lo que ello implica. Considerando, lo que el sujeto construye o modifica desde la experiencia consigo mismo y con el resto y que por consecuencia genera una transformación del ser.

Al momento de pensar en analizar la experiencia como una constitución histórica, en este caso en particular, podemos pensar en una experiencia marcada por la Reforma del 2013 que vino a cambiar las “reglas del juego” sobre el ser ATP, donde, podíamos llegar a tener un lugar definitivo y que por consecuencia la experiencia anterior se ve transformada por las circunstancias actuales, los testimonios de los participantes dan cuenta de dicho cambio, crecimiento y reconocimiento del ser asesor, un antes y un después, lo que da pauta para el análisis.

Los seres humanos por naturaleza aprendemos de la experiencia que se ha ido documentando a lo largo del tiempo, tanto de manera empírica como teórica, cada conocimiento tiene el propio. “Toda cultura debe transmitir un cierto repertorio de modos de experiencia de sí, y todo nuevo miembro de una cultura debe aprender a ser persona en alguna de las modalidades incluidas en ese repertorio” (Larrosa, 1995, pág. 13) En este caso, la intención de documentar las experiencias del dispositivo integrado para la formación de asesores, parte de la idea de que los testimonios otorgados por los participantes, servirán para posteriores

diseños de este tipo de trayectos formativos específicamente para asesores, como una actividad que da cuenta desde un inicio de lo ocurrido y alcanzado en determinado periodo de tiempo.

Como un dispositivo, se objetivan algunos aspectos de lo humano que se hace posible a partir de la manipulación de este, del juego saber poder establecido y que se llega a institucionalizar por los individuos. En educación, este mecanismo de formación se encuentra tan normalizado, que no se detienen a reflexionar (los docentes y diferentes figuras educativas) si es el adecuado o no, el efecto cascado ha estado presente a lo largo de la historia de la formación de docentes en México, y la figura del ATP para llevar a cabo esta labor independientemente de las condiciones, también.

Siguiendo con esta línea fui afirmando la constitución del objeto de estudio en tanto dispositivo de la formación. Guiada por Foucault: “Estudiaría algo así como las condiciones prácticas históricas de posibilidad de la producción del sujeto a través de las formas de subjetivación que constituyen su propia interioridad en la forma de su experiencia de sí mismo” (Larrosa, 1995, pág. 21) Determinado tiempo y circunstancia dan pauta para que el sujeto llegue o no subjetivar ciertos procesos desde la experiencia vivida. Sin poder a llegar a afirmarlo, el docente asesor que obtuvo un lugar durante el proceso de la Reforma del 2013 a diferencia de quiénes se integran por invitación, tendrán experiencias diferentes, pero sobre todo subjetivaciones sobre el ser asesor, que determinaran su actuar posterior, que tiene que ver con la temporalidad en la función y sus implicaciones.

En este sentido hay una conexión entre subjetividad y experiencia de sí mismo. “La ontología del sujeto no es más que esa experiencia de sí que Foucault llama “subjetivación”, hay un sujeto porque una experiencia de sí es producida en una cultura, y hay una historia

del sujeto porque es posible trazar la genealogía de las formas de producción de dicha experiencia” (Larrosa, 1995, pág. 21).

En el primer capítulo, doy forma a las tramas que dan cuenta de la genealogía de ser ATP, atrapado por un sistema que no pone reglas claras sobre sus funciones, pero delega responsabilidades que moldean su actuar a partir de experiencia previas o vividas, pero no necesariamente subjetivadas en un sentido reflexivo y en la mayoría de los casos, sin lograr ser transmitidas.

La constitución como dispositivo pedagógico para la formación del ATP, transformó la experiencia de sí de ese grupo de asesores, porque lograron aprender y modificar las relaciones que establecen consigo mismo, pero también con el otro, dando pauta a la generación de experiencia dentro y fuera del grupo que pudieron compartir con el resto de los asesores en todo el estado. En este caso, lo que se busca en esta investigación, es analizar la producción de esa experiencia dentro de este dispositivo con determinadas reglas y características que lo hacen particular.

A través de estas también se pretende llevar a los sujetos a procesos reflexivos presentes en su discurso, puesto que expresarse desde una experiencia hace que el sujeto construya su propio conocimiento, pero también que medie entre el ser y el deber ser.

El cuestionamiento inducido por el reconocimiento de las adquisiciones de la experiencia no inicia tanto sobre el hecho de la producción del saber con la experiencia, sino sobre la comprensión de las condiciones de producción de ese saber y de los procesos que permiten su concienciación y su formalización para fines de validación social. (Schwartz, pág. 91)

Para ello la formación de grupos focales con entrevistas semiestructuradas, que ayudaron a los participantes a reflexionar sobre aspectos que estuvieron presentes durante el

trayecto y que no fueron reflexionados, pero también, que cada individuo de acuerdo con su experiencia subjetivó y modificó de acuerdo con lo vivido. Cabe resaltar que los testimonios en más de una ocasión son muy similares, dado que son un grupo particular, por consecuencia sus vivencias fueron análogas pero asimiladas de manera particular.

El cuestionamiento inducido por el reconocimiento de las adquisiciones de la experiencia no incide tanto sobre el hecho de la producción de saber con la experiencia, sino sobre la comprensión de las condiciones de producción de ese saber y de los procesos que permiten su concienciación y su formalización para fines de validación social. (Schwartz, pág. 94)

Los resultados presentados en los dos últimos capítulos dan cuenta de cómo el grupo ampliado produjo saberes a partir del dispositivo del cual fueron parte y por consecuencia de esos aprendizajes, las vivencias que dieron pauta para posteriormente realizar labores de asesoría con conocimientos adquiridos en el transcurso y como resultado lograron subjetivar.

Cuando la experiencia está en acción, no hay oportunidad de reflexionar sobre ella, cuando los asesores atendían al resto de la población no se generaron espacios para analizar o reconsiderar sus acciones, si bien había un conocimiento teórico, muchas de sus acciones tenían que ver más con conocimientos empíricos que habían puesto en práctica en determinado momento o situación como ATP, el documentar esa experiencia da cuenta de los saberes adquiridos, pero también transmitidos.

Metodológicamente hablando, lo que busqué fue rescatar de la experiencia para la adquisición de saberes desde un enfoque fenomenológico, que estaría integrando otras metodologías y técnicas de investigación que siempre están presentes en la investigación cualitativa.

Subjetivar a partir de la experiencia

Foucault señala que, todo dispositivo independientemente de los juegos de poder saber en los que se me inmerso, su fin último es la subjetivación del individuo respecto a los saberes que va adquiriendo al momento de ser parte de éste, es decir, cuando logra apropiarse de un conocimiento para el crecimiento de sí.

La experiencia juega un papel importante en este proceso, puesto que, al momento de integrarse al dispositivo, tiene consigo ciertas preconcepciones vividas que le han ido dando saberes experiencias, empíricos o teóricos, pero que ha puesto en práctica. En este caso, los asesores tenemos ideas preconcebidas sobre asesorar y formación, que se han venido desarrollando a partir de un modelo (el “efecto cascado” como lo señala García, 2005) y que han sido parte de formación desde que ingresaron a la docencia, considero que esa es una de las primeras y principales experiencias del docente asesor.

El grupo ampliado como dispositivo para la formación de asesores siguió este modelo de manera natural, puesto que estábamos acostumbrados a esta dinámica, donde la parte oficial (poder) toma las riendas de la formación desde un discurso institucional y aprovecha la experiencia (saberes) de un grupo de docentes que adquirirían funciones de asesoría para crear este dispositivo, de esta manera, podría decir que un referente primordial fue la experiencia de los integrantes para su selección como parte de, en la mayoría de los casos.

Es por ello por lo que esta investigación, desde un enfoque metodológico, trata de comprender como se fueron transformando sus experiencias y lograr subjetivar nuevos saberes, saberes que se volvían autónomos al desprenderse del poder para priorizar el saber.

Larrosa señala: El Foucault que intentaré poner en relación con las prácticas pedagógicas en las que se construye y modifica la experiencia que los individuos tienen de sí mismos es el que ha trabajado en una “*ontología histórica de nosotros*

misimos”, justamente a través del estudio de los mecanismos que “*transforman a los seres humanos en sujetos*” (Larrosa, 1995, pág. 7)

La relación que se encuentra presente entre teoría y método tiene que ver con la experiencia, considerando que dentro de los testimonios expuestos por los participantes denotan como su práctica como asesores a partir de la interacción con el dispositivo, tomó un sentido diferente, teniendo como punto de partida sus experiencias previas y posteriores, reconociendo, o tratando de, su yo asesor.

Desde esta idea, todos los seres humanos nos subjetivamos a partir de la experiencia, nos apropiamos de saberes a partir de ésta y quienes hacemos investigación logramos llegar a un análisis que nos permite relacionarla con ciertas prácticas, propias o ajenas lo que nos permite interpretar acciones que llevan al sujeto a esa transformación de sí mismo desde determinado escenario y en circunstancias particulares, específicas. El autor lo señala como un “sujeto individual” aquel que logra desarrollar de forma natural su autoconciencia sobre sus prácticas pedagógicas, sin necesidad de alguien se lo sugiera, fin del dispositivo, la experiencia de sí.

La experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo procesos históricos de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad. Es la misma experiencia de sí lo que se constituye históricamente como aquello que puede y debe ser pensado. (Larrosa, 1995, pág. 11)

Pensar en el grupo ampliado como un espacio que posibilitó las prácticas asesoras como un espacio institucionalizado que permitió el desarrollo del individuo, su análisis e interpretación a partir de las entrevistas grupales, donde pudiera ser pensando, reflexionado lo que se vivió a partir de ser parte del dispositivo y sus implicaciones tanto individuales

como en colectivo, posibilidades de crecimiento y sin que los integrantes lo supiesen como tal, de subjetivación.

La experiencia de sí, se encuentra conformada por narraciones, al momento en que narramos experiencias laborales en este caso a partir de la entrevista, se desprenden situaciones que estuvieron producidas por prácticas sociales institucionalizadas por factores sociales o burocráticos, si bien no se tuvo la intención de poner a los participantes a escribir narraciones para tener sus experiencias plasmadas en papel, al momento de aplicar las entrevistas, contaban sucesos que tenían que ver con su experiencia vivida en el grupo, en las aportaciones que lo trajo a su prácticas y marcan un antes y un después que los lleva a repensar lo sucedido.

Es aquí donde se entrelaza la teoría con la metodología, el dispositivo en si da la pauta para ser estudiado metodológicamente desde la experiencia, desde el análisis de lo sucedido para llegar a comprenderlo y tratar de comprender si los sujetos participantes lograron subjetivar sus conocimientos previos, sin esta interpretación de los testimonios por parte del investigador, no se podría llegar a comprender si cumple su cometido o no, dar seguimiento al mismo permite continuar con su trayecto. “Se trata de producir y mediar ciertas *formas de subjetivación* en las que se establecería y se modificaría la “experiencia” que uno tiene de sí mismo” (Larrosa, 1995, pág. 18)

Con la entrevista semiestructurada grupal pretendía llegar a la reflexión de dicha experiencia, a lo sucedido desde el momento en que llegan hasta cuando logran apropiarse, o logramos, del proceso en el que se me vieron inmersos como ATP, asesores con responsabilidades distintas, pero al mismo tiempo, parte de su actuar cotidiano. Considerando que toda proximidad a un nuevo conocimiento requiere de subjetivarse para lograr comprenderse.

Las entrevistas semiestructuras con grupos.

Pensar en el grupo ampliado como un todo fue una de las primeras visiones cuando abordé la presente investigación, la dibujaba como la oportunidad de trabajar con todos al mismo tiempo y dar continuidad a las acciones que se realizaban, aunque no necesariamente se dieran los espacios para la reflexión.

Haciendo referencia al estudio de los hechos sociales, es prioritario concebir las realidades como una dinámica de factores y actores que integran una totalidad organizada, interactuante y sistemática, cuyo estudio y comprensión requiere la captación de esa estructura dinámica interna que la define (Martínez, 1994, pág.38)

Por ello comencé con la idea de grupos focales, pensando en que podía dividir la totalidad del grupo por áreas afines o diferentes variantes del mismo, al no poder llevar a cabo este proceso y como se recabó la información, no son propiamente grupos focales pero siguen siendo parte de esa totalidad en donde estuvieron organizados e interactuaron de manera sistemática y organizada, lo que los hacía tener experiencias similares que les permitía tener una visión similar de lo acontecido independientemente de no estar todos en al mismo tiempo al momento de aplicar el instrumento.

La entrevista a profundidad tiene como fin tener información sobre un tema en particular, un objeto de estudio, considerando que dicha información se encuentra presente en las vivencias del sujeto entrevistado (fenomenológicamente hablando) con la encomienda de recopilar información para su posterior análisis de acuerdo con las experiencias del sujeto. Para comprender mejor este proceso, la cercanía del investigador al objeto de estudio es primordial para poder comprender el sentido que le da el sujeto a lo vivido, en mi caso la cercanía ayudó para poder interpretar la experiencia desde lo propio, pero también contrastando con el resto.

Por sus características, la entrevista semiestructurada a profundidad ayudó en gran medida a la recopilación de los datos, dado que al estar las preguntas planteadas a partir de la teoría, relacionadas con la metodología y pensadas desde categorías de análisis que se desprendían de la misma, se podía modificar durante el transcurso de su aplicación en caso de ser necesario, además de poder agregar contenido que no se pensó con antelación, a continuación se presentan un esquema que trata de dar cuenta del cómo se organizaron los cuestionamientos planteados en posteriores posibles categorías de análisis, cabe aclarar que no se utilizó toda la información obtenida.

Los procesos reflexivos

Uno de los propósitos de la investigación, es dar a conocer este dispositivo de carácter oficial como una experiencia estatal, para dar cuenta de un proceso de trabajo que consiguiera llegar a consolidarse a largo plazo, estudiarlo ayudará a mejorar su dinámica a partir de la reflexividad desde la investigación, pero, sobre todo, documentar las impresiones de los compañeros sobre sus procesos de subjetivación como parte tanto del dispositivo llevándolos a procesos de reflexión colectiva.

La reducción se centra en percibir y describir las peculiaridades de la experiencia de la conciencia y comprender de modo sistemático cómo este mundo subjetivo está constituido. Este proceso de conocimiento demanda tanto la descripción como la interpretación analítica. El objetivo primordial es reconstruir los ejes articuladores de la vida de la conciencia, pero esto únicamente se puede ejecutar profundizando en su experiencia. Exige, describir y comprender la experiencia desde su propia lógica de organización. (Fuster, 2019, pág. 204)

El investigador cualitativo vive en una constante reflexión durante el proceso, puesto que analiza si lo que hace lo lleva a alcanzar los objetivos planteados, en este sentido,

consiente de sus propios procesos de reflexión, aunque su objetivo sea llevar al otro al mismo objetivo. La reflexividad, según Preissle y De Marrais es una práctica de estudio y documentación que el investigador lleva a cabo durante su investigación y que tiene estrecha relación con sus experiencias previas.

Inquirí llevar a los integrantes del grupo ampliado a procesos de reflexión desde su experiencia dentro y fuera de este espacio, consciente de que se es parte de esa realidad y se tenía que guiar al resto para poder tener verdaderos momentos de reflexión a partir de las entrevistas se semiestructuradas tratando de escuchar, siendo cuidadosa de que mi opinión resulta neutral y tratando de opinar lo menos posible, dejando de lado algunas de mis experiencias y poniendo en primer plano las de ellos, desde su punto de vista.

Todos los integrantes llevábamos a cabo la misma función, sin embargo, cada uno tenemos visiones diferentes de lo que sucedió, de acuerdo con nuestras experiencias, conocimientos y resultados obtenidos desde la tarea asignada. a la reflexión que se consideran para realizar los instrumentos.

Hay muchos factores que se encuentran en juego al momento en que se lleva a la reflexión de un tema o situación determinada a un individuo o grupo de personas, en este caso al grupo ampliado de ATP, que cuentan una realidad particular, con conocimientos adquiridos empírica y teóricamente, desde su experiencia, y que tienen valores éticos que son parte de su formación como docentes y ahora como asesores.

Análisis de la información. Cristalizar los datos

Para analizar la información, fue necesario realizar un registro de lo ocurrido con la transcripción de las grabaciones lo que me llevó al último, pero más importante paso, que es el análisis de la información recabada. “Es el momento en que el investigador se apropia de los resultados y se alía con ellos, después de revisar, leer y releer los registros, y es cuando

aparece gradualmente la claridad que lo llevará a ejercitar un modelo de análisis” (Álvarez, 2012, pág. 145)

Después de tener la información transcrita se puede “A partir de códigos se forman unidades, categorías y patrones, con el fin de explicar contextos, situaciones, hechos fenómenos. La codificación y categorización se realiza teniendo referentes de los objetos de investigación y los supuestos del estudio” (Varela-Ruiz, 2013, pág. 58)

Según esta autora, para analizar los testimonios en base a la teoría fundamentada donde se recopila de manera sistemática la información recabada para su razonamiento, comenzando por una descripción, seguido de un orden de conceptos y así a la teorización de categoría de análisis, para llegar a la triangulación a partir de teorías, métodos o temáticas.

Por otra parte, el CAP Procesos Analíticos reflexivos que es una técnica que si bien es parte de la etnografía, se pudo retomar para el análisis de los datos desde un enfoque fenomenológico experiencial, puesto que su propósito es mostrar como el proceso y producto de la escritura están entrelazados, se refieren a que el investigador a partir de esta técnica en lugar de triangular la información como se conoce comúnmente en la investigación cualitativa al análisis de los datos, le llaman “cristalizar”.

Propongo un imaginario principal para “validar” los textos postmodernos no es el triángulo- uno, rígido, fijo, objeto bidimensional. Nuestro imaginario central es el cristal, que combina simetría y la sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades y ángulos de aproximación...No triangulación, cristalización (Richardson, Adams, 2019, pág.53)

Ambas definiciones buscan analizar los resultados obtenidos a partir del trabajo con los objetos de investigación, de las entrevistas aplicadas pero desde diferentes enfoques, el primero con categorías de análisis claras que pueden desprenderse de la teoría o bien ser

empíricas para posteriormente triangular la información, la segunda sin embargo, se refiere a un análisis más profundo y de diferentes ángulos, dando posibilidades de acuerdo al cristal con el que se quiera interpretar la información, sin duda, ambas están presentes durante análisis denso de la información y, como se refiere el proceso de analizar las experiencias, se aplicaron al momento de sistematizar los testimonios.

Por otra parte, Martínez y Miguélez hace énfasis a que las entrevistas semiestructuradas ofrecen el material, pero el investigador es el encargado de su análisis para proporcionar los hallazgos encontrados y presentarlos a los integrantes que participaron, este autor al igual que Álvarez habla sobre categorizar, estructurar y teorizar los resultados finales.

Como es una técnica que privilegia el habla, se deben de seguir una serie de protocolos para que tenga éxito como conocer el mundo en donde se desenvuelven los participantes, considerar que los temas sean significativos, utilizar un lenguaje común, estar abiertos a cualquier novedad que ocurra durante el proceso, guiar la conversación a los temas que se espera profundizar, respetar a los participantes y sus opiniones, tratar de que sea una experiencia positiva y de reflexión.

Como parte de este análisis se comparó y contrastó la información recabada dentro de cada uno de los grupos, de acuerdo con las características de los participantes creando categorías de análisis vinculados con los testimonios.

Ibáñez propone un modelo específico para interpretar la información recabada donde señala “no hay reglas para la interpretación y el análisis del discurso del grupo: no es obra de un algoritmo, sino de un sujeto” (García, Ibáñez, Alvira, 1990, pág. 577). En este sentido, el investigador puede valerse de diversas estrategias para interpretar los datos que ha recolectado, siempre y cuando no pierda de vista su objeto de investigación.

El primer paso que propone el autor para llevar a cabo este trabajo desde su modelo es interpretar, para posteriormente estructurar el análisis de ese discurso en tres fases:

- Nuclear. Se trata de captar e identificar los elementos de verisimilitud en el discurso.
- Autónomo. Se constituyen los discursos combinando los elementos de verisimilitud ya identificados en el nivel anterior. Descomponemos el discurso en fragmentos homogéneos (homogéneos en sí y heterogéneos entre sí) Para dar unidad a esa pluralidad debemos intentar traducir y elaborar una teoría.
- Synnomo. Este es el nivel concreto que “se funde en el aquí y el ahora”. Podemos distinguir la significación (plano semántico) del sentido (plano pragmático), cada situación en un grupo refleja y refracta (a nivel micro) una sociedad y una historia (García, Ibáñez, Alvira, 1990, pág. 581)

Partiendo de este modelo, al tener las transcripciones hechas, comencé a seleccionar aspectos similares en el discurso, coincidencias que se tienen identificadas en las categorías de análisis, para combinar los discursos entre lo que coinciden y en lo que discrepan para llegar a una pluralidad de ideas que enriqueció el contenido dándole forma a un sentir colectivo, una forma de pensar sobre determinado tema que puede ser similar o no, para ello su análisis y discusión.

La última etapa que el autor nombra como synnomo, refiere a una etapa de análisis discursivo que consiste en dar una interpretación a este en dos sentidos: de la intención del emisor y la perfección del preceptor. Este concepto es propio de técnicas para análisis del discurso. Fue el fin último de este método propuesto por Ibáñez, llegar a contextualizar lo

que se logró a interpretar considerando aspectos como el contexto social de los participantes, la intención de la investigación, la teoría y a partir de ellos, llegar a un significado.

Entonces para en análisis de las entrevistas grupales fue necesario en un primer momento diseñar los instrumentos a aplicar, formar los grupos produciendo un contexto situacional adecuado para ello respecto a espacios y tiempos, ver cómo va funcionando la dinámica y hacer cambios de ser necesario, finalmente, realizar un análisis e interpretación del contenido del discurso de los participantes en el contexto de la investigación a partir de las categorías de análisis previstas.

Si bien no se tuvo intención de trabajar con la metodología propuesta por el autor como tal, si hay aspectos que se pueden considerar sobre las fases y que indirectamente se encuentran presentes en el proceso, puesto que para llegar a la interpretación de los datos, es preciso comenzar por un análisis denso del estudio que permite ir separando la información en lo que le interesa conocer al investigador y forman una categoría, para posteriormente volver a hacer una análisis de ese apartado en particular y poder ir relacionando con la teoría e interpretar la información recabada, como lo señala, cristalizar la información para que el lector pueda comprender cuáles fueron los hallazgos recabados a partir de la técnica seleccionada. Para realizar este primer análisis (recortes) la información se organizó de la siguiente manera considerando que dentro de las preguntas planteadas daban testimonios de las categorías predeterminadas y que por consecuencia me ayudaban al momento de interpretar datos, pero también eran acordes a lo que busqué indagar y como señalé algunos datos que tuvieron que quedar fuera porque desviaban la atención a temas que no estaban previstos.

Tabla 1. Organización de categorías

Capítulo V	Categorías	Preguntas
Estructura y Dinámica del grupo ampliado	Relaciones saber-poder. Organización del grupo	¿Cómo llega al grupo ampliado? ¿Cómo se sienten como parte del grupo ampliado?
	Acciones (programadas, convenidas, emergentes) Posiciones en las que se ubican	¿Cómo participan en el grupo ampliado? ¿Qué hacen? ¿Cómo perciben este grupo? (Desde fuera y desde dentro) ¿Percepciones sobre el grupo, la organización su pertenencia? ¿Cómo cree que se debería de conformar?
	Modos de relación	¿Cómo es la relación que establecen con otros ATP, en las capacitaciones en sus zonas escolares?
	Pautas de regulación (impuestas, asumidas, autónomas)	Si tuvieran la oportunidad de diseñar una propuesta la formación del ATP ¿Cuál sería?

Tabla 2. Organización de categorías

Capítulo VI	Categoría	Preguntas
	Procesos autoformativos Procesos heteroformativos	¿Qué es ser ATP? ¿Cómo se forman para ser asesor? ¿Cómo ha sido su propio proceso formativo? ¿Cuáles han sido sus procesos autoformativos?

Procesos de subjetivación	Pautas de modelación admitidas en esos procesos	¿Cuáles eran sus experiencias previas sobre asesoría, acompañamiento, ATP? ¿Qué entienden por asesorar, acompañar y apoyar a un docente? ¿Cuáles son las dificultades que refieren los asesores acerca de la transición de docente a asesor?
	Aspiraciones mediacionales	¿Por qué deciden concursar para la función? ¿Qué pasa cuándo les asignan la clave?

Decidí separar los datos en dos capítulos tanto por la cantidad de información como por el contenido y métodos seleccionados. Los dispositivos se caracterizan por pasar primero por una etapa en donde el poder saber se encuentra presente de manera constantes hasta lograr que se vuelvan autónomos, que se subjetiven. Si bien el grupo ampliado no logro ser independiente, si hay indicios de que comenzaban a conformarse con independencia como parte de, en sus regiones y de manera individual, en su conocimiento del ser ATP desde este dispositivo. También considerando la experiencia como un proceso de subjetivación de corte fenomenológico que es parte de la metodología y que da lógica a todo el proceso.

De los participantes

Como ya se ha mencionado en reiteradas ocasiones, los participantes eran ATP por promoción, pero, la mayoría había estado en labores de asesoría en diferentes espacios, asesores por invitación, esto les brindaba diferentes experiencias previas a integrarse tanto al grupo como a una nueva versión del ser y hacer asesoría.

A continuación, presento, de manera breve, algunas singularidades de cada uno de los participantes, para dar cuenta de los participantes dentro de este estudio, incluida a la misma, como asesor investigador.

Tabla 3. Trayectoria de los participantes

Participantes	Trayectoria
MAC	Docente de educación primaria, jubilada. Comisionada como ATP en diferentes situaciones en tiempo, comenzó como asesor de PRONALEES mientras continuaba frente a grupo, después colaboró como coordinadora de del Programa Compensatorio PAREIB, también coordinó el pilotaje de la Reforma en 2004-2009 basada en e enfoque por competencias en el estado, en ese período decide jubilarse y regresa en el 2016 al área de Fortalecimiento Educativo, encargada respecto a lo académico, a la incorporación de asesores por promoción de la Reforma del 2013. Actualmente no tiene ningún área a su cargo.
ATPI-R10	Docente de Educación Primaria por formación durante 13 años, de los cuáles 3 fue asesor por invitación en oficinas Regionales y Estatales del 2006-2009 para posteriormente reintegrarse a grupo colaborando a la par con UPN-321 como docente. En el 2018 se promociona como ATP de lenguaje y comunicación y se integra al grupo ampliado en el mismo año. Renuncia como docente de básica para dedicarse en tiempo completo al nivel Superior.
ATP1C-R02	Docente de educación primaria con 22 años de servicio, durante su servicio en varias ocasiones fungió como asesor por invitación, desde zonas escolares, oficinas regionales hasta llegar al área estatal donde colaboró a MAC en PAREIB. Se promociona en la primera generación con el perfil de lenguaje y comunicación. Actualmente es superior de educación primaria después de ganar la clave para ello.
ATP2C-R01	Con perfil de educación primaria y 11 años de servicio, había tenido contacto con la asesoría desde su infancia, al ser sus padres asesores de PRONALEES. En su segundo año de servicio es asignado a oficinas regionales como ATP donde realizó tareas relacionadas con el uso de las TIC. Consiguió la promoción en la primera generación con perfil de lenguaje, sigue en la misma labor.

ATP 3-R02	Ingeniero de profesión, docente de Telesecundaria con 22 años de servicio. Estuvo comisionado como ATP encargado del Programa PNL, concursa en la segunda generación con el perfil de pensamiento matemático.
ATP 4R-02	Perfil de Educación Preescolar, con 19 años de servicio. Durante alrededor de 5 ciclos escolares fue ATP por invitación en su zona escolar. Decide participar por una promoción en asesoría en la tercera generación, obteniendo un lugar en su zona escolar. En más de una ocasión se tuvo que hacer cargo de la supervisión escolar por diferentes circunstancias.
ATP 5-R02	Docente de educación Telesecundaria, abogado de profesión. Con 20 años de servicio y que había sido asesor de PAREIB regional durante dos años. Se promociona en la segunda generación en su nivel. También ha fungido como supervisor de su zona escolar cuando ha sido necesario. Perfil en pensamiento matemático
ATP 6-R05	Docente de educación Telesecundaria, abogado de profesión. Con 20 años de servicio y que había sido asesor de PAREIB regional durante dos años. Se promociona en la segunda generación en su nivel. También ha fungido como supervisor de su zona escolar cuando ha sido necesario. Perfil en pensamiento matemático
ATP 7-R05	Docente de Educación Especial, desempeñándose en el mismo nivel. Se promovió en la primera generación después de haber pasado por diferentes niveles y cargos. Fue docente de la Normal de Juchipila y asesor por invitación regional.
ATP 8-R07	Docente de Educación Especial, desempeñándose en el mismo nivel. Se promovió en la primera generación después de haber pasado por diferentes niveles y cargos. Fue docente de la Normal de Juchipila y asesor por invitación regional.
ATP 9-R07	Docente de Educación Primaria. La maestra se ha destacado en todo el estado por impartir talleres sobre procesos de adquisición de la lectura y escritura desde que se promovió como ATP en la primera generación. También, desde que es asesora, ha tenido diferentes cargos dentro de la CeDE que le corresponde a su región, como coordinadora de este.
ATP 10-R08	Docente de educación Secundaria, matemáticas. Se promovió en la segunda generación en esta misma área lo que le dio la oportunidad de llegar a la región de donde es originario, a partir de ahí, ha impulsado el colectivo de asesores de está considerándose como uno los colectivos con mayor éxito respecto a la integración como colectivo de ATP.

ATP 11-R08	Licenciada en Educación Preescolar con experiencia en asesoría por invitación con antelación. Se promovió en la tercera generación y desde entonces junto con su compañero coordinan al grupo de su Región, como parte de sus labores como parte del grupo ampliado en su momento y por iniciativa propia hasta el momento.
ATP 12R-01	Uno de los integrantes más jóvenes del grupo ampliado. Con 10 años de servicio y sin experiencia en asesoría se promovió en la tercera generación. Licenciado en Educación Primaria.
ATP 13R-01	Uno de los integrantes más jóvenes del grupo ampliado. Con 10 años de servicio y sin experiencia en asesoría se promovió en la tercera generación. Licenciado en Educación Primaria.
ATP 14-R13	Docente de Educación Primaria, uno de los pocos en su región por promoción, perfil pensamiento matemático con 16 años de servicio y sin experiencia en asesoría.
ATP 15-R03	Docente de Educación Física, de nivel estatal. Cuando se promovió, en la primera generación no había claves disponibles para el sistema, así que le asignaron una como docente de Primaria y no de su nivel. 19 años de servicio y sin experiencia en asesoría.
ATP16-R10	Uno de los compañeros que se integró cuando el proyecto ya tenía algún tiempo. Docente de Preescolar con 21 años de servicio, sin experiencia previa en asesoría.

Considero que el presente capítulo da cuenta de las dificultades que todo investigador se enfrenta al momento de definir cuál será su metodología, su camino, debería ser lo más simple y, sin embargo, puede llegar a darse cuenta de que lo planteado en un primer momento no se ve reflejado en el proceso, como fue mi caso.

Capítulo 4. Los procesos de asesorar, acompañar y realizar tutoría y mentoría

En las siguientes páginas se hace una revisión sobre distintos aspectos que tienen que ver con el término asesoría y sus diferentes concepciones, así como la metodología utilizada para llevarla a la práctica dentro del ámbito educativo con la intención de fundamentar la investigación sobre asesoría técnico pedagógica, como un referente conceptual.

Conocer de manera más detallada diferentes aportes sobre la investigación en el campo de la asesoría me aporta elementos para dar tener claridad sobre estos procesos, al mismo tiempo conocer otras colaboraciones sobre el tema, además de fundamentar las categorías de análisis, lograr comprender tanto las prácticas como la experiencia de los participantes y la propia.

En este capítulo, se contempla un análisis en diferentes textos y fuentes para:

- Conceptualizar asesoría, acompañamiento y tutoría-mentoría, siendo tres de las tareas primordiales que realiza un ATP dentro de su ámbito de trabajo y que implican diferentes acciones, normadas en documentos oficiales.
- Definir los modelos de asesoría y sus particularidades que se relacionarán posteriormente con los testimonios de los participantes.
- Funciones de la asesoría desde el deber ser.
- Dispositivos de formación docente, como se crean y con qué objetivo.

Para la revisión de documentos se recurrió a varias fuentes tanto físicas como electrónicas, con el giro que trajo consigo la Reforma del 2013 respecto al ser asesor y la posibilidad de obtener una clave definitiva, este aspecto abonó a que se estudiara sobre el tema, por otra parte, los análisis hechos con antelación son piezas clave para entender los cambios que se pretendieron implementar durante ese periodo (2013-2018).

Es así como las investigaciones sobre el ATP toman un nuevo sentido, uno donde se busca analizar y reflexionar sobre sus acciones dentro de su medio de trabajo y no solamente como una figura administrativa que depende de las indicaciones de la supervisión, sino como un agente que puede contribuir a los procesos de reflexión del docente, con miras a la mejora de sus prácticas a partir de la asesoría y acompañamiento.

La asesoría y sus diferentes variantes

Asesorar resulta un término ambiguo, no es propio del ámbito educativo y tiene diversas vertientes. En educación se asesora desde diferentes espacios y niveles, por ejemplo, en Educación Superior puede ser el asesoramiento de una tesis o de un curso, pero en Educación Básica, asesorar adquiere otro significado, una de las variantes para el nivel es el ATP, Asesor Técnico Pedagógico. La mayoría de los docentes saben que significan las siglas, pero no necesariamente que hace o en qué espacio se desenvuelve, por lo general es visto como parte de la supervisión lo que le da un carácter administrativo, aunque, se podía obviar por su nombre, asesora, pero ¿qué es asesorar?

Los docentes tenemos el dogma que no necesitamos apoyo cuando estamos trabajando y esto es derivado del desconocimiento que existe al respecto, si bien las supervisiones escolares son espacios destinados para lograr dicho objetivo, debido a su carga de trabajo tiende a tener mayor peso administrativo, no deja espacios particulares para este tipo de actividades.

La figura del ATP aparece para apoyar este espacio, pero en sus inicios las labores que realizaba no eran del todo académicas y las maneras en cómo se llegaba a la función fueron modificando las verdaderas intenciones por las que se vio la necesidad de que un compañero docente se integrase a estos espacios, por consecuencia el ser ATP no siempre

fue o es bien visto, independientemente de la forma en que se llegó a ser, proceso que poco a poco se ha ido modificando pero que aún se encuentra en transcurso.

Diversos autores han abordado el tema, definiendo lo que es asesorar, me enfocaré en el ámbito educativo y en lo que tiene que ver con tareas del ATP particularmente, porque como se mencionó anteriormente de acuerdo con el espacio en que se realice, adquiere diferentes significados, incluso en el mismo ámbito, en determinado momento así lo fue.

A partir de los cambios que trajo consigo la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se crean los lineamientos para el trabajo de asesoría, con la finalidad de que los docentes que aspiraban a ser ATP conocieran cuales serían sus funciones. La última modificación se hace en el 2020, con los Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE, 2020) donde definen la asesoría como “El proceso formativo y de fomento de habilidades que desarrolla la supervisión de zona escolar para la mejora de las prácticas docentes” (SEP, 2020, pág. 24)

Con propósito de impulsar al personal docente y directivo a mejorar su práctica a partir del acompañamiento. El ATP forma parte de la estructura de la supervisión, por consecuencia parece tener las mismas encomiendas que un supervisor, sin embargo, éste no tiene toda la responsabilidad administrativa, y así poco a poco se le deja configura como quién supervisa, sino como un agente que apoya, asesora y acompaña:

Para impulsar la asesoría y el acompañamiento, se requiere el liderazgo de quienes ocupen puestos de dirección, la comprensión de los objetivos de planes y programas de estudio y la conducción de trabajo colegiado para promover el compromiso colectivo con la escuela que quieren ser. (Jiménez, Caballero, 2018, pág. 14)

El SISAAE, como se describió en el primer capítulo, es una estructura que, en el deber ser, se conformaría por varios actores dentro de la supervisión escolar: el supervisor de zona, dos ATP (De reconocimiento o por promoción) y un asesor directivo (ATD). Este esquema se encuentra vigente solo en el deber ser y tiene el objetivo de asesorar a colectivos docentes de manera externa, en este sentido, desde este sentido, lo que se espera de quienes realizan este tipo de labores es un asesoramiento exterior, de alguien que no es parte del colectivo pero que tiene la intención de apoyar la mismo de manera sistemática.

El proceso de ayuda o apoyo a la institución educativa proveniente del exterior de esta, modificado por la demandas internas o prescripciones externas a la propia institución, como consecuencia de la dependencia de ésta respecto sistemas más amplios (sistema educativo) o resultante de la conexión entre el sistema centro educativo y otros sistemas independientes. Suele realizarse a través de profesionales (individuos o grupos) cuya característica principal es la ausencia de ligazón administrativa respecto a la estructura interna de la institución. (Tejada, 1998, pág. 169)

Asesorar es contemplado dentro en el ámbito educativo como un proceso externo que tiene como propósito la mejora de las prácticas educativas de un colectivo, un asesoramiento que puede ayudar a encontrar áreas de oportunidad o espacios para reflexionar sobre su actuar cotidiano, también la operación de programas y reformas educativas.

Por otra parte, Antúnez (2006) considera que la asesoría es un proceso de apoyo consentido mediante el acompañamiento a acciones orientadas a la mejorar las prácticas profesionales de los docentes y directivos, incluso de los Asesores Técnico Pedagógicos.

Escudero (1992), enfoca la asesoría a la mejora de las competencias docentes de manera individual o colectiva mediando entre el conocimiento pedagógico, las prácticas y

los conocimientos profesiones de los docentes. A partir de estas definiciones puedo analizar como los procesos de asesoría tienen la tendencia a la mejora de las prácticas, al acompañamiento por parte de un externo con el mismo objetivo. El asesoramiento desde esta perspectiva puede visualizarse más propio de colectivos y el acompañamiento, concepto que abordaremos en las siguientes líneas de manera personalizada. “Un proceso de ayuda o apoyo, sistemático y sostenido en el tiempo, con el propósito de facilitar la resolución de problemas en los centros escolares” (Nieto, 1993, pág. 125) El asesoramiento conlleva al acompañamiento y viceversa.

Otro de los documentos normativos que define la asesoría y el acompañamiento es el Diario Oficial de la Federación, concibiéndolos como: “Proceso sistemático de diálogo, diagnóstico y puesta en marcha de acciones colectivas orientadas a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión escolar, así como a los aprendizajes y las prácticas educativas” Por otra parte al acompañamiento lo define “La asesoría calificada que se brinda al personal docente y a la escuela para apoyar procesos de formación continua y desarrollo profesional” (DOF, 2014, pág. 4)

En el párrafo anterior puede notarse las similitudes que hay entre asesoramiento y acompañamiento. En determinado momento el ATP hace las dos labores al mismo tiempo sin darse cuenta, incluso, desde una experiencia propia, asesorar al colectivo sobre aspectos de su interés da pautas para acompañar de manera individual a un docente. Uno de los textos que sin duda marcó en nuestro país las bases para la asesoría es “Asesoramiento al centro educativo”, que formó parte de la colección de la Biblioteca para la Actualización del Magisterio (BAM,) coordinado por Jesús Domingo Segovia (2004), este la define como:

Una serie de competencias según su concepción de asesoramiento, se refiere a: coordinación, supervisión y dinamización de equipos, organización y planificación

de su propio trabajo y del de los demás, comunicación para argumentar propuestas a otros profesionales, análisis, valoración y diagnóstico objetivo, negociación y consenso, relación para crear canales y redes internas y externas, toma de soluciones y resolución de problemas con iniciativa y autonomía, adaptación a diferentes situaciones, previsión y anticipación, reacción ante situaciones conflictivas de los requerimientos, novedosas e imprevistas, supervisar y controlar el cumplimiento de los requerimientos establecidos y adaptación de innovaciones relativas a su entorno profesional. (Segovia, 2004, pág.136)

Es una definición muy amplia donde asesorar adquiere diferentes vertientes y competencias por desarrollar por parte de quienes realizan estas tareas que, a partir de la Reforma del 2013, se espera que la parte administrativa ya no sea considerada como una de ellas, aunque de manera implícita lo sigue siendo, la supervisión requiere tanto de apoyos académicos como administrativos que tiene que mediar en las tareas del asesor.

Los recientes cambios en las regulaciones para definir los programas de gestión, así como las correspondencias al Servicio Profesional Docente (SDP), configuran nuevos escenarios para la acción directiva, de supervisión, asesoría y apoyo a la escuela. Cambian radicalmente las condiciones institucionales y laborales mientras las condiciones de contexto son invisibilizadas por las exigencias hacia los sujetos. (Jiménez, Caballero, 2018, pág. 11)

Estos cambios, han venido a modificar la forma en como los docentes perciben la asesoría, pero también a cambiar esquemas de quienes llevan a cabo tareas de este tipo, comienza a tener un verdadero sentido el ser ATP, a “ganar un lugar” dentro del organigrama institucional con miras a consolidar su labor con los docentes y el acompañamiento a sus prácticas.

Describir un perfil para el ATP permite conocer las características necesarias para asesorar lo cual implica una amplia lista de competencias de acuerdo con las tareas que le son asignadas, tanto en los documentos oficiales como de manera informal. Asesorar implica desarrollar una serie de habilidades en donde la práctica es un factor indispensable para ello, el docente ATP, al igual que el docente novel, se forma cuando se enfrenta a las tareas que le son asignadas y las situaciones que tiene que enfrentar, si bien la experiencia previa ayudó a algunos a integrarse, para otros era una actividad completamente nueva.

Pues para asesorar aparte de saber de qué se asesoría (contenidos pertinentes) no bastan la perspectiva a tomar y el propósito ético desde donde hacerlo, sino que se debe contar también con las herramientas técnicas adecuadas como para que sus acciones propuestas sean efectivas (Segovia, 2010, pág. 68)

Saber qué se debe de hacer, poder afrontar situaciones particulares y tener dominio de contenidos no son tareas fáciles, no se desarrollan con el simple hecho de aprobar un examen. Asesorar, aprender a hacerlo, implica todo un proceso de subjetivación por parte del participante, que, puede o no contar con los dispositivos para ello, lo implica una autonomía y el trabajo entre pares.

El acompañamiento pedagógico, reto del asesor.

El acompañamiento se desprende de la asesoría, se vislumbra como una acción personalizada, individual, sucede cuando el ATP asesora de manera sistemática a un docente por diferentes circunstancias partiendo de una necesidad encontrada mediante un diagnóstico. Aunque separar los conceptos resulta complicado, si tienen diferencias. En palabras de Messina (2020) “Acompañar: el oficio de hacer humanidad”, porque se abren espacios de reciprocidad con la posibilidad de trabajar entre iguales con la oportunidad de reflexionar sobre el actuar del otro, pero sin juzgar o calificarlo.

La asesoría debería desplegar una visión alternativa, ideológica, estratégica y dialéctica en torno a procesos de mejora y (auto) revisión de la práctica, en los que los asesores asumen el papel de colegas críticos, que huyen de la posibilidad de hacerse infalibles y que actúan bajo los parámetros del “clásico prepotente” eslogan de “trabajar con” en lugar de “intervenir en” (Segovia, 2010, pág. 76)

Tanto para asesorar como para acompañar, el docente que lleve a cabo estas labores debe estar consiente que su papel es ayudar al otro, buscar estrategias para ello y no llegar al aula o espacio donde se trabaja como alguien que sabe más, sino como un igual que conoce lo que es atender un grupo y las dificultades que se pueden presentar y tener propuestas para la mejora de las prácticas, no siempre tendrá respuestas para todo, pero por eso acompañar es un proceso sistemático y recíproco en donde ambas partes se comprometen, dándole el nombre de acompañamiento pedagógico.

“El acompañamiento pedagógico puede definirse como la necesidad de contar con alguien que ayude, que proporcione consejos y orientaciones a los docentes de diferentes niveles educativos” (Calderón, 2020, pág. 35) Se lleva a cabo a partir del uso de recursos para crear una mediación pedagógica y así afrontar diversas demandas que el sistema propone al docente, también ha de pensarse al acompañamiento como un proceso sistemático y cíclico, no se puede lograr los cambios de un día para otro.

Silva, Salgado y Sandoval (2013) señalan que el acompañamiento es la nueva forma de hacer asesoría y lo relacionan con el concepto “*coaching*”: Una especial, algunas veces recíproca, relación entre (al menos) dos personas que trabajan juntas en el logro de determinados objetivos profesionales” (Robertson, 2005). Ellas señalan un acompañamiento en la práctica de manera sistemática, donde hay sesiones de apoyo con un solo docente y asesorías paralelas en dos niveles: con docentes en el aula y con todo el colectivo. De nuevo

se puede observar la relación entre ambos términos y la importancia de conocer sus particulares e intenciones al momento de llevarlos a la práctica.

Por otra parte, Vélaz (2009) menciona que, aunque pareciera que el acompañamiento parece una actividad individual, también se puede hacer en grupo: “Un profesor acompaña a varios profesores principiantes, un conjunto de profesores y el orientador/asesor acompaña a uno o varios participantes, e incluso formas más institucionales de organizar el acompañamiento, o modalidades mixtas siempre preferibles” (Vélaz, 2009, pág. 215)

Por otra parte, Martínez & González:

El acompañamiento pedagógico lo asumimos como un proceso integrador y humanizador de la formación docente, haciendo de ésta una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación, fortalecimiento de espacios, dinámicas, condiciones, procesos y perspectivas, a lo interno de las comunidades educativas, que sirvan como soporte a una profesionalización en, para y desde la vida. Esto implica mucho más que participar en un programa académico o de intervención educativa. (Martínez, González, 2010, pág. 532)

El acompañamiento pedagógico se relaciona con el seguimiento a la formación del docente de nuevo ingreso, docente novel, con la intención de que, con la ayuda de un profesor con mayor experiencia, desarrolle herramientas para enfrentar sus primeros años de servicio llamándolo tutor, reconociendo la idea de que, de acuerdo con el tiempo de ejercicio en la docencia que tiene cada maestro, debería tener un tipo diferente de acompañamiento, tomando en cuenta su experiencia y a la par sus necesidades de formación. Considerando lo anterior, cobra un nuevo sentido, el de profesionalizar al docente por medio del trabajo entre pares, entre iguales con miras a la creación de comunidades de aprendizaje y la autoformación que conllevan procesos de transformación. Y no solo al docente, cada actor

educativo debería transitar por sus procesos autoformativos para llegar a su propia subjetivación. El ATP cumple las tareas de asesorar como de acompañar. Depende de la situación particular de cada colectivo que atiende y de las características de zona escolar, tener claro cuándo hace cada cosa da pauta a espacios de reflexión.

Tutoría-mentoría ¿Tareas del asesor?

Como parte los procesos que tienen que ver con la asistencia a una institución también podemos encontrar la mentoría, relacionada estrechamente con la tutoría y que tiene un carácter individual cuando se refiere al docente novel.

La mentoría (especialmente en el ámbito profesional) consiste en un proceso de acompañamiento en la tarea de integración en grupo e institución de referencia, y no en una mera actuación del mentor con respecto al mentorizado. Es una relación entre ambos, de reflexión compartida sobre problemas en los 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 de mentor, aunque no solo la experiencia. (Ureta, 2009, pág. 212)

La mentoría es un proceso de acompañamiento, en este caso, de un profesional a otro y de preferencia uno con mayor experiencia. En el caso de los ATP, algunos son muy jóvenes, ello causa cierta incomodidad en algunos docentes, puesto que no tienen la confianza necesaria con alguien con menor experiencia se cierran a la posibilidad de aprender algo nuevo y por consecuencia ser acompañados, pierde cierta confiabilidad ante el otro.

Desde esta perspectiva la asesoría comprende procesos de: acompañamiento, mentoría y tutoría. Cada uno con características y modelos diferentes que dependen tanto del autor que se aborde como de la interpretación que se dé, así asesorar puede cobrar diferentes sentidos como se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4. Modelos

Modelos	Autores	Características
Mentoría	Vonk (1996)	Colegial Competencia mandatada. Cierre del proceso de formación y habilidad profesional. Relación terapéutica o apoyo a las relaciones interpersonales Mentor protegido formalizado. Procesos de mutua formación y retroalimentación. Supervisión Apoyo Colaborativa
	Vezub y Alliuad (2012)	
	Asporfrs, Kemiss, Heikkinen & Edwards-Groves (2014)	
Tutoría	Orlando-Barak (2006)	Narrativa instrumental (énfasis en el rendimiento escolar de los alumnos) Narrativa del desarrollo (Énfasis en el desarrollo profesional docente) Intervención Facilitación, colaboración. Interviene (técnico, racionalista o experto clínico) Facilita Colabora
Asesoría	Nieto (2001)	
	Segovia (2010)	
Acompañamiento	Martínez & González (2010)	Proceso integrador, humanizador. Mediación del desarrollo integral. Trayecto complejo.

Fuente: Calderón, 2020, Ruvalcaba, 2021.

Con grandes similitudes y con la misma intención, que es la mejora de las prácticas, aspecto tan anhelado dentro del sistema educativo en el cual sexenio tras sexenio se pone énfasis, pero no se logra. Todo aquel que ejecute tareas asesoras, de uno u otra manera estará ejecutando diferentes modelos, en ocasiones combinados sin siquiera darse cuenta. Es importante que contar con esta información y reconocer cuales son las características y así tratar de ser consientes cuanto las utilicen.

La creación de dispositivos pedagógicos para la asesoría, como es el grupo ampliado, necesita de una formación sistemática para poder realizar sus labores de manera adecuada en conjunto con la supervisión escolar y con el consentimiento de los docentes. Todos estos

aspectos contribuyen a la consolidación de la función desde una perspectiva tanto teórica como reflexiva a partir de las experiencias vividas y apropiadas con el paso del tiempo.

Definir las características de cada concepto es importante en una investigación como la presente, puesto que son claves para su posterior análisis. Para resumir, entenderíamos asesoría como un aspecto más amplio que por lo general tiene la intención de acompañar a colectivos o programas educativos, aunque también puede ser individual, es menos sistemática. El acompañamiento, como un proceso individualizado con seguimiento constante y la mentoría y tutoría enfocados a docentes con poco tiempo de servicio. Es un trabajo entre profesionales, entre iguales y en todo momento el propósito es mejorar los procesos de enseñanza.

Las diferentes formas de hacer asesoría.

Después de la conceptualización, viene la aplicación, en un campo emergente como es la asesoría que aún tiene la tarea de consolidarse. Para ello, es necesario tener en cuenta los modelos que están presentes al momento de llevar a cabo esta acción, puesto que depende la intención, es la metodología que se debe de utilizar.

Es necesario que quienes fungen como ATP tengan conocimientos teóricos de estos aspectos que de manera empírica llevan a la práctica, esto les apoya al momento de acompañar docentes o colectivos, también hay que considerar los saberes del asesor, que junto a la teoría abona a la práctica, Segovia propone tres modelos de asesor “experto” en:

- Contenidos o especialistas en un ámbito de actuación: actúa en función de ese conocimiento de forma puntual, específica.
- Procesos o generalista: dedicado a procesos y estrategias de dinámica de grupos y cuantos aspectos sean necesarios para provocar, dinamizar y acompañar tales procesos.

- Contenidos: pero que actúa con el grupo a modo de experto en procesos y colega crítico (tanto en contenidos como en dinámicas de desarrollo y sus consecuencias para el aprendizaje) (Segovia, 2010, pág. 70)

Sin ser experto, el asesor lleva a la práctica los modelos mencionados anteriormente, depende de la situación a la que se enfrente y a las necesidades del colectivo, en ocasiones de manera empírica y otro como conocimientos teóricos que respaldan su actuar. Dadas las particularidades del nivel de Educación Básica, es complejo que el asesor tenga el dominio completo de los contenidos y didácticas de las asignaturas que se abordan. Las generaciones de ATP por promoción están divididas en dos especialidades: pensamiento matemático y lenguaje y comunicación. Esto se pensó con la intención de que realmente logaran especializarse en determinada área y así lograr el objetivo antes mencionado como lo señalan los PPI.

Dadas las circunstancias actuales, este aspecto ya no es posible regresando al modelo de procesos o generalista, donde el ATPR atiende todas las necesidades de su zona escolar, aspecto resulta complejo, tanto para él, como para su supervisor puesto que la demanda supera al asesor. El modelo de contenido resulta viable en Secundaria o en Media Superior, donde los docentes atienden sólo una asignatura o pertenecen a una academia y dadas las características se necesitaría un asesor para cada asignatura.

Los modelos de asesoría también los aborda Nieto Cano (1993) habla de dos tipos de asesores: especialista y generalista. El asesor especialista sería “Un profesional que pone énfasis en ofrecer soluciones a problemas particulares a problemas concretos en razón a su conocimiento y habilidad en un contenido disciplinar, recursos didácticos o programa curricular” (Nieto, 1993, pág. 73). Un asesor especialista que abordaría algunas áreas curriculares específicas y atendería de manera selectiva a algunos profesores, similar a lo que

se propuso en el 2013, pasamiento matemático y lenguaje y comunicación, dejando de lado el resto de las asignaturas.

Por otra parte, el asesor generalista, se describe como un profesional que trabaja con la escuela en su conjunto, destacando las necesidades de fomentar en los educadores la capacidad de mejorar su situación, e intentando implicar a la globalidad de maestros en un proyecto de trabajo que implique la revisión no solo de aspectos curriculares, sino también organizativos. (García C. M., 1997, pág. 251).

Biott (1992), señala dos modelos: uno orientado al desarrollo y otro al a implantación, resaltando diferencias las diferencias entre ellos:

Tabla 5. Tipos de asesoramiento

Asesoramiento orientado al desarrollo		Asesoramiento orientado a la implementación
Voluntario Espontáneo/informal Evolutivo Orgánico Responsable Baja predicción	Naturaleza y contexto	Impuesto Formal/Planificado Sobre temas concretos Mecánico Especificación de deberes Alta predicción
Perspectiva de transformación “Nueva comprensión” Reflexión/desarrollo	Metas	Inmediata práctica Reducción del déficit Adopción/implantación
Racionalidad subjetiva Conocimiento profesional Interpretación/intuición personal	Concepción del conocimiento y la racionalidad	Racionalidad objetiva/técnica Conocimiento técnico Soluciones previas generalizadas
Preguntar Indagar Discutir desarrollar	Énfasis en estrategias	Decir Contar Mostrar Implantar

Fuente: (Biott, 1992)

Considerado los últimos ejemplos señalados, y con el análisis previo que se hace los documentos normativos, en nuestro país la asesoría tiene miras a la puesta en marcha de un

asesoramiento en desarrollo, a un trabajo entre pares ya sea de manera individual o en colectivo, los modelos se mezclan de acuerdo con las circunstancias y requerimientos, el conocimiento de los modelos puede abonar en las prácticas adecuando al contexto de cada zona escolar y características de esta, pensando en necesidades mediatas pero también en posibilidades de aplicación.

Asesoría interna y externa

Los procesos de asesoría se pueden llevar a cabo desde dentro de las zonas escolares o centros educativos o por una figura que no sea parte de este contexto. La primera, suele causar mayores resistencias por parte de los participantes que la segunda, se considera que un externo puede tener una visión objetiva, mientras que el interno concibe aspectos que vivió de manera particular que forman parte de y que puede causar resistencias en los participantes, aunque tenga los conocimientos y experiencia necesarios para ello.

Con respecto a este señalamiento Segovia contrasta que de acuerdo con su ubicación puede ser interno cuando el asesor pertenece a la propia institución, como por ejemplo los orientadores o dinamizadores/responsables del programa y externo cuando el asesor no pertenece a la institución. No obstante, puede darse que asesores externos hagan internos en la medida que enraízan sus acciones en el centro y participan directamente de sus proyectos de mejora, o a la inversa, cuando un servicio de apoyo interno actúa de manera experta por estar ubicado permanentemente en los márgenes y en ámbito de experto en contenidos y problemas extraños a la práctica y vida cotidianas. También es oportuno tomar en consideración la dimensión de la “continuidad” aunque existen modelos y acciones puntuales o, de manera mucho más productiva y sostenible, más continúa, a lo largo del proceso. (Segovia, 2010, pág. 71). En lo particular, encuentro familiaridad con esta idea al pasar de ser interna al grupo y posterior externa, pero sin sentir algún cambio en las dinámicas

establecidas, lo que me permitió comprender los procesos que sucedían con una mirada diferente, con cierta objetividad.

Algunos autores mencionan que de preferencia la asesoría debe ser externa para tener imparcialidad, puesto que tanto para el colectivo como para quien asesora, les resulta más oportuno poder entablar relaciones de acompañamiento con alguien que no pertenece a su entorno inmediato, también se cree que posee saberes que le dan poder. En el caso de docentes noveles, referido a la mentoría, se sugiere que el apoyo sea interno, un docente del mismo plantel, pero con mayor experiencia que acompañe en su trabajo cotidiano al nuevo profesor y el ATP se considera interno al momento que de grupo pasa a ser asesor, por consecuencia se considera interno al contexto institucional, un ATPR, como ejemplo.

Continuando con los tipos de asesoría, Nieto Cano (2001) menciona que, para tipificar los modelos de asesoría, es necesario considerar varios aspectos, como son los conocimientos y experiencia de quién realiza las labores asesoras para tener los elementos necesarios para la puesta en práctica de esta, de acuerdo con las características de cada modelo, serán necesarias diversas habilidades del asesor.

Este autor distingue tres tipos: de intervención, colaboración y facilitación. El primero, las relaciones son expresadas por el asesor, siendo este quién interpreta y define de acuerdo con lo que observa de determinada situación, conocimientos y experiencia, recomienda que es lo que se podría de hacer para mejorar la situación de algún colectivo o de un caso en particular desde un deber ser. Incluso se menciona que el asesor llega a solucionar el problema que es detectado a partir de su diagnóstico y con la ayuda del resto del colectivo para asignar tareas específicas.

Por otra parte, el modelo de facilitación se contrapone al anterior, se parte del punto de vista del asesorado, la iniciativa es por parte del profesor quien pide ayuda y describe la

situación a mejorar a partir de ello, el asesor busca como ayudar al docente de acuerdo con lo que menciona, estando estrechamente relacionado al acompañamiento pedagógico.

Por último, está el modelo de colaboración, que sería el ideal cuando hablamos de prácticas asesoras. En este escenario, la toma de decisiones es consensuada, donde ambos actores tienen las mismas responsabilidades y tareas durante el proceso, nombrándolo una responsabilidad compartida, para así modificar aspectos que son observados por ambas partes.

El autor utiliza el siguiente esquema para explicar los modelos referidos:

Tabla 6. Modelos de asesoría

Conocimiento experiencia del profesor		FACILITACIÓN
Conocimiento experiencia del asesor	INTERVENCIÓN	COLABORACIÓN
Elementos de edificación	Relaciones dominadas por el ASESOR	Relaciones dominadas por el PROFESOR

(Nieto,2001)

Las primeras capacitaciones que se realizaron en el estado fueron a partir de este modelo, donde se insistía en el ideal de la colaboración. En una situación perfecta lo sería, pero en las condiciones que se realiza actualmente, el pensar en el trabajo colaborativo desde el reconocimiento del docente sobre sus necesidades, no resulta perceptible. La intención es que los asesores que se integraban tengan las bases para poder realizar su labor y distinguir entre diferentes modelos al momento de asesorar para adecuar la propia. Contradictorio a ello, al poco tiempo se implementó un taller sobre herramientas para la intervención a partir del uso de registros, lo que se inclina más al modelo de intervención con el objetivo de analizar la práctica a partir del análisis de estos y con un seguimiento sistemático.

Vezub y Alliaud (2012) contrastan que el acompañamiento pedagógico puede ser realizado desde diferentes modelos y concepciones teóricas siempre y cuando quien las lleve

a cabo reconozca este aspecto. Señalan los siguientes modelos resaltando que se complementan y entrecruzan entre sí: El acompañamiento:

- Como relación terapéutica o apoyo a las relaciones personales.
- Como servicio técnico.
- Como cierre del proceso de formación y habilitación profesional.
- Como proceso de mutua formación y retroalimentación. (Vezub, Alliaud, 2012, pág. 43)

Grosso modo, estos son algunos modelos de asesoría, la importancia de abordar este apartado es que se entienda que la asesoría tiene varias vertientes y el docente asesor debe de conocer qué tipo de modelo es con el que se identifica mayormente para apropiarse de las herramientas necesarias al ponerlo en práctica, aunque también las circunstancias hacen que se adapte a una metodología de trabajo en particular, la combinación de experiencia y saber crean su modelo a seguir.

El perfil del asesor

Desde los 80's que nace la figura del ATP en nuestro país, se ha tratado de definir un parámetro idóneo para llevar a cabo la función ¿Qué características debería tener un docente para ser ATP? Si le preguntásemos esto a un maestro frente a grupo, de acuerdo con su experiencia nos enlistaría una serie de rasgos que desde su punto de vista son propios de este actor educativo marcado por su experiencia.

Para tratar de configurar este aspecto, junto con la Reforma del 2013 donde se crean los primeros lineamientos para el Servicio de Asistencia Técnica a la escuela, aparecen los Perfiles Parámetros e Indicadores (PPI) para las diferentes figuras educativas: docentes, directivos, asesores y directivos que podían acceder a claves por promoción. Con el propósito

de delimitar su área de acción y sus funciones dentro de su ambiente laboral, el perfil ideal, según este documento es un ATP que:

- Sabe cómo aprenden los alumnos, lo que deben aprender, y conoce la práctica docente para brindar una asesoría orientada al fortalecimiento de la enseñanza.
- Organizar y pone en práctica la asesoría a docentes en general.
- Reconocerse como profesional que mejora continuamente para apoyar, asesorar y acompañar a docentes en su práctica profesional.
- Asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo.
- Vincula con las comunidades donde están ubicadas las escuelas, los diferentes agentes educativos y los integrantes de la zona escolar, para enriquecer las prácticas docentes y los aprendizajes de los alumnos. (SEP, 2017. pág. 32)

Características que se consideran, desde la normatividad, como las ideales para llevar a cabo la asesoría donde aparece en repetidas ocasiones la mejora de los aprendizajes a partir de las prácticas asesoras. En el 2020 se actualiza este documento, pero no el contenido que aborda el perfil. Antes de que aparecieran los PPI, ya se configuraba la idea del ATP.

Pues para asesorar aparte de saber de qué se asesoría (contenidos pertinentes) no bastan la perspectiva a tomar y el propósito ético desde donde hacerlo, sino que se debe contar también con las herramientas técnicas adecuadas como para que sus acciones propuestas sean efectivas (Segovia, 2010, pág. 68)

Con esta cita cobra sentido los modelos de asesoría, aspecto que no es considerado dentro de los PPI, los saberes que debería de tener quién se integra a la función. Pero podemos entrar en un dilema. Al igual que la docencia, la asesoría se desarrolla con la práctica, se

mejora, se perfecciona con las experiencias, en este sentido quienes comienzan y no tienen referentes cercanos de las tareas que realizarán, con el paso del tiempo van adquiriendo un mayor número de herramientas que les permiten crear una idea propia del ser asesor, aspecto que se torna de carácter personal, sin estar contaminados por una concepción tradicional de asesoría, las viejas prácticas del asesor.

Un análisis que hacen al respecto de los PPI, (Cordero, Vázquez & Serrano, 2015) se refieren a la metodología utilizada para crear los mismos, identifican cuatro dominios del perfil del ATP: Responsabilidades profesionales, asesoría y acompañamiento, formación continua de docentes y directivos y evaluación educativa. Donde dichos dominios metodológicamente hablando, dependen de cada situación, de cada estado, de particularidades que se han ido adaptando tanto con los lineamientos oficiales como con prácticas cotidianas y de los dispositivos de formación presentes.

Entonces, para asesorar al otro hay que tomar en cuenta varios aspectos, podemos hablar de competencias para poder acompañar al otro. Vélaz (2009) describe un perfil de mentoría a partir de competencias, como: forjarse altos niveles del logro, organización del desarrollo de las docentes a quienes asesoran o son mentores, el saber escuchar, la empatía y su personalidad son rasgos que coadyuvan al trabajo, reconocen cómo aprenden mejor a quienes acompañan. En ese mismo texto, la autora enlista una serie de competencias sobre la mentoría que van desde reconocer diferentes metodologías sobre el aprendizaje del adulto hasta crear un código para la labor mentora.

Por otra parte, Bolívar y Moreno (2009), resaltan la importancia de que sean capaces de trabajar tanto de manera individual como colectiva con docentes en proyectos en conjunto, ayudar a un colectivo a que trabaje de manera colaborativa y coadyuvar en los procesos de

mejora escolar, para ello el asesor requiere de los conocimientos necesarios para poder cumplir los cometidos señalados.

La función de asesoría demanda competencias específicas y distintas a las de profesor frente a grupo. En las entrevistas, los ATP mencionaron como importantes para la función propia de asesoría, la autoformación, las estrategias de lectura, la comprensión lectora, el análisis y dominio de planes y programas, la búsqueda de información y la solución de problemas, entre otros. (Cruz, Bazán, Tracena & Castellanos, 2016, pág. 20)

La cita anterior, hace referencia a un estudio realizado por un grupo de docentes de la Universidad de Guadalajara con la intención de analizar si después de los cambios ocurridos en el 2013, se modificó la identidad del asesor con respecto a cómo es visto por los docentes, así que las competencias mencionadas, son lo que de acuerdo con sus experiencias vividas como ATP por promoción deberían de desarrollar estando dentro de la función. Esto resulta interesante al estar basado en una realidad y no en un deber ser, puesto que en muchas de las ocasiones las ideas entre los autores y la realidad dista en gran medida, sobre todo en los documentos normativos, particularmente los PPI y el perfil deseado.

Por otra parte, está la variante respecto a la experiencia de los docentes para llevar a cabo las funciones de asesoría. Mucho se hace hincapié en que para acompañar al otro hay que tener las bases necesarias para hacerlo, que se adquieren con los años, sin embargo, la Reforma del 2013 no consideró dicho aspecto, puesto que con tan solo dos años de servicio los profesores noveles podían participar por un puesto como ATP, con poca experiencia, pero con un bagaje teórico que les ayudó a pasar el proceso.

En 1987 la Comisión para la Formación permanente del Profesorado en Europa (CEE), consideraba:

Los asesores de Formación Permanente deben ser docentes cualificados, con una suficiente experiencia profesional, no sólo en el aula, sino también en actividades de innovación, grupos de trabajo, seminarios permanentes, etc. Pero sobre todo se les considera profesionales con amplia formación cultural, dotados de un alto grado de reflexión sobre el mundo de la educación, que los capacita para tener una visión integradora de las problemáticas específicas de las distintas áreas y ciclos. (MEC, 1987, pág. 122)

Si bien el término de asesor permanente no es manejado en nuestro país y el texto tiene más de tres décadas, la idea de que quién lleve a cabo labores de acompañamiento tenga las herramientas y experiencia necesarias para hacerlo sigue vigente. Mucho se discutió este aspecto para considerarse dentro de los PPI y así contar con personal que cumpliera las encomiendas de estos. Por otra parte, no se puede afirmar que la falta de experiencia sea un factor que coarte el desempeño del asesor, pero sí puede crear fricciones entre quien asesora, puesto que no le ven como alguien que cuente con las herramientas necesarias para hacerlo desde su experiencia.

Se espera que el asesor realice diferentes tareas y pueda afrontar retos que se le presenten al momento de llevar a cabo sus funciones, si es consciente de sus áreas de oportunidad, buscará los espacios para desarrollar aquellos aspectos que considere necesarios. Retomando la idea metodológica de esta tesis sobre la experiencia y sus implicaciones al momento de formar parte del grupo ampliado, aspectos que se señalan se desarrollan con la práctica, incluso el asesor se forma estando dentro de, como los docentes, con el desarrollo de la experiencia.

En un estudio realizado en la Unidad UPN 291, Tlaxcala (2011), hacen un análisis de la percepción que se tiene del ATP, tanto de los docentes como de quienes llevan a cabo

labores de asesoría encontrando “En su percepción de agentes educativos, se visualizan como ejemplo a seguir, es decir, como depositarios de un saber que a lo largo de sus trayectorias socio-profesionales les da el derecho para participar de los procesos educativos y transmitir a los demás los métodos para orientar su quehacer en la aulas” (García, Jiménez, & Netzahualcóyotl, 2011, pág. 6)

Si bien esta percepción es analizada antes de los cambios establecidos en los lineamientos, el aspecto de la experiencia se encuentra presente de una manera autoritaria, como un docente que tiene el respecto de su zona escolar, tener saber y poder por consecuencia puede coadyuvar en la mejora de los procesos que se viven en su entorno inmediato, se reconoce su labor. En gran cantidad de textos podemos encontrar otras cualidades, herramientas, competencias o sugerencias sobre el perfil del ATP, para resumir este apartado podemos decir:

- Ser un profesional que busque actualizarse constantemente de manera hetero y autoformativa.
- Tener capacidad para mediar situaciones de conflicto, habilidad para relacionarse con los demás.
- Contar con dominio de contenidos y estrategias para trabajar bajo diferentes circunstancias con conocimientos teóricos y prácticos sobre los diferentes modelos de asesoría, acompañamiento, tutoría, etc.

Es complicado definir un perfil ideal, obedecerá del contexto en el que se desenvuelva, de las características de su zona escolar, pero también de la forma en cómo llego a ser ATP, lo cual le da diferentes visiones sobre su actuar. También depende en gran medida de la

disposición que se logre entablar con los colectivos que acompaña y las relaciones con su supervisor.

La formación para la asesoría. El tema pendiente

La idea de la formación docente está ligada directamente a reformas educativas o bien a la implementación de programas, donde esta comienza con la idea de actualizar, capacitar o asesorar al maestro según sea caso en algo que es nuevo, que recién comienza. Para ello se tiene como referente algo estructurado, diseñado, un nuevo plan de estudios, por ejemplo, donde se cambia el contenido y la forma de libros de texto y metodologías para la enseñanza.

Para lograr tal objetivo, las autoridades ofrecen cursos que en ocasiones son voluntarios, otros obligatorios en la búsqueda de la profesionalización docente. Por otra parte, también encontramos docentes que buscan por sus propios medios su actualización, a través de diversas instituciones públicas o privadas, todo esto a la par que van desarrollando su propio actuar docente para obtener un beneficio.

En este sentido, la formación cobra un sentido tanto institucional como personal. Por una parte, la autoridad busca encontrar los medios para tener al docente en constante capacitación y por otra heteroformación y autoformación, desde una ética personal, cada docente puede reflexionar sobre sus áreas de oportunidad y encontrar medios para mejorar sobre dichos aspectos. Como ya se mencionó en líneas anteriores, una de las tantas tareas que perfilan al ATP, es la de llevar al docente a esos procesos de reflexión para que juntos encuentren vías en aras de la mejora educativa.

El ATP se vuelve acompañante de otro igual por diversas circunstancias sin necesariamente tener la formación para ello. Si hablamos de la forma en cómo se llega a la función pasamos de la incertidumbre y falta de lineamientos claros a lo contrario y viceversa, vuelve a ser una figura que no tiene una estabilidad laboral lo que provoca que pueda fungir

como tal de un día para otro, pero también dejar de serlo. Esto conlleva diferentes dificultades que se pueden percibir en el malestar de algunos docentes al momento de ser acompañados, pero también de quién tiene que enfrentarse a esta tarea sin las herramientas necesarias.

Si bien es cierto que a lo largo del tiempo tampoco se han regularizado trayectos formativos para otras figuras como los son supervisores y directivos, éstos, al tener un rango de autoridad dentro del organigrama institucional, no son cuestionados al respecto, puesto ejercen poder en quien depende de ellos, caso contrario del asesor. Esto no quiere decir que no necesiten formarse para, sino que el papel que desempeñan puede tornarse más de tipo administrativo que académico y está completamente establecido, normado, lo que da certeza a sus acciones y áreas de acción, del poder que representan.

En el caso de los ATP las cosas no ocurren así. Desde un punto de vista personal, uno de los aciertos de la Reforma del 2013 fue el crear lugares definitivos para esta figura, la forma en cómo llegar a ellos tiene cuestionamientos, puesto que no se consideraron aspectos importantes como la experiencia o formación previa, pero daba a la oportunidad que quiénes ingresábamos a la función nos formásemos con un trayecto, como hace un docente que inicia sus labores, una certeza laboral.

Al pasar de nuevo al ATP por reconocimiento, antes por confianza, los procesos de formación vuelven a tornarse confusos y complicados de llevar a la práctica, puesto que cada ciclo escolar se estará integrando nuevos docentes con diferentes características y necesidades para poder llevar a cabo sus labores y cuando tengan cierto trayecto recorrido desarrollan competencias asesoras, serán regresados a grupo y el ciclo volverá a comenzar, cuando apenas se comenzaba a consolidar, si nos referimos la idea de esta tesis, el dispositivo no cumple su cometido.

Desde que el asesor aparece dentro del ámbito educativo, esto ocurre, lo que ha llevado a realizar algunas investigaciones al respecto, sobre todo a la poca atención que se le da a los procesos de capacitación sistemática de este actor educativo.

Un foco de atención en este tema es, sin duda, la necesidad de un programa de formación de asesores congruente con las necesidades que implica realizar asesoría en contextos específicos que, permitiera clarificar la tarea del asesor a diferencia del gestor, que coadyuve al procesos de sistematización de su quehacer que implica saber manejar el conjunto de acciones emprendidas para acopio, sistematización, análisis e interpretación de información relevante que permita tomar las decisiones estratégicas para sustentar la asesoraría adecuada y pertinente, ello conlleva establecer las articulaciones académico-laborales necesarias, pero también las delimitaciones indispensables. (Reyes, López, 2009, pág. 29)

La cita anteriormente mencionada corresponde a un libro publicado por UPN San Luis Potosí sobre el diagnóstico, pronóstico y alternativas para la asesoría, aún no se establecían lineamientos claros para llevar a cabo la función, sin embargo, resalta el punto que en este apartado se pretende abordar, las carencias respecto a la formación asesora. Si para los docentes en diferentes momentos se ha pensado en la creación de trayectos formativos, para cualquier figura educativa incumbiría existir y si se considera que dicha figura, el ATP, suele ser el encargado de encarar la actualización y capacitación docente, con mayor sentido debería ser el primero con contar con las herramientas necesarias para ello.

Al mismo tiempo, es un personal que carece de formación básica necesaria para realizar labores de asesoramiento, de acompañamiento y apoyo a las escuelas, directivos y docentes. En el largo ciclo de la reforma, iniciada en 1992 y hasta 2005, no se planteó como asunto relevante la formación específica del personal que realiza

labores de asesoramiento, más allá de ser capacitado en los contenidos particulares del componente de la reforma en el que estaba involucrado (Consulta Mitosky, 2003) en (García, 2007, pág. 10)

En un análisis hecho en el 2011 sobre el tema¹¹, se muestra como la oferta formativa en cuatro años (2008-2012) tenía poca atención al ATP. Fueron considerados 315 eventos de formación, de éstos sólo 36 estaban dirigidos para esta figura, de los cuáles se destacan los siguientes por ser especiales para la asesoría:

- Un acercamiento a la asesoría académica a la escuela.
- El asesor como un gestor de cambio.
- Gestión, asesoría y acompañamiento académico.
- El Asesor Técnico Pedagógico como líder en el ámbito escolar.

Con la creación del Servicio de Asesoría Académica en el 2005 y las constantes actualizaciones a PRONAP (Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica), particularmente la del 2006 se fue reconstruyendo el quehacer del ATP sobre todo por la experiencia que iban adquiriendo desde su espacio de trabajo, pero no necesariamente por su formación. Incluso se les llegó a considerar desde documentos oficiales como:

... especialistas con conocimientos y dominio de los propósitos educativos, de los principios generales y de las bases legales que orientan y norman el sistema educativo en su conjunto, así como de las implicaciones de estos elementos en la enseñanza, de la organización y el funcionamiento cotidiano de la escuela en el nivel, grado y/o

¹¹ Vázquez, Cordero y Patiño (2001). La oferta formativa aprobada para la función de asesoría. Análisis de los catálogos nacionales 2008-2012 en Revista Diálogos sobre educación.

modalidad correspondiente, apoya, retroalimenta y estimula al profesor en la formación continua y el estudio autodidacta (SEP, 2006)

“Por otro lado, de la función y el nombramiento del supervisor, la función de apoyo-técnico no se cubre mediante un nombramiento y plaza específica, sino de maestros en servicio, comisionados, como auxiliares, apoyos o asesores técnicos” (Arnaut, 2005, pág. 26)

Cuando hace referencia a una especialidad, es porque la mayoría se encargaba de programas particulares que con el paso del tiempo los hacía conocedores sobre el tema y lograban acompañar a los docentes y colectivos de maestros desde particulares de los lineamientos establecidos en dichos programas, por ejemplo, cuando aparece PEC (Programa Escuelas de Calidad), los ATP que coordinaban este proyecto tenían claro el contenido del Plan de Mejora de las escuelas para obtener el beneficio económico derivado de este, en cada región había un encargado de dicho programa, por lo que los directores buscaban al asesor para disolver sus dudas y diseñar su plan, por consecuencia se consideraban especialistas, pero no necesariamente por tener la capacidad para atender diversas problemáticas inmersas en las escuelas y mucho menos en las prácticas de los docentes, derivaba de conocer a la perfección los lineamientos para operar el programa.

Los asesores son considerados como autodidactas, puesto que cómo es poca la oferta para llevar a cabo sus labores, busca por sus propios medios tener las herramientas necesarias para poder atender a los docentes a su cargo, en particular lineamientos de los programas en los que participan.

La formación para realizar labores técnicas procede de su experiencia acumulada por haber participado en varios procesos de difusión o introducción de componentes de la reforma. A diferencia del personal de equipos técnicos estatales, son reconocidos

por el manejo que tienen de cualquier proceso o programa, por lo que no son especialistas o expertos en algún campo específico. En el nivel de zona o sector escolar, suele haber otros profesores comisionados por razones laborales o administrativas que no siempre realizan labores técnicas, sino de carácter administrativo. (Arnaut, 2003 pág.16)

“Son pocos los programas o cursos que se dedican específicamente al desarrollo del saber y las competencias profesionales particulares de la labor del asesoramiento, menos frecuentes son aquellos que se centren en el análisis y sistematización de las prácticas asesoras como fuentes de aprendizaje” (García, 2007, pág. 13)

En este sentido, puede observarse como la formación del asesor no ha sido una prioridad, tanto por la falta de lineamientos definidos para llevar a cabo sus labores, en ese entonces y ahora, por la poca continuidad en la función, incluso en un período del sexenio 2006 a 2012 la oferta de cursos a los docentes queda de lado, incluyendo la formación de ATP, me atrevería a decir que, hasta el momento, no se ha pensado en una línea en común en lo que respecta a la formación de docentes.

Para mí no es muy fácil la solución al problema administrativo y laboral del personal de apoyo técnico pedagógico, porque lo ideal sería que estuvieran en mejores condiciones y, al mismo tiempo, existiera las posibilidades de renovar permanentemente los cuadros, evitando que quiénes sean renovados queden fuera del servicio o sin ocupar el lugar que les corresponde, después de desempeñar durante mucho tiempo esta función tal delicada y especial (Arnaut, 2005, pág. 26)

Por otra parte, (Martínez, 2008) señala lo siguiente: “El asesor apoya a los maestros a pasar de la toma de decisiones basada en creencias arraigadas y rutinas a la toma de decisiones informadas y con propósito” Por ello, la necesidad de una formación profesional

y sistemática para potenciar sus competencias y así poder dar respuesta a la demanda de colectivos, es una necesidad indispensable la formación del ATP, dispositivos que contribuyan a la autoformación.

Las autoridades no se han dado a la tarea de crear mecanismos efectivos para garantizar que quiénes lleguen a realizar labores de asesoría cuenten con las herramientas necesarias para hacerlo, si bien el examen fue un parámetro al igual que el resto de los docentes que ingresaron o se promovieron durante el período en el que estuvo vigente la LSPD, no garantiza que se esté preparado para realizar los quehaceres que le corresponden al pasar de docente frente a grupo a asesor.

Es evidente que existe la imperiosa necesidad de promover el fortalecimiento académico de la asesoría técnica. En otras medidas, está la de atender la formación y profesionalización de los asesores técnicos, fomentando su desarrollo y creatividad, ampliando sus conocimientos y ofreciéndoles las herramientas que les permitan traducir programas federales en conocimientos locales, significativos y útiles a la comunidad educativa. También se requiere que su preparación los aleje de la reproducción de programas y les permita fungir como diseñadores y ejecutores de experiencias y proyectos de intervención y de innovación pedagógica desde y para la escuela. (Calvo, 2007)

Derivado de la Reforma de 2013, la Asesoría Técnico Pedagógica se configura como una actividad docente que tiene la intención de acompañar, asesorar y apoyar a los maestros en servicio, a partir de la publicación de lineamientos del Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), dándole un sentido formal a las labores que venía realizando este actor educativo, aspecto que se abordó en el apartado anterior.

Dentro de los lineamientos establecidos desde la Secretaría de Educación y Cultura para brindar el servicio de asesoría técnica a la escuela, disponen que cada estado es el responsable de la capacitación y actualización del personal que adquiere funciones de dirección, supervisión y asesoría, después de haber concursado por un espacio o bien, por medio de convocatoria. “Los asesores deberán de participar en los cursos de inducción, capacitación y actualización profesional que determine la autoridad educativa de la entidad federativa” (SEP, 2020, pág. 17) Dándole libertad a cada estado para implementar las estrategias necesarias para este aspecto de acuerdo con sus necesidades, al diagnóstico realizado por el mismo.

Por ello la acción realizada por Zacatecas de implementar el grupo ampliado como dispositivo, docentes ATP con experiencia previa o que resaltaban en sus regiones educativas por las acciones que realizaban, que pudieran apoyar con la capacitación del resto de sus compañeros que se integraban a labores de asesoría, acción que hasta el momento de la aplicación de instrumentos para recopilar información de la presente investigación se implementaba.

Si bien la intención no es realizar un manual de cómo se forma a un asesor, sino analizar el dispositivo, el trayecto da muestra de posibles claves para una formación sistemática del asesor a partir de la implementación de una estrategia diseñada con objetivos claros, con un seguimiento.

Este capítulo tiene la intención de dar cuenta al lector de las implicaciones del ser y hacer asesoría, acompañamiento y tutoría-mentoría. Conceptualizarlas permite comprender la complejidad no solo de la figura, sino de lo significa ser asesor, de lo que significó para mi dentro de mi trayectoria docente y cómo las reflexiones que hago en esta tesis cobran un sentido diferente.

Capítulo 5. Estructura y dinámica del dispositivo de formación

La formación de profesores en nuestro país se ha caracterizado por la impartición de cursos, talleres y diferentes recursos en la perspectiva de la heteroformativa que son implementados en efecto cascada a cargo de supervisores, directivos y asesores técnico pedagógicos, ya sea para la actualización de los docentes en lo referente a la implementación de Reformas Educativas. Esto ha provocado la reproducción de cursos que cada agente social entiende de una manera diferente, de acuerdo con sus saberes previos, pero también en correspondencia con el poder que ostentan y ejercen, por consecuencia el sentido de estas acciones formativas suele perderse.

Si bien es cierto que de alguna manera este tipo de recurso parece dar resultados operativamente hablando, varias investigaciones han mostrado lo contrario, que no tienen buenos resultados en lo que realmente se busca, la mejora de la calidad educativa, lo que opera es la simulación porque se obliga al docente a recibir este tipo de capacitaciones.

En este capítulo se muestran los resultados de la investigación sobre un dispositivo de formación para Asesores Técnico Pedagógicos en Zacatecas, cuya intención era acompañarlos en su transición de docentes a asesores, para cumplir este objetivo se analizan las particularidades del proceso que tienen que ver con las relaciones de saber y poder que se ejercían, o ejercen, dentro de este grupo. Cabe mencionar que el concepto de Foucault de dispositivo permite definir el objeto de estudio por sus características y singularidades desde su conformación hasta la implementación de diferentes acciones para intentar formar al ATP en las que se evidencia que la reproducción de cursos al resto de población de asesores vuelve a estar presente.

Cabe aclarar que el objetivo principal objetivo no es investigar la formación de este actor, sin embargo este aspecto está presente de manera paralela en lo que se pretendía conocer cuando se consideró al grupo ampliado y lo que ocurre dentro del mismo desde las vivencias de sus actores como dispositivo, ya que se tomó en cuenta que “Es importante considerar entonces que la formación se construye con la acción misma del sujeto, en interacción con otros, en múltiples espacios, tiempos y relaciones, es decir, en un contexto sociocultural político. (Navia, 2006, pág. 16)

En consecuencia, los asesores se formaron en diferentes espacios y momentos, empero, ser parte del grupo ampliado contribuyó a la integración del conjunto de funciones relativas al ser asesor, lo que les dio un panorama diferente acerca de lo que se buscaba de ellos desde diferentes áreas, aunque como se ha señalado sus relaciones y saberes estaban permeados por el poder de la autoridad estatal. Como las decisiones fundamentales sobre su formación no dependían de ellos, en este primer momento se pretende documentar cómo se dieron las relaciones de saber poder en el dispositivo (grupo ampliado) sin que ellos tuvieran noción de tal concepto y de sus implicaciones.

La cristalización del proceso de investigación

Para culminar este proceso de información se recabó y analizó la información de campo del objeto de estudio, específicamente sobre los Asesores Técnico Pedagógicos de Zacatecas que forman parte del dispositivo “grupo ampliado” o que fungen como “enlaces regionales” como se les ha nombrado hasta el momento desde la parte oficial, estos “enlaces” han venido cumpliendo una doble función: son asesores en las zonas escolares a las que están adscritos y participan de manera transversal en las actividades del grupo ampliado en el que se pretende establecer la formación entre iguales.

El primer contacto con una intención indagatoria, lo realicé en el 2019 cuando apliqué una entrevista a profundidad a una de las maestras precursoras de este proyecto. Por la conformación y las acciones que realizaba este grupo, fui concibiéndolo como un dispositivo de formación docente, en este caso particular para formar asesores técnico pedagógicos.

Desde el concepto de dispositivo de Foucault y desde nociones cercanas sobre la formación docente que plantean Yurén y Navia, quiénes en varias investigaciones se han dedicado a estudiar diferentes dispositivos de formación docente hetero y autoformativos en nuestro país, al analizar la dificultad que tiene el docente para crear sus propios procesos de formación, tanto por que la autoridad que es la que decide los aspectos obligatorios a considerar así como por una falta de motivación para llevarlos a cabo de manera autónoma, podría decirse que,

Cabría esperar que los dispositivos de formación se orientaran a hacer capaces a los sujetos para resolver problemas que se generan en un determinado campo, lo cual implicaría ocuparse de todas las dimensiones de la formación: la epistémica, la técnica, la sociomoral y la existencial (Yurén, 2005, pág. 24)

No obstante, la idea exterior en el sistema educativo mexicano la oferta académica para la formación docente se ha caracterizado por ser heteroformativa, es decir es una oferta que necesita de alguien para que opere la implementación de programas, reformas, cursos, talleres, etc., y en la mayoría de las ocasiones esta formación no cubre las necesidades básicas del docente, tampoco se diseñan pensando en éste, sino en la implementación de algo, como una reforma.

Por otra parte, cuando se inició la investigación se había previsto que se podría trabajar de manera sistemática y cercana al grupo para recabar la información poco a poco aplicando diversas técnicas de investigación además de la integración de grupos focales con

el grupo ampliado, sin embargo la llegada de la Pandemia por COVID-19 en marzo del 2019 modificó la situación, de manera que sólo fue posible aplicar las técnicas de recolección de la información con los asesores del grupo ampliado cuando ya cursaba el quinto semestre del programa de Doctorado, es decir en noviembre del 2021, por esta razón se adecuaron algunas acciones en el trabajo de campo que no se pudieron llevar a cabo como se pensaba, sobre todo el seguimiento y análisis de este dispositivo heteroformativo y la conformación de grupos focales por áreas comunes. De manera que decidí realizar el trabajo de campo con un menor número de participantes, pero considerando que todos hubiesen sido parte del grupo ampliado en determinado periodo de tiempo y hasta la fecha. También omití la formación de un grupo focal con asesores que recibían la capacitación, pues buscaba que fuese un asesor por cada una de las doce regiones educativas del estado de Zacatecas que hubiesen tenido contacto directo y continuo con este dispositivo, dadas las nuevas circunstancias no fue posible formarlo y por consecuencia se perdía algo de objetividad en la información.

Por las razones expresadas, se puede observar las aportaciones de los sujetos de estudio, esto es asesores y autoridades que han encabezado el proyecto, en dos periodos de tiempo: antes y después de la pandemia, por esta razón en más de una ocasión aparecen cambios de tiempo en sus comentarios, es decir hablan en pasado cuando se refieren a la integración al grupo, aunque aún pertenecen a este. Finalmente es de aclarar que como investigadora fui parte del dispositivo en el proceso de integración, como actor interno y posteriormente como elemento externo.

Para obtener la información que nos permitiera identificar las relaciones poder saber en el grupo se aplicaron entrevistas semiestructuradas de manera presencial, para ello me trasladé a diferentes partes del estado y apliqué el instrumento de la entrevista a ATPs que

forman parte del grupo ampliado desde sus inicios en el 2018 y hasta la fecha. Cabe destacar que en los tres últimos años dicho grupo ha tenido varios cambios de integrantes, así como de autoridades que los dirigen, razón por la que se procuró formar los grupos con compañeros que tenían experiencia dentro este cuando este tenía a su cargo la formación de los docentes que ingresaban a realizar funciones de asesoría de manera presencial y que por ello tenían mayor impacto además de la relación directa con el resto de la comunidad de asesores.

Cabe resaltar que a la fecha el grupo ampliado continúa funcionando, no obstante, actualmente sus acciones se focalizan en aspectos técnicos que tienen que ver con el apoyo a docentes en el uso de medios de comunicación electrónicos y la elaboración de cuadernillos de trabajo para alumnos que no tienen acceso a dichos medios. Las reuniones mensuales del grupo se han suspendido y hasta la fecha no se han vuelto a organizar, por esta razón la mayoría de las respuestas a las preguntas planteadas se emiten en tiempo pasado, independientemente que el asesor siga integrado al grupo y realice labores de diferente índole. Carezco también de información reciente de sus actividades porque ya no me consideran como parte del grupo, por consecuencia desconozco las actividades que realizan en estos momentos en que concluyo con el trabajo de esta tesis, es decir, si bien, comencé esta investigación como un miembro del grupo ampliado, la culmino en el rol de un actor externo, por este motivo, de cierta manera se considera a esta investigación como de corte auto-etnográfico en un primer momento para posteriormente trasformarse en el análisis de experiencias vividas en determinado período de tiempo por los integrantes.

Los participantes en el estudio

Para recuperar la información se organizaron cinco grupos, con la técnica de entrevista grupal semiestructurada, para realizar entrevistas en esta modalidad de grupos deben estar

integrados con un mínimo de tres integrantes y un moderador, por lo que se procuró conformar de esta manera los equipos en cada una de las cinco regiones educativas donde se empleó este tipo de entrevista.

Aunado a la aplicación de la entrevista, se aplicó un cuestionario con el propósito de recuperar información sobre aspectos de carácter general, los cuáles se utilizan para esbozar de manera general las características del universo de estudio. El cuestionario se aplicó a 16 ATPs que consiguieron el puesto por promoción, se distribuyeron de la siguiente manera: en el Grupo Fresnillo cuatro ATPS y en los grupos de Zacatecas, Jerez, Pinos y Río Grande 3 ATPS. Los 16 sujetos que contestaron el cuestionario eran integrantes del grupo ampliado y tenían experiencia en el trabajo y el diseño de acciones para la formación de ATPs en el estado de Zacatecas.

Con los datos generales se pudo saber que, de los 16 integrantes solo uno tiene el nivel de Licenciatura, 14 cuentan con estudios de Maestría y uno Doctorado. Todos contaban con esta formación antes de concursar para la función, lo que da cuenta de los procesos autoformativos que llevaban a cabo antes de integrarse como ATP, si bien estos procesos dependen de diferentes factores, como en su momento lo fue carrera magisterial y ahora revalorización al magisterio, también mencionan haber realizado estos estudios con la intención de tener una mejor preparación frente a grupo y que haber adquirido un grado superior les ayudó a sentirse seguros al momento de fungir como asesores porque contaban ya con algunos referentes teóricos para fundamentar sus acciones.

Otro aspecto que se indagó en el cuestionario fue el nivel educativo al que pertenecía cada asesor. Sobre el respecto es de aclarar que se pretendía que quienes integraban el equipo de enlaces regionales cubrieran las necesidades de todos los niveles educativos de educación básica, en este estudio participaron dos de preescolar, ocho de primaria, cuatro de secundaria

(incluida telesecundaria) y dos de educación especial. Esta diversidad permitió obtener un panorama general de cómo se visualiza y aplica la asesoría desde diferentes espacios, así como las diferentes dificultades que pudieran presentar, mostrando la diversidad de sus participantes.

En cuanto a los años de servicio, el promedio de los sujetos seleccionados es de 17 años, ellos dan cuenta de que, por su experiencia frente a grupo, sentían mayor seguridad para poder acompañar a sus pares, pues podían pensar como docente y prepararse para ser asesor, independientemente de tener o no experiencia en ello. Esto es un dato interesante, puesto que 10 de los compañeros habían sido ATP por invitación o de algún programa antes de que se presentara la oportunidad obtener un puesto definitivo por medio de un examen con la Reforma del 2013, expresan que ese fue un factor importante para decidir concursar y sobre todo, tener concepciones previas sobre sus labores fuera de grupo atendiendo a docentes, aunque sin duda los lineamientos establecidos en el SATE y los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) fueron un parteaguas para comprender y llevar a cabos sus nuevas funciones con una mirada distinta a la que habían hecho en algún momento.

Pero, por otra parte, solo dos ATP señalan que ya tenían experiencias de asesoría aun cuando estaban frente a grupo, es decir dicen haber sido acompañados por el ATP de su zona escolar. Si consideramos que esta figura está presente desde casi cuatro décadas, se puede percibirla falta de sistematización respecto a los procesos que se espera realice, esto es asesorar y acompañar primordialmente a docentes, aspecto que siempre ha estado presente en el discurso, pero distante a la realidad. Esta preconcepción hizo que los compañeros que se promovían a la función visualizaran su trabajo con docentes desde una perspectiva distinta guiada por esos documentos y sin concepciones previas, caso contrario de quienes habían sido ATP por invitación.

Para situar las condiciones y requerimientos de política que marcaron los accesos a la función de asesor, ubiqué la generación a la que pertenecían los sujetos de estudio en los procesos de promoción que se realizaron entre el 2014 y el 2018 cuando fue el último año en el que se llevó a cabo este paso. Cinco pertenecen a la primera promoción, dos de la segunda, seis de la tercera y tres de la cuarta. Respecto del perfil o especialidad que atenderían prioritariamente, nueve son de lenguaje y comunicación, cinco de pensamiento matemático y dos de educación especial, todos eran asesores nombrados por promoción, algunos de la primera y segunda generación obtuvieron su clave presupuestal definitiva, el resto sigue en funciones de asesoría, pero con una clave de profesor de grupo.

Cabe resaltar que los datos anteriores se refieren únicamente a los sujetos de este estudio, actualmente el grupo se integra por aproximadamente 28 ATPs por lo general se han ido incorporando asesores a lo largo de los tres últimos años pero para cumplir fundamentalmente con funciones de carácter administrativo, aunque manifiestan que siguen intentando realizar labores de índole académico con los profesores de sus zonas escolares, también consideran que la integración que se había consolidado, dados los cambios y por diversos factores se ha visto diluida.

Para analizar la información se utilicé ciertos códigos para identificar a los sujetos, es decir para mantener la confidencialidad en los datos se crearon nomenclaturas para cada asesor que participó en el estudio, se les asignó un número del 1 al 16 con las siglas ATP y resaltando dos compañeros con la letra “C” como informante clave y la letra “I” para la investigadora que forma parte de los participantes. Si bien se cuenta con los permisos necesarios para hacer uso de los datos, es necesario cuidar las ideas expresadas durante el proceso sin perder de vista la objetividad del proceso.

Conformación del grupo y procesos de subjetivación. Conceptos ordenadores

Cuando se inicia el proceso de interpretación de los datos hay que tomar en consideración el objetivo que se planteó para la investigación y varios aspectos más porque es posible que estos vayan mutando conforme se revisan los testimonios.

Antes de diseñar el instrumento para recabar información sobre los integrantes del grupo, se tenían previstas algunas categorías de análisis que se han señalado en el capítulo metodológico (Tablas 1 y 2) donde se especifica de manera general la forma en cómo se abordaron los contenidos en el momento de entrevistar a los participantes. La estructura del instrumento considera dos aspectos que tienen que ver con el concepto de dispositivo según Foucault: por un lado, la estructura y dinámica del grupo ampliado y por el otro los procesos de subjetivación que se desarrollan al ser parte del dispositivo.

A partir de una primera organización de la información se hicieron recortes en las transcripciones de las entrevistas de cada uno de los grupos para analizar las evidencias que correspondían con cada categoría. En un primer análisis de la información se pudo observar que las temáticas a las que responden los entrevistados se entrelazan y por consecuencia el contenido de las categorías está presente en diferentes apartados. También se encontraron otras que conforman al dispositivo de formación pero que no fueron previstas aunque son parte medular de todo proceso de investigación, puesto que en el momento de tener los datos, estos pueden arrojar información que no se tenía contemplada, pero también pueden dejar vacíos y por otra parte, están los datos que no pueden ser parte de esta investigación pues modificarían en gran medida el objetivo planteado pero que se pueden utilizar para formular una propuesta de formación de asesores, aspecto que no se incluye en el objetivo del presente trabajo.

Relaciones saber-poder

Foucault utiliza el concepto de dispositivo (1977) para analizar las relaciones que se dan dentro de grupos de diferente índole. Estos grupos que pueden ser políticos, religiosos, educativos, etc., se integran con fines determinados y en ellos invariablemente existen relaciones de saber y poder.

De acuerdo con Foucault, las relaciones de saber poder provocan que las interacciones de los miembros de un grupo sigan una dinámica signada por la búsqueda del saber, pero al mismo tiempo esos saberes son definidos por los miembros que dirigen al grupo y que por consecuencia tienen el poder de seleccionar los saberes que han de ser buscados, circulados o reproducidos. En nuestro caso de estudio, desde el poder se define como un saber valioso al enfoque del programa, los tiempos, integrantes y características de estos, etc.

De manera entonces que todo aquello que necesita ser organizado y donde esté presente un poder que se ejerce sobre el saber para ello, pero que en determinado momento esta situación puede modificarse al consolidarse en procesos de subjetivación propios del sujeto podría considerarse un dispositivo. Estos grupos están formados por individuos con intereses diversos, puesto que cada uno de acuerdo con sus experiencias previas interpreta o vive las situaciones de manera particular, pero al mismo tiempo, cuando un sujeto forma parte de ese grupo se va adscribiendo a un fin común que justifica y concede su pertenencia a él; en este caso la condición para pertenecer al grupo es ser ATP por promoción. De esta manera comparten procesos formativos de quienes lo integran, pero también van creando sus propios procesos de subjetivación.

En el capítulo anterior se presenta un panorama cuya intención fue sustentar los dispositivos de formación docente desde la perspectiva del concepto de dispositivo utilizado por Foucault, para llegar a las particularidades de la formación docente en nuestro país y fue

lo que llevó a esta investigación en particular a nombrarlo como tal, dadas las características de su conformación y formas de acción presentes.

En este apartado se describen las dinámicas de los participantes desde dos posiciones: las autoridades de las que dependen y ellos como parte del dispositivo. Cabe aclarar que en ningún momento se abordó el concepto teóricamente con los participantes, por lo que este análisis se hace desde el sustento teórico del investigador, hecho que ayudó a comprender mejor el objeto de estudio y determinar acciones durante el proceso de recogida de datos.

El poder, dentro de las relaciones de los integrantes de un grupo se encuentra presente de manera subjetiva en cierto modo, en este caso, como hay una autoridad formal, podría decirse que inmediatamente los miembros del grupo identifican quien ejerce el poder, pero posteriormente encontramos otras autoridades presentes jerárquicamente hablando, en este entramado el ATP, no figura como una autoridad, pero, dadas las características del dispositivo, se ubica en un nivel intermedio respecto al resto de profesores, lo que le da cierto poder porque representa al resto dentro del grupo ampliado.

Lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre las acciones eventuales o actuales, presentes o futuras.
(Foucault, 1988, pág. 14)

A lo largo de esta investigación se pudieron observar relaciones de poder saber en cuatro ámbitos: con y entre autoridades estatales, autoridades regionales, entre los integrantes del grupo ampliado y el resto de la comunidad de ATP en el estado. Son cuatro instancias que están presentes en esta dinámica y sus acciones se ven reflejadas en los comentarios de los entrevistados.

Comenzaremos por la autoridad estatal y la manera cómo fue creado este dispositivo que es el primer mecanismo de poder que se ejerce con la intención de generar saberes como parte de un control sobre las acciones que debería realizar el ATP, figura que surge de la Reforma del 2013 y en cuya acción está presente el poder sobre el saber.

Requerimientos de la reforma educativa y emergencias locales

Cuando entrevisté a la Maestra que impulsó este proyecto, cuya narrativa sobre sus experiencias puede encontrarse en los anexos electrónicos de este trabajo, uno de los aspectos que llama la atención para nombrar al grupo ampliado como dispositivo, es la manera como se integró el equipo en un primer momento que se describe en el primer capítulo. Esta integración sin duda tiene que ver con el poder que en aquel momento tenía ella como autoridad formal, lo que le permitía llevar a cabo esta acción a partir de sus saberes (en otro tiempo e instancias había sido asesora de PALEM), con los sujetos que ya eran ATP de la primera generación fue conformando el equipo de trabajo para este proyecto. Puede decirse que esa fue la primera intervención que llevó al resto, pero si bien en ningún momento ella se refiere a que tenía el poder para hacerlo, en su discurso podemos observar que se encuentra presente dicho aspecto.

El grupo ampliado se crea en el 2018, yo llego a la secretaría de nuevo en enero de 2018 había tres generaciones por promoción, primera, segunda y tercera generación ya estaban integrados, un total de 84 ATP. En un primer momento los que integraban el grupo ampliado eran los que se habían promovido la primera generación, aunque ATP1C-R02 era de la generación, pero yo lo conocí cuando trabajamos en PAREI, dije, ni modo, nos tenemos que apoyar de uno yo le tuve más confianza a él para tenerlo más cerca. (MAC,2019)

Como se puede apreciar, la maestra se integra cuando releva a un compañero que había venido organizando las tareas encomendadas en el SATE a nivel estatal y desde su visión, tenía que reorganizar dicho aspecto para poder acompañar al resto de ATP en el estado, en este caso, valiéndose de un compañero que ya conocía tuvo la confianza de

encomendar la integración del equipo, por esta razón a lo largo de esta investigación esta maestra se vuelve un informante clave.

El dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite a los límites del saber, que le dan nacimiento, pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y son sostenidas por ellos. (Foucault, 1997 p. 229) en (Agamben G., 2011, pág. 250)

Para contextualizar un poco las acciones del grupo, debemos decir que después del proceso de descentralización en 1997, cada estado se encargó de seleccionar al personal adecuado para llevar a cabo las tareas que sobre la formación y el acompañamiento de los docentes les encomendaban desde las oficinas centrales de la Secretaría de Educación Pública de México, dichas tareas, se decía, deberían tener en cuenta las necesidades profesionales de los profesores. Sin embargo, a partir de la Reforma del 2013, las comisiones para realizar estas tareas se vieron coartadas, de manera que se complicaba mucho sacar a un maestro de grupo para comisionarlo en funciones de asesoría o de cualquier puesto de confianza, en consecuencia, muchas de las oficinas centrales quedaron con poco personal para atender la formación docente.

¿Cómo voy a trabajar con esto? Y me decían (sus autoridades inmediatas): “pues es lo que hay”, después le vamos a dar más gente. Ya no había las posibilidades de que llegaran docentes comisionados como antes, al contrario, era más fácil que los que estaban ahí salieran, esa fue una gran desventaja y ellos nada más querían estar ahí pero no trabajar. Esto me orilló a pensar en gente de fuera, pero, que fueran ATP por promoción. (MAC,2019)

Podemos observar cómo en un primer momento, se piensa en la creación de este grupo como una medida urgente, pero en la que está presente el poder que tenía la Maestra encargada del proyecto, ella pensaba en la manera de atender, en la medida de lo posible, a todos los ATP, pero al no contar con personal suficiente en la secretaría del estado, formar al

grupo era lo que era humanamente posible se podía hacer en este momento. Puede decirse entonces que el dispositivo nace por una necesidad, una urgencia y no hubo tiempo de pensar realmente en la manera de estructurar una propuesta formativa con un sustento adecuado y un plan de trabajo a largo plazo.

Y ahí dije, vamos a hacer un equipo nuevo, vamos a hacer un equipo de ATP. Es que yo conozco a algunos, pero no de todas las regiones y ya que tuvimos una lista, le hablaba a ATP1C-R02 y le preguntaba ¿Conoces a fulano? Entonces él ya me decía pues éste sí, o más o menos y fuimos viendo las regiones. En las regiones que no conocíamos a nadie, pues hablé con los directores regionales, yo no quería esta situación porque luego ellos ponen a quién es de su preferencia y es lo que yo no quería, porque siempre el supervisor pone al ATP de acuerdo con sus intereses. Entonces solo preguntaba por tal o cual maestro y nosotros decidíamos quién se quedaba. De esa manera fue como fuimos conformando el grupo. (MAC,2019)

Si hubo otros casos en los que prácticamente fue al azar y sí también hubo quejas de, quiénes son esos, de quién los escogió, por qué ellos, etc. Diciendo por qué ellos y no yo o cuál fue el fundamento para escogerlos. Si llegaron esos comentarios y pues decíamos “no pues es que había gente de doble filo” porque no sabíamos si realmente querían pertenecer para trabajar o ser reconocidos. (ATP2C-R01,2021)

En los testimonios anteriores se puede apreciar la relación entre la maestra y el ATP que se menciona como informante clave, puesto que fue en quién se apoyó la autoridad para elegir figuras que integrarían el proyecto, en aquel momento el maestro informante clave figuraba como ATP por promoción de la primera generación y además conocía y era cercano a la Maestra, el motivo de su poder era su experiencia previa como asesor y los saberes adquiridos en ese tiempo. Este maestro, para integrar al grupo se ayuda de otro ATP de la primera generación (ATP2C-R01) pero este fungía más como un elemento que ayudaba en la parte administrativa por decisión propia, por sus funciones conocía cuántos asesores había

en cada región y quienes eran. Así comienza la idea de formar un equipo de trabajo que pudiera ayudar a la Maestra a manejar una primera dificultad: organizar el dispositivo.

Sí tuvimos mucho que ver, pero realmente era porque veíamos mucha gente, mucha entrega, mucho compromiso de los que invitamos. Algunos también los invitamos, pero les digo que no vamos a aceptar a las regiones, pero no fue porque no cumplieran con lo que debían, sino más bien fue político, ahí no nos dejaron, pero realmente el resultado es porque veíamos que tenían mucha capacidad, una ilusión de hacer un buen trabajo. (ATPC1-R02, 2021)

El ATP en cuestión reconoce el papel que jugó en la integración del grupo y si bien justifica las acciones que los llevaron a realizar las cosas de esta manera, pone en un primer momento el saber, la disposición para trabajar, reconocer a un poder externo que es el político, pero también el personal. Su acción se encuadra en los parámetros que se establecieron, eran invitados al grupo por ser conocidos, no había algún instrumento sistemático que les permitiera determinar características deseables para ser parte del equipo de trabajo. Eran conocidos de antaño, docentes que ya habían sido ATPs por invitación o bien porque habían operado algún programa en determinado momento. Pero sí cuidaban el poder, su poder, que no se lo iban a dar a cualquiera.

Otro docente asesor también de la primera generación por promoción aparece en todo momento como uno de los precursores del grupo ampliado, pero su accionar tiene que ver más con organizar al cúmulo de asesores que se estaban promoviendo, que con trabajar en la parte académica. Digamos que este asesor entendía la parte técnica y él ve ese nicho como un área de oportunidad.

Entonces me convoca a otra reunión y ya en esa reunión, ya está ATPC1-R02 de nuevo, está el profe “X” y ya nos dicen “bueno, vamos a hacer esta actividad” yo había planteado regionalizar y hacer un equipo ampliado en cada región, y ya ellos dijeron, vamos a meter 24 0 26 gentes, no me acuerdo, en este equipo vamos a hacer las regiones más grandes tres o cuatro gentes y las pequeñas, uno. Y pues como la maestra era nueva y no conocía a la gente,

fuimos ATPC1-R02 y yo quiénes propusimos primero gente de nuestras regiones y después de otras que conocíamos. (ATP2C-R01)

Si fue por referencia, por ejemplo, ATP12 ya lo habíamos visto el primer año cómo manejaba la teoría, las ideas, la evaluación diagnóstica, ya traía sus propios proyectos y ATP13, la invitamos porque era mi compañera de cubo y pues tenía el tiempo y la disposición y yo hablando con ella veía que tenía el conocimiento. (ATP2C-R01)

En este juego de relaciones saber poder había sólo dos criterios para formar parte del grupo: que anteriormente hubiesen fungido como ATP y fueran “conocidos” por los precursores o, que por alguna razón fueran sobresalientes en la región educativa donde trabajaban. Aunque el primer criterio fue el que se hizo presente con mayor fuerza para la conformación el grupo, en las entrevistas la mayoría de los ATP comenta que se integraron al grupo por invitación de los docentes antes mencionados, es decir porque ya se conocían o bien porque eran los únicos ATP de cierto nivel educativo que había en la región educativa. Los siguientes fragmentos dan cuenta de algunas impresiones sobre su llegada al grupo ampliado:

Yo conocía a la Maestra de cuando estuve en SEDUZAC, por el 2008-2009, entonces el día que me asignaron la clave en oficinas centrales me pidieron que pasara con ella para comunicarle que me integraba como ATP por promoción estatal, fuimos la primera y única generación, y ahí fue donde me platicó del proyecto, en un primer momento no acepté, recién me integraba, pero después me llamó ATPC1-R02 y pues ya acepté. (ATPI-R10, 2021)

En mi caso, como te digo, yo conocía a ATPC1-R-02, desde que estuvimos de gestores, me habló y me dijo: “quiero que me des el nombre de un compañero de primaria ATP y secundaria, que tenga muchas competencias, muchas habilidades”. Yo le mencioné a un compañero que incluso no teníamos buena relación de primarias, pero que sobresalía del resto, y de secundaria, pues conocía y me llevaba bien con ATP10-R08 y pues solo le hablé y le dije: “te propuse para un proyecto de ATP, no te vayas a enojar”. (ATP11-R08, 2021)

Yo le había mencionado en una reunión que habían hecho que me interesaba participar y ya después ATP07 me habló. Ya fue cuando nos citaron para conformar al grupo y así fue como integré, por invitación, recomendación de ATP07, que le agradezco mucho. (ATP10-R08, 2021)

Pues “X” que ahorita ya es supervisor, pero en ese momento era ATP de la primera generación, estaba como coordinador y el contacto fue de allá, me dijo: ¿Quieres participar’ y pues yo acepté. (ATP7-R05, 2021)

Yo recuerdo que llegó una lista a la región y estaba mi nombre, nos hacían la invitación para conformar a este grupo, no sé quién les dio mi nombre, pero no había más estatal, era el único ATP por promoción en mi región del sistema estatal, así que yo creo por eso. (ATP7-R06, 2021)

Pues primero era como “*el club de Tobi*” ¿no? O sea, lo hago por amistad, o sea lo primero ¿Quién no hace la invitación? Pues ATPC1-R02 que nos conocíamos desde hace tiempo. (ATP8-R07,2021)

Como se puede apreciar, la mayoría de los invitados ya había tenido contacto con alguno de los actores claves en la conformación de este proyecto y este conocimiento cercano a la amistad se fue haciendo una cadena, primero llegó el conocido, luego el conocido del conocido que venía haciendo labores de asesoría antes y después de la Reforma del 2013 o bien por ser los únicos representantes en su nivel o subsistema en la región donde trabajaban. Recordemos que el proceso de nombrar ATPs no se concluyó, de manera que aún hay zonas escolares con un equipo completo de asesores, en otras está incompleto y en unas más no hay un solo asesor, de manera que para integrar el grupo ampliado no se consideró a la comunidad de asesores en su totalidad, sí no tenían la aprobación de la maestra no podrían integrarse, esa acción sin duda nos habla del ejercicio del poder por encima del saber.

Esta manera de formar al grupo, en la mayoría de las ocasiones como obligación, considero, fue uno de los primeros inconvenientes de este dispositivo, también fue motivo de

cierta inconformidad del resto de los ATP, pero recordemos que su creación fue una medida urgente, se crea por una necesidad y se integra por la decisión de una figura que tiene el poder para realizarlo. Sin embargo, las inversiones del poder hechas por los participantes arrojan resultados hasta que se logra concretar el grupo y es cuando cobra un sentido real el objetivo de conformarlo, es decir cuando no se participa por obligación sino con la intención de seguir aprendiendo, de crear conocimiento, de apropiarse de un saber, esta situación completaría el ciclo que implica la yuxtaposición de las relaciones de saber poder.

Pero ¿Por qué ellos? ¿Quién los eligió? ¿Qué aspectos consideraron? Yo pienso que no es la manera correcta, pero así fue como se realizó. Varios de esos comentarios se escuchaban en ocasiones en las capacitaciones (ATP14-R-13)

Bueno desde mi experiencia, siempre va a existir ese celo profesional por los mismos compañeros de aquí de la región ¿por qué? Se han de preguntar ¿cómo llegan? ¿Por qué no se hizo una elección democrática? O algo, una convocatoria. (ATP10-R08,2021)

Como se mencionó en el primer capítulo, la heteroformación de docentes, directores, supervisores y asesores, se ha caracterizado por realizarse con “efecto cascada” (García 2007) y aunque este hecho se niegue en el discurso político y se señale que no es la manera correcta sigue presente. Este dispositivo no fue la excepción porque su funcionamiento depende también de las relaciones saber poder, por ello cuando se integra el grupo ampliado siguiendo los lineamientos establecidos por el SATE vigentes en ese momento, se sigue la dinámica de la formación en cascada con el argumento de que, desde las oficinas centrales no se podía atender a todos la población docente, de esta manera se rompe con la idea del acompañamiento al docente, en este caso al ATP.

Bajo la lógica impuesta, la formación para ser ATP comienza como algo impuesto, pero que tiene la intención de acercarlos a procesos de subjetivación por medio de la regionalización, pues era más fácil conformar equipos de trabajo pequeños en las

regiones educativas que un grupo estatal con cientos de participantes que crecía porque cada año, integrándose ATPs por reconocimiento.

La formación implica, pues, procesos de subjetivación. Que conllevan a transformaciones en el sistema disposicional del sujeto y en la estructuración de sus formas de identificación. (Yurén, 2005, pág. 28)

Entre los miembros del dispositivo se declaraba la intención de que, en cada región educativa se fueran conformando comunidades de aprendizaje de ATPs, para que estos brindaran un acompañamiento más cercano y efectivo a los docentes, sobre este respecto hay indicios de que muy probablemente en algunas regiones educativas del estado se están consolidando estas comunidades, incluso sin la necesidad de que los enlaces regionales sigan en operación como lo hacían con antelación. Los ATP que han logrado avances en la formación de comunidades de aprendizaje en sus regiones educativas son reconocidos por su labor dentro de la zona escolar porque trabajan de manera colegiada.

Yo siento que nos hemos ganado su confianza aquí en la región, por el más por el compromiso que por la capacidad que pudiéramos tener, hacemos un excelente equipo de trabajo, no es presunción, pero si se lo atribuyo al compromiso como enlaces regionales al coordinar las sesiones y si nos hemos ganado nuestro lugar, en ese sentido, sí creo que estamos un poquito avanzados que otras regiones. (ATP10-R08, 2021)

Llegó un dato y a lo mejor es curioso, que los ATP que hemos estado de enlaces pues hemos ocupado otros espacios, ATP8 estuvo en el CdM y yo en CeDE, si analizamos, son varios que integraban el grupo ampliado que ahora tienen puestos de confianza en sus regiones. (ATP9-R07,2021)

Estos testimonios dan cuenta de uno de los casos en los que, aún luego de la pandemia, los ATP de una región educativa del estado siguen integrados y sistemáticamente realizan eventos para su autoformación que son dirigidos por miembros del grupo ampliado, pero sin la necesidad de que exista una autoridad de por medio, en este caso, los ATPs buscan y

configuran sus propios espacios para seguir aprendiendo. También dan cuenta que en la conformación del equipo no todos se resistían a que un igual los apoyara en sus procesos de ingreso a la asesoría, sino que existieron diferentes factores que fueron determinantes para el éxito o aceptación de este proyecto.

Si bien la intención no es tipificar a este tipo de formación, diferentes investigaciones han demostrado que no es el medio más adecuado para lograr que el docente reflexione sobre su práctica, por ello en los rasgos del perfil del ATP se señala que es este quien asesora, acompaña y en su momento, apoya al docente con tareas muy específicas y con un seguimiento cercano. Estos rasgos del perfil, al parecer se estipularon para, entre otras cosas, cambiar la forma en la que se ve al asesor, como un auxiliar administrativo del supervisor escolar o en el mejor de los casos como una figura que solo se encarga de impartir cursos, un *habitus* que no se ha superado, pero que puede estar en miras de ese cambio.

En todos los tiempos, en el plano pedagógico, diversos autores han acordado adecuadamente que el proceso autoformativo no se decreta: ser “actor de su formación” y no un mero consumidor, supone en sí un cambio de *habitus* con relación al aprendizaje, que plantea el problema de la formación de usuarios formadores en la autoformación (Bézille, 1996. pág. 5)

Pero no fue fácil romper con el *habitus*, la configuración del equipo ampliado trajo consigo viejas costumbres, desde luego que instauradas a lo largo del tiempo por las autoridades que representan y detentan el poder, fieles a las antiguas prácticas, para organizar el dispositivo los representantes del poder se valieron del personal a su cargo y en la selección de los miembros pesó más la amistad que el desempeño que pudieran tener en sus espacios de trabajo, es decir la relación entre poder y saber se vio desequilibrada, tuvo mayor peso el poder que el saber. Si bien es cierto que en este caso se tenía necesidad apremiante de crear

un dispositivo para la formación de los ATP, un análisis sobre los saberes de los posibles miembros pudo ayudar para que poco a poco la integración se hiciese de manera diferente, donde el poder cediera su espacio al saber.

Y hay un punto ahorita que no deja de ser cierto, cuando se formó el primer grupo ampliado, porque el primero éramos los de la primera generación ¿verdad? Fue para enfrentar una necesidad, la evaluación al desempeño docente, y ahí fue donde le entramos nosotros. (ATP8-R07,2021)

Como se ha podido observar, en la conformación del grupo ampliado estuvo presente una primera acción del dispositivo, se eligen miembros a docentes que ya venían haciendo labores de asesoría, algunos estaban teniendo éxito dentro de sus zonas escolares, otros eran los primeros en promoverse de profesor a ATP, unos más eran reconocidos por su trabajo en sus regiones educativas, pero a todos los designaron como miembros del grupo ampliado les daba acceso a ocupar puestos de confianza. En síntesis, para conformar al grupo se utilizó una serie de criterios que fueron definidos fundamentalmente desde una posición de poder, porque finalmente la selección tenía un sentido, conformar un equipo de trabajo que pudiera apoyar a los ATPs que no era otra cosa que lo que se había venido haciendo desde hace tiempo. En otro apartado, se abordará el tema desde la experiencia de los integrantes.

Autoridad mediata e inmediata. Las redes del poder.

Como lo señala Foucault (1997), los dispositivos se distinguen porque están mediados por relaciones de poder saber que son imperceptibles en su funcionamiento, puede decirse que es un deber ser controlado. En el caso del dispositivo que aquí se estudia, las jerarquías estaban marcadas por la normatividad del sistema educativo y se reconocen en los niveles descendentes de: las autoridades estatales de la secretaría de educación, los directores de región, los supervisores de las zonas escolares y, los directores de las escuelas. Ahora, la franja de actuación de los ATP depende en gran medida del lugar que tienen frente a estas

jerarquías y si bien para formar parte del grupo ampliado los asesores fueron convocados por una autoridad estatal que se ubica por encima de directores y supervisores, en su zona escolar siguen estando por debajo del supervisor y es este quien puede determinar lo que puede o no hacer.

Me acuerdo de que el maestro “X” solo llegaba y delegaba. A mí me tocó y solo nos acompañaba un rato y le dejaba el trabajo a ATPC1-R02, esto con los de la primera generación. Cuando llegó MAC, fue diferente.

Las autoridades no nos reconocen, yo siento que no nos reconocen. Por ejemplo, hay un evento estatal o regional y “somos enlaces” para organizar. Pero, ya que nos tomen en cuenta en algo para tomar decisiones académicas somos ATP, porque primero está el supervisor y el director, no brinquen autoridades. (ATP11-R08,2021)

Por otra parte, es de aclarar que en la composición del grupo ampliado estuvieron implicadas muchas autoridades educativas, algunas estaban de acuerdo con el proyecto otras no y esta diferencia de opiniones provocaba reacciones por parte de los integrantes del grupo ya que había cierta confusión porque generalmente la autoridad local, principalmente el supervisor de la zona escolar, no los reconocía como “enlace regional”, pero sí lo eran por una autoridad estatal que los convocaba a reuniones en las que se determinaban las acciones que llevaban a cabo como miembros del dispositivo. Había momentos en que incluso se pensaba que rebasaban a su propia autoridad puesto, aún sin tener un nombramiento formal, tenían saberes, aunque fuesen de carácter administrativo, de primera mano, que no tenían otros sujetos que ostentaban un cargo de autoridad.

Como se ha señalado, en la jerarquía de niveles se encuentra la autoridad regional, esto es los directores regionales quiénes de cierta forma deberían mediar entre el grupo ampliado y los ATPs de su región, sin embargo esto no sucedía en la mayoría de los casos, como mencionó la Maestra precursora no quería involucrar (darle poder) a los directores

regionales porque en su perspectiva no siempre tomaban decisiones académicas, sino políticas, por esta razón había cierta tensión, una disputa por el poder que ejercía la Maestra y los integrantes del grupo.

Nunca tuvimos también eso que nos dijeran “no vayan” (directores regionales) nunca, entonces como que esa parte ya de formar el grupo de trabajo, el equipo que ahora les nombran enlaces regionales, digamos que esa es la parte acá oculta ¿no?, porque tampoco existe una figura en SEZ como tal, un nombramiento para ser enlace regional. (ATP8-R07,2021)

En el grupo ampliado ¿qué más pasó? que pudiera rescatarse, que comienzan a crearse subgrupos de asesores, o sea, de regiones como Río Grande, Jerez, que llegaban consolidados porque comenzaban a trabajar por su cuenta independientemente de tener o no el apoyo de la URAA o de la autoridad regional, no lo decían, pero les molestaba que se pudieran organizar solo con quien representaba en su región al grupo ampliado. (ATP16-R10,2021)

En el caso de Guadalupe, para intentar organizar las reuniones que tanto nos insistían de los viernes para las mentadas comunidades de aprendizaje, que realmente no lo eran, tuvimos que realizar un plan de trabajo que fuera aprobado por el director regional federal y estábamos vigilados por algunos supervisores con los temas que se abordarían y el horario que había que cumplir. (ATPI-R10, 2021)

En estos testimonios encontramos tres situaciones sobre lo que ocurría al formar parte del grupo ampliado, en primer lugar, reconocen que realmente no existían para la autoridad si se tomaban en cuenta los lineamientos y organigrama del SATE, sin embargo, sí tenían la encomienda de diseñar cursos para la capacitación de los nuevos ATP, incluso para su selección. Como se señaló en los testimonios anteriores, el enlace regional era una “figura inventada” y no tenía un nombramiento legal como tal, de manera que cuando era necesario eras parte de y cuando no eran necesarios se podía omitir su participación, sobre todo para organizar eventos en sus regiones.

Por otra parte, algunos compañeros tuvieron un nivel de convocatoria significativo, lo que les ayudó a formar verdaderas comunidades de aprendizaje dentro de sus regiones, contaran o no con la autorización de la autoridad local, era una decisión que tomaron ellos y que sus supervisores apoyaban. Bajo esta lógica su reconocimiento y liderazgo se fueron consolidando porque se hizo presente con más fuerza el saber y no el poder, puesto que lo hacían porque querían hacerlo, no porque deberían hacerlo y ello era el objetivo que la Maestra que impulsó el proyecto buscaba, aunque no se logran formar comunidades de aprendizaje en todas las regiones educativas porque al fin y al cabo las autoridades regionales decidían la estrategia a seguir conforme a las ideas académicas y políticas de cada director regional, también dependía de la disposición tanto de quiénes organizaban como del resto de la comunidad asesora.

En un extremo, en una región grande donde había muchos ATP, la resistencia de una persona que ejercía poder no dejó que se integrara un grupo que pudiera funcionar sólo con la organización de un igual, pues desde su punto de vista se estaba “saltando” su autoridad porque no era consultado sobre quiénes podrían ser integrantes del dispositivo ni sobre las acciones del grupo ampliado, en ese contexto el enlace regional dependía de alguien y no podía hacer lo que consideraba importante sin su autorización.

Ser un ATP de determinada región y al mismo tiempo integrante del grupo ampliado, el enlace regional se enfrentaba fundamentalmente con dos retos: tener que hacer miles de gestiones para organizar cualquier evento y con la apatía de sus compañeros. Esto significaba que, al ejercer su poder y plantear las actividades de formación como obligatorias, provocaba el desinterés del resto de los ATPs puesto que el saber no era la parte medular de las acciones, sino el poder de decidir quién y porqué hacían tal o cual cosa, incluso los temas que se abordaban en las sesiones semanales tenían que ser consultados con los supervisores que más

que acompañar, supervisaban el trabajo. A partir de estos testimonios podemos darnos cuenta de la manera cómo para cumplir con un requisito de la Reforma Educativa, la autoridad realiza acciones que no cobraban sentido, por consecuencia se perdían algunas intencionalidades del intento del dispositivo por producir saber.

Al analizar el régimen en el que se inscribe la participación de los miembros del dispositivo, se observa que cada autoridad local definía las formas de relación y de trabajo que se diferenciaban por los fines y las estrategias impulsadas al interior del grupo. También por su conocimiento o ignorancia de los lineamientos oficiales.

Era en efecto un complejo juego de relaciones de poder que se establecían con los supervisores de las zonas escolares, ya que estos eran la autoridad superior directa del ATP, empero debe tenerse en cuenta que los enlaces regionales no solo se dedicaban a la asesoría y acompañamiento en sus zonas escolares, también a las tareas que implicaba ser parte del grupo ampliado, esta doble función generó sobreposiciones en la estructura definida institucionalmente e hizo visible la manera cómo el poder circula para tornar razonable las autorización para realizar acciones.

Al llegar a una zona nueva, mi supervisora no tenía antecedentes míos. Ella formaba parte del grupo ampliado de supervisores y si le sorprendió en un principio que recién llegase y ya estaba en el de ATP, ya que nos conocimos un poco y mi trayectoria me apoyaba, aunque yo sentía que tenía como una doble moral, entre dejarme hacer lo que el SATE señalaba y el tener otra secretaria que le resolviera problemas de cualquier tipo. (ATPI-R10, 2021)

Si, como que es eso, tener el control ellos, sobre todo, y sí, son líderes, si se les respeta esa parte, pero si hay situaciones que a mí me han pasado, mandó información al grupo de directores y mi supervisor me cuestiona ¿de dónde obtuvo esa información maestra? Entonces cuando nos hacen llegar información desde el grupo ampliado que él no conoce, necesito primero enviársela a él y luego ya me dice “compártala al grupo por favor”. (AT6. R05, 2021)

Porque del tema que se va a venir a hablar es de asesoría técnico pedagógica, no de otra cosa, entonces, a veces en las zonas se genera ese conflicto con el supervisor porque ahora él tiene otro nivel académico que supuestamente ya tenía, sucede lo mismo con ser integrante del grupo ampliado. Aunque yo siempre les he dicho en las capacitaciones “llévense bien con su supervisor, al final de cuentas eses es el equipo que tienes para trabajar” (ATP8-R07, 2021)

Al principio sí era novedoso ser parte del grupo ampliado, mi ATP es parte del equipo, voy a recibir información. Se va a estar capacitando a mi zona de primera mano, pero entonces gastábamos reuniones para la organización como equipo, luego para los de la tercera generación, cuarta y de nuevo, entonces ibas gastando días en la supervisión. (ATPC1-R01,2021)

Hay una parte que quizá no hemos tocado, que son las exigencias del ATP, se convierte como que en la mano ejecutora del supervisor “yo no quiero hacerlo, pero tú si lo vas a hacer” y no puede ser así. No porque no se valga, sino porque la figura no es esa, es de asesoría técnico pedagógica no administrativa ni organizativa y el grupo ampliado vuelve a ser lo mismo. (ATP8-R07,2021)

En este contexto se entiende la contrariedad del supervisor respecto de las labores del “su asesor” que pertenece a su zona porque se supondría que dicho asesor debería saber qué está haciendo y con qué objetivo lo hace, ya que se supone que elaboraban un plan de trabajo de manera conjunta en el que las actividades del grupo ampliado deberían ser contempladas. Además, formar parte de, quitaba tiempo para atender las necesidades de la zona y si bien el asesor era reconocido por la autoridad estatal y podía tener información antes que el resto de los ATPs también era evidente que, por sus obligaciones con el grupo ampliado, no atendía las necesidades de asesoría y acompañamiento de los profesores de la zona escolar, que era su verdadero espacio de trabajo.

Además, cuando había una reunión no se preguntaba al supervisor de zona si el ATP podía asistir, simplemente llegaba un documento al supervisor y al director regional para hacer de su conocimiento que el integrante se ausentaría de la zona escolar, lo que provocaba

un malestar porque tal acción representaba un ejercicio de poder que no necesariamente considera los saberes que estaba desarrollando, saberes que podían contribuir a la atención de los docentes en las zonas escolares.

Sin duda, estos juegos de poder no son nuevos dentro del sistema educativo mexicano, los cursos heteroformativos han estado presentes donde la autoridad lo decide y también es la autoridad la que en estos casos determina aspectos tanto de índole académico como normativo dependiendo del panorama político que se esté presentando.

Es importante considerar entonces reconocer que la formación se construye con la acción misma del sujeto, en interacción con otros, en múltiples espacios, tiempos y relaciones, es decir, en un contexto sociocultural político. (Navia, 2006, pág. 16)

Por último, pero no menos importante, tenemos las relaciones que se entablaron entre los integrantes del equipo. Si bien encontramos dos personajes claves que prácticamente decidieron quiénes se integraban a este dispositivo, dentro de la dinámica del grupo no se distingue claramente su papel, es decir, al parecer en esta dinámica no juegan un rol de poder sino más bien de saber. Por un lado, uno de esos personajes se enfoca en las tareas académicas al formular los temas que se abordarán en las capacitaciones, el otro personaje organiza la parte técnica, pero ambos, de cierta manera, son reconocidos por la autoridad estatal para realizar estos roles. En esta división del trabajo, el resto de los ATP del grupo ampliado, no los ven como autoridad, sino como compañeros que tienen un rol clave dentro del equipo.

En este sentido, la dinámica del grupo se centra en el saber y no en el poder, puesto que su objetivo primordial era el realizar acciones que coadyuvaban a la formación de los docentes que se integraban a las funciones de asesoría. Sin importar que tuvieran o no un papel que los nombrara formalmente como parte de este equipo, intentaban realizar actividades que consideraban adecuadas para tal aspecto, pero las autoridades determinaban

en último momento el contenido a abordar, pero cuando la situación comienza a cambiar, se expresan una serie de situaciones que van inconformidad con la autoridad, sobre todo con los cambios producidos por el nuevo gobierno.

Los fines de la acción: contraposiciones y subjetividades

Si bien en el siguiente capítulo se analizarán los procesos de subjetivación de los integrantes del grupo, en este apartado se abordan desde un enfoque diferente. En diversas ocasiones en su discurso, los miembros del grupo ampliado dan a conocer cómo se dieron algunos encuentros con la autoridad estatal respecto a la forma cómo se iban a abordar los contenidos de tal o cual acción programada y señalan que en varias ocasiones las autoridades modificaban sin consultarles las acciones que se tenían previstas ejerciendo el poder que tenían para hacerlo, aunque dicho poder no tomara en cuenta el saber de los miembros del grupo, incluso en cierta ocasión omiten toda participación del grupo ampliado para encargar esas tareas a una institución que supuestamente tenían mayor número de saberes.

Ahora si yo me sentí estafado, como que nos llevaron con engaños porque bueno, era la era que se hacía al inicio, recibir a los nuevos, capacitarlos y todo. Entonces llegamos nosotros y nos dicen “ustedes van a recibir un curso para aprender a diseñar talleres, ustedes se van a dedicar a diseñar y los del CAM (Centro de Actualización del Magisterio) se van a dedicar a impartir”. (ATP1C-R02, 2021)

Por eso ya no nos invitaron a capacitar la quinta generación, le dieron la encomienda al CAM, dieron la capacitación de inicio, introducción a los ATPR. (ATP2C-R01, 2021)

Pero recuerdo que estaba a la par, estábamos nosotros en curso diseñando o algo así y en otra parte el CAM capacitando a nuevos ATPR de la quinta generación, entonces el detalle es que este equipo ampliado, su finalidad por lo que formado fue difundir, era capacitar a los ATP, ATPR y ATPD en nuestras regiones. (ATP3-R02)

Como se puede apreciar, la autoridad simplemente decidió que habría un cambio en la dinámica de trabajo sin considerar lo que ya se había realizado o si era pertinente el cambio.

Esto indica que en realidad el juego tenía que ver simplemente con el saber puesto que la institución referida poca experiencia tenía con la asesoría y el acompañamiento, es decir se conjugó el poder de la autoridad con el del Centro de Actualización del Magisterio del estado (CAM) para dejar de lado los saberes acumulados del grupo ampliado.

Este fue uno de los primeros roces que se tuvo con la autoridad y causó inconformidad entre los miembros del grupo por el drástico cambio en la dinámica del trabajo, incluso algunos se retiraron del evento porque no se tenía planeado de esa manera, ellos estaban preparados para atender a quienes ingresaban a funciones de asesoría de la quinta generación y en su inconformidad se puede ver la insatisfacción por no tener el poder de controlar la situación, por el otro lado, la decisión de la autoridad es un ejemplo del ejercicio del poder que no considera el saber.

Hablemos primero de la autoridad, en su primer momento teníamos inconformidad, o sea son mis asesores y quiero que caminen en la misma línea, entonces ¿qué hicieron? Seleccionar ciertos temas para abordarlos con los ATP de recién ingreso. Comenzaron con temas selectos, analizar documentos, buscar libros sobre asesoramiento para posteriormente trabajar con el resto, las próximas generaciones. (ATP8-R07, 2021)

Si recuerdas hubo un momento en que se nos daba total libertad de diseño y se vienen los cambios y ya no “se va a hacer esto” o sea si, así se vivió, así se sintió (ATP9-R07,2021)

Como parte del equipo, debes de entender que va a ejecutar una idea política, la ideología del equipo estatal, pero no vas a hacer lo que tú quieras, eso también va a ser importante porque va a llegar un punto en que no estén de acuerdo, pero te estás formando, como que una parte de liderazgo que quizá sea muy positivo en tu zona, ya lo lograste, pero siguen chocando. (ATP8-R07,2021)

En el 2016 cuando surge la idea del grupo ampliado se anticipaba que crecería la población de los ATP, bien pues en ese año la autoridad estatal integra a los primeros 21 participantes y les invita a crear círculos de estudio para que se fueran “empapando” de

conocimientos sobre la asesoría, pero también con la intención de que a mediano plazo pudieran atender al resto de la población de asesores cosa que los miembros del grupo no sabían, pero esta intención explica que su llegada al grupo ampliado no fue casual como se expresa en el apartado anterior, al contrario de esto la autoridad previó acciones a mediano plazo aunque no consideró que se estaba formando por un igual con una visión diferente, ya que compartir experiencias en el grupo ampliado y con el resto de los ATPs, como lo señala la Maestra, enriqueció y transformó su práctica:

Y yo creo que eso era lo rico ¿no? De poder compartir con los maestros, porque te dabas cuenta de todas esas pequeñas situaciones y lo que implicaba realizarlas o no tu función, desde la barrera que te ponía el supervisor o tu propio compañero o los docentes. (ATP9-R07,2021)

Ser ATP dentro o fuera del grupo ampliado representa digamos un empoderamiento. Asúmete como el nivel académico de tu zona, con las especificaciones también de responsabilidad y ética alegal, porque las personas si te ven como una autoridad, no educativa, pero si académica y es entonces cuando uno comienza a asumir este tipo de responsabilidades y vas creciendo dentro y fuera de tu zona escolar. (ATP8-R07, 2021)

Con este testimonio se aborda un último aspecto en este apartado que se refiere a las relaciones que el grupo ampliado establecía con el resto de la comunidad de ATPs como parte del dispositivo. Como ya se expresó, había opiniones y actitudes de todo tipo respecto de quienes integramos el grupo, estas apreciaciones se apreciaban tanto en el discurso de los compañeros del grupo o en mis propias vivencias, pero nunca se reflejaron o dieron pie a una evaluación del proyecto por parte de la autoridad, es decir un aspecto importante a destacar es que no hubo un seguimiento o evaluación del funcionamiento del grupo o del accionar de sus miembros en sus regiones.

Para esta investigación se pretendía formar un grupo focal con asesores que hubiesen recibido capacitación sistemática por parte del grupo ampliado (las reuniones eran

mensuales, regularmente), sin embargo dadas las condiciones que ocasionó la pandemia no se pudo realizar esta acción, no obstante los miembros del grupo ampliado tienen la impresión de que, en la mayoría de las ocasiones, eran bien recibidos por el resto de la comunidad docente y que no los veían como autoridad, sino como otro compañero docente que realizaba labores que se convertían en una oportunidad de aprender del otro.

Tratando de dar mis últimos comentarios del grupo ampliado, ya en función de eso, de cómo o qué le ha permitido permanecer o perdurar es que, en muchas actividades, la SEZ, la descentralización que se ha escuchado mucho en la Secretaría como que no siempre priorizan lo académico porque tienen personal suficiente para hacer lo propio en la parte administrativa, y este equipo se centró específicamente en lo académico, en un intento de acompañamiento, por así decirlo. (ATP8-R07,2021)

Los fragmentos anteriores dan cuenta de las subjetividades de cada sujeto como actor ATP y no como docente y en ellos puede apreciarse que, en un primer momento no se refieren a sí mismos como tal, pero poco a poco van dando sus puntos de vista de manera más objetiva, tanto por su participación en el grupo como por sus propias vivencias y experiencias desde el ser y hacer del ATP, incluso reconocen su poder dentro del dispositivo. Aunque reconocen que su poder es completamente de carácter administrativo, también manifiestan que toman un papel académico, el que les corresponde como asesores. En este sentido podemos observar que, como integrantes del dispositivo, el saber predomina sobre el poder y si bien mencionan un empoderamiento al ser ATP, no dejan de fijar su atención en la parte académica, que es la parte medular del ser asesor. Por otra parte, si bien tuvieron que enfrentarse con las ideas de autoridades y asesores, fueron avanzando respecto a la integración del proyecto en la apropiación de los fines comunes en el grupo independientemente de las circunstancias y características que se pudieron o no prever en el proceso lo que dio pauta a una posible consolidación del dispositivo.

Lo programado, convenido y emergente

Las intencionalidades declaradas sobre la conformación del dispositivo refieren a los efectos de la acción de un mecanismo de formación docente. Como se ha referido en varias ocasiones, el grupo nace de una urgencia, de una necesidad apremiante, formar a los ATPs aun cuando no se contó con un diagnóstico previo, el grupo fue dando pasos para su consolidación, la cual se vio fracturada con el cambio de autoridades, pero que como equipo de trabajo se fueron adecuando a las nuevas circunstancias.

Cuando se formó el primer grupo ampliado, hay que reconocerlo es su momento, fueron los 21 ATP que tenía el estado por promoción, éramos todos parte de ¿Para qué sirvió el grupo? Para la evaluación del desempeño, independientemente de la región o zona a la que pertenecíamos. Ya después con las siguientes generaciones fueron buscando perfiles para cubrir las necesidades emergentes, formar a los nuevos asesores. (ATP8-R97,2021)

Ahí nos invitó en un principio “X” maestro, nos invitó al grupo ampliado, porque fuimos los primeros que nos evaluamos, entonces empezó a construir un apoyo con todos los evaluados para comenzar a hacer el grupo ampliado, aunque no de manera sistemática, sin un plan. (ATPC1-R02,2021)

Al contemplar la idea de tener un equipo de trabajo, cuando se reincorpora a la Secretaría la Maestra que impulsa el proyecto, independientemente de la integración del equipo este va tomando forma en diferentes aspectos que tienen que ver más con lo académico, pero al carecer de un diagnóstico una propuesta a largo plazo sigue sin aparecer.

La encomienda del grupo giraba alrededor de lo normativo, en su momento el SATE ahora SISAE, en un primer momento como se señala, lo fundamental era la evaluación docente, es entonces que se toma una figura emergente que por primera vez tiene reconocimiento laboral administrativamente hablando y lo ponen a hacer lo que regularmente hacía, reproducir cursos, talleres o cualquier aspecto que tuviera que ver con el apoyo al docente derivado de circunstancias particulares.

La intención era que esa figura (ATP) tuviera los elementos bien cimentados de lo que debía ser un asesor, respecto a los lineamientos al análisis de la práctica docente, en todo lo que señalaban los PPI. (MAC,2019)

A partir de nuestra experiencia íbamos haciendo estos talleres para irlos apoyando en su transición, vamos, en su formación, de acuerdo con nuestra forma de pensar que así se podía apoyar. Prácticamente no estaba, no era nada estructurado ni nada. Ya después cuando llega la MAC se replanteó la idea y se hace una propuesta de nuestra parte que se autoriza por la autoridad estatal. Aunque sí se volvió como medio político el asunto, querían meter mano los jefes sobre quienes integraban el equipo (ATPC1-R02,2021)

La Maestra tenía una idea general del proyecto en donde se valía de la comunidad para formar a la comunidad, entonces piensa a futuro lo que podría lograr con la integración del grupo de manera sistemática, brindándoles capacitación constante para que pudieran atender las necesidades del resto de los ATP, al verlo como una propuesta a largo plazo, pensaba en ciclos que se irían cumpliendo, contenidos que no tenían que ser abordados más de una vez, es decir, pensaba en ir superando ciertos temas y con el paso del tiempo pasar a otros.

Hicimos el comentario y luego ya le dijimos a ATPC1 “se me hace que esto se tiene que regionalizar que ya no estén viniendo todos, sino que cada quién se encargue de su región” porque teníamos gente de diferentes regiones y así se hizo una reestructuración con la integración de MAC. (ATPC2-R01,2021)

En este trayecto, uno de los sucesos que tuvo impacto y que fue programado desde el área de formación, fue la implementación de sesiones para el análisis de registros de clase, actividad que fue dirigida por la Dra. Lya Sañudo, fue un curso intensivo con la intención de que conociéramos cómo hacer registros de observación clase para su posterior análisis. Se trabajaron aproximadamente ocho sesiones con el grupo ampliado para posteriormente diseñar un taller que se impartiría en cada región, el objetivo se logró justo antes de que iniciara la pandemia.

Rescato este aspecto porque en sus testimonios los miembros del grupo lo ven como un evento importante, una parte fundamental de su formación como asesores, por dos aspectos, primero porque tuvieron la oportunidad de trabajar directamente con la Doctora Sañudo quien les dio herramientas para su trabajo con sus zonas escolares y segundo, que tuvieron la oportunidad de adecuar los contenidos que se podían abordar con el resto de la comunidad en tanto asesores, es decir, en general pudieron decir, esto me sirve, adecuando las actividades desde su ser ATP. Varios compañeros señalan la importancia de este taller en particular:

Yo siempre vi la oportunidad de seguir creciendo, decía mi supervisor, le tocó la etapa en la que íbamos mucho a Zacatecas con la Dra. Lya, hubo un tiempo en el que nos la vivíamos en Zacatecas ¿verdad? Decía “mire, yo sé que ahorita la zona no le está dando la atención que debería, pero estas oportunidades de crecer y con esas personas que les están apoyando difícilmente se van a volver a dar, entonces aproveche. Para mí era una oportunidad de crecimiento. (ATP9-R07,2021)

Para mí fue muy significativo el taller con la Dra. Lya, sentí que si era un tema que nos podía ayudar con nuestra labor y la libertad después de diseñar, pues fue aún más significativo (ATP14-R13,2021)

Si bien yo no estaba de acuerdo con varios aspectos metodológicos que abordaba la Doctora, por mi mirada en el tema, si aprendí muchas cosas que solo veía como docente de posgrado y no como ATP, no es lo mismo. (ATPI-R10,2021)

Si he tenido grandes oportunidades, el curso de Lya, de cierta manera hubo sus pros y sus contras, pero ha sido la oportunidad de organizar, de pertenecer, de que ahora ya mi supervisora me lo reconozca, “oiga que padre está esto”. La información fresquecita, es una gran ventaja. (ATP11-R08,2021)

Lo del curso de análisis de la práctica, la función asesora, se me hizo muy buena propuesta, porque me sirvió dentro de mis funciones de asesoría. (ATP10, R-08,2021)

Con estos testimonios quiero resaltar la importancia que los miembros del equipo le dieron a la indagación de temáticas de interés para quienes reciben los cursos, si bien es cierto que la formación es un proceso autoformativo y el asesor es una de las figuras que debe llevar a cabo este aspecto de manera sistemática, el hecho de que la autoridad oferte diferentes propuestas de carácter heteroformativa, permite que se los docentes y los ATPs vayan buscando sus propias oportunidades de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades. La relevancia de este hecho se comprende mejor si reconocemos que los documentos normativos nos especificaban que el asesor debería hacer registros de observación de clase con determinada metodología, lo que hacía que muchos de ellos no supieran cómo hacerlo y por consecuencia no los hacían en su labor cotidiana y mucho menos analizaban lo que sucedía en las clases de los profesores que asesoraban y acompañaban.

Cuando los miembros del grupo participaron en esta actividad encuentran áreas de oportunidad y acciones que pueden adecuar, lo que les permite dejar de trabajar sólo en el plan de trabajo y en los ciclos de la asesoría que plantea Segovia, autor cuya perspectiva había sido la dominante para orientar lo que se hacía y sigue haciendo. Con la actividad de análisis de registros se pudieron desarrollar otras herramientas que se respaldaban en saberes teóricos. Sin duda, esta actividad y otras que se fueron desarrollando, favorecieron el desempeño de los integrantes del grupo, que como señalan en varias ocasiones, recibían la información de primera mano, lo que para ellos resultaba significativo porque les otorgaba un poder en el escenario de sus regiones y zonas escolares. La actividad en cuestión, al parecer puede ser ubicada del lado de los dispositivos informales ya que,

.... llamo “informales” a los dispositivos cuya estructura y dinámica obedecen a las necesidades del sujeto en formación que, en general, no son explicitadas y hechas públicas; los dispositivos informales se organizan con frecuencia al margen de las

instituciones educativas: en el ámbito familiar, en el medio de trabajo y/o en el marco de actividades recreativas, en suma, en el conjunto de actividades de la vida cotidiana. (Yurén, 2005, pág. 33)

Finalmente, es necesario decir que en dos años de trabajo con la Maestra, el grupo consiguió tener cierta continuidad en los procesos formativos de los asesores, si bien al inicio de cada ciclo escolar se abordaban aspectos base porque se integraban ATPR a la función, el equipo tenía la visión de lo que seguía y de lo que ya estaba abordado y se podría enriquecer, sin embargo en Zacatecas llegó el momento del cambio de gobierno y en consecuencia de las autoridades a cargo de la Dirección de Fortalecimiento Educativo. Este cambio provocó la llegada de una nueva autoridad con otra visión de aquello que debería realizar el grupo ampliado, la primera modificación tuvo que ver con el nombre, el grupo ampliado se convirtió en los Enlaces Regionales de ATP, la idea era que ellos compartieran la información al resto de los ATPs y junto con ese cambio llegó la Pandemia.

Cuando salió MAC y entró el maestro “X”, fue quien cambió el nombre a enlaces regionales, pero pues era un ampliado de asesoría técnico pedagógica, así el grupo ampliado de Zacatecas se posiciona, hicimos el encuentro con Aguascalientes y se veía que teníamos un equipo ya fortalecido, conformado, nos conocíamos. Todo ese proceso fue presencial y se crearon grandes amistades porque como mencionamos fue una invitación a participar, no una indicación. Quiero pensar que había una disposición para el trabajo. (ATP8-R07,2021)

Una de las nuevas visiones de quien se integra como autoridad que dirige el dispositivo, tenía que ver con proyectar al grupo y su trabajo en otros estados, por esta razón se tuvo un encuentro con los ATP de Aguascalientes, la intención era compartir experiencias en mesas con diferentes temáticas de interés común Otra de sus ideas era posicionar a los enlaces regionales y generalizar la propuesta que se trabajaba desde el ámbito estatal, también

se intentó que estos enlaces regionales formaran comunidades de aprendizaje con los ATPs de las regiones, dado que en el plano estatal se contaba con un equipo fuerte de trabajo.

En algunos de los testimonios anteriores, uno de los miembros clave del grupo ampliado señala que otro estado, refiriéndose a Aguascalientes, no contaba con un dispositivo bien organizado como lo tenía Zacatecas. Con diferentes ideas y perspectivas, se le siguió abonando a esta propuesta de trabajo, la intención era que consolidara como una propuesta que, si bien no le daba continuidad a lo que se venía haciendo, ya contaba con las bases para trabajar por sí misma, en ese sentido el poder podía seguir determinando ciertas cosas, pero el saber predominaba en el actuar. Al parecer, el dispositivo había cumplido su primer ciclo y ya no era necesario que la autoridad ejerciera el control mediante su poder, las acciones de los integrantes del grupo, mediante su saber, prevalecían en las decisiones y en las acciones.

Aunque no todos estaban conformes con el cambio, puesto que cada personaje a cargo actúa de manera diferente cuando ejerce su poder, el siguiente testimonio de un asesor aún activo en el grupo deja ver la falta de continuidad:

Fíjate que de primero yo me sentía activo, participativo, pero ya no. Yo creo que, en lugar de grupo ampliado, porque yo sentía que había demasiadas ideas y era complicado aterrizarlas, como sugerencia, debería existir un grupo “ya no ampliado”, disminuido que genere ideas y ya el ampliado que serán los obreros, los que lo operen. (ATP10-R08,2021)

El asesor se refiere a que hubo un momento de transición entre una autoridad y otra, lo que provocó cierta inestabilidad en el grupo porque no se convertían en prácticas las ideas construidas en colectividad, todos opinaban respecto de lo que seguía y cómo se deberían trabajar las siguientes sesiones, la impresión era que había demasiadas opiniones y nada se concretizaba. Sin embargo, poco a poco se fueron adecuando a una nueva manera de hacer las cosas, las reuniones mensuales siguieron y la forma cómo se abordaban los contenidos si bien era diferente, seguía enriqueciendo al equipo con expositores como el Dr. Serafín

Antúnez, que dirigió una actividad en febrero de 2021, días antes de comenzar la pandemia. Con este evento se marca un antes y un después de los enlaces regionales, hasta la fecha las reuniones mensuales no se han vuelto a llevar a cabo de manera presencial y si bien el equipo sigue integrado, como ya se señaló, los aspectos que se abordan se refieren más al aspecto administrativo que al pedagógico, aunque poco a poco se está retomando el proyecto con actores nuevos, pero también algunos que desde el inicio son parte del proyecto a cinco años de su instauración.

Actualmente, si bien no hay acciones a largo plazo programadas por la autoridad y, muy pocas han sido convenidas por la comunidad de asesores, la mayoría han girado en el plano de lo emergente, por lo que me gustaría culminar este apartado de análisis con el testimonio que hace uno de los compañeros respecto a lo que actualmente se realiza en la dinámica del grupo.

Compartir con los asesores que integraban dándoles un panorama normativo, en primer momento, pero creo que caíamos rápidamente a compartir experiencias, lo que a mí me estaba funcionando, problemáticas. Conforme fue pasando el tiempo, pues ya llegamos a concretar un taller de asesoría, convenimos para su diseño. (ATP9 R-07,2021)

Este sería uno de los fines de todo dispositivo que se crea con un fin particular, con la idea de realizar acciones donde el poder se utiliza para poner en marcha el proyecto pero que al mismo tiempo los saberes se vayan apropiando de lo que sucede, de lo que se puede o no implementarse con miras a seguir siendo evaluado para poder alcanzar objetivos planteados en determinado tiempo.

Con los testimonios analizados en las diferentes categorías, se puede dar cuenta de la manera cómo las relaciones de poder fueron las que entretejieron las acciones que llevaba a cabo este dispositivo que se justificaba con el discurso del saber, pero donde el control tenía

que ver con los planteamientos de la Reforma del 2013, los cuales colocan al saber en segundo plano.

Para cerrar, es necesario decir que los integrantes del dispositivo no visualizan al poder y al control como tales, para ellos el grupo ampliado sigue siendo un proyecto cuyo objetivo principal es generar saberes, acompañar a las nuevas generaciones de ATPs que se irán integrando y contar sus experiencias para que el resto de sus colegas puedan comprender sus funciones, aunque como ellos lo han experimentado, no podían decidir los temas que se abordarán, ni los tiempos para ello, así que en sus testimonios observamos una contradicción entre el deseo de pertenecer al grupo y realizar el trabajo y esa inconformidad por las situaciones que se presentaron como el escaso seguimiento y la inestabilidad cuando se sucedieron los cambios de autoridad y cuando surgieron situaciones que les hicieron cuestionarse sobre el dominio de ese poder por sobre los saberes que habían construido.

Capítulo 6. Subjetividades en construcción

Este último capítulo tiene como objetivo dar cuenta de los procesos de subjetivación e intersubjetivación de los integrantes del grupo ampliado, profesores que pasan de la docencia a cumplir con funciones de asesoría sin que necesariamente tengan una idea o la formación para cumplirlas con eficacia. Este aspecto ha permeado el ser del ATP, figura que, si bien ha traído desde la docencia prácticas arraigadas que se arrastran con el tiempo, también ha incorporado en su trabajo nuevas propuestas que surgen de las experiencias compartidas mediante procesos de reflexión que permiten al sujeto a repensar sus acciones y su propósito.

Si bien no se puede asegurar que pertenecer al grupo ampliado hubiese ayudado a que estos sujetos se formaran de manera diferente al resto de sus colegas, en sus testimonios dan cuenta de la manera en la que la cercanía con las autoridades estatales les ayudó a comprender mejor lo que debían realizar y a adquirir un mayor número de herramientas para desarrollar su labor, pero haber aprendido del otro es lo que reconocen como uno de los aciertos al formarse en este dispositivo. La diversidad de niveles y especialidades, la experiencia y la forma cómo entre todos apoyaban al proyecto, a partir de la intersubjetivación de saberes, abonó a sus propios procesos y eso de alguna manera los pone en un plano distinto al resto de los ATPs que no estuvieron en el grupo.

Comencé por sus experiencias previas a ser asesores, su decisión para concursar por una clave de ATP y la forma cómo se relacionaban con sus compañeros del grupo ampliado y con los demás asesores, podemos desde su perspectiva dar cuenta de los alcances que dichas experiencias tuvieron en sus procesos de subjetivación.

Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia,

y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento del mismo.

Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete. (Foucault, 1988, pág. 7)

Cada individuo se apropia de los saberes de manera diferente, cada uno interactúa con el otro dependiendo de lo que busca, sin embargo, compartir, buscar información por su cuenta y no sólo quedarse con lo que dicta la norma, le da carácter a la práctica del ATP, es decir la experiencia aunada a bases teóricas y metodológicas da como resultado que puedan analizar y reflexionar sobre su práctica y sobre los procesos que siguieron para llegar a ser ATP, esto significa reflexionar sobre el entramado normativo que les dio la oportunidad de “ganar” un lugar y permanecer en él todo el tiempo que ellos decidan. Estas reflexiones no son otra cosa que pensar(se) pensar como asesores.

Experiencias previas de Asesoría

En este apartado, pretendemos dar a conocer cuáles eran sus la experiencia de los ATP del grupo ampliado sobre asesoría técnico pedagógica cuando eran profesores frente a grupo, si bien puede pensarse que en estos momentos cualquier docente en nuestro país tiene contacto con un asesor pedagógico, hubo tiempos en que no era así, por ejemplo, los planes de estudio de las escuelas normales no contemplan como uno de sus contenidos el reconocimiento de las diferentes figuras educativas y sus funciones, de manera que los profesores noveles se integran al servicio sin conocimientos sobre el ser asesorado, aunque si saben de la figura del tutor que les será asignado, siendo figuras diferentes. Las condiciones actuales son diferentes y hay probabilidades de que esta figura sea más cercana al docente.

La experiencia sobre asesoría que tenían los compañeros antes de pertenecer al grupo ampliado es un tema importante puesto que, como ya se ha mencionado en reiteradas ocasiones, las funciones del asesor no estaban definidas hasta fechas recientes, de manera

que en los primeros años en los que funcionó esta figura, se le pedía que realizara diferentes actividades que por lo general no tenían un sentido educativo, además, la actividad menos solicitada era acompañar al docente. Por esta razón quiénes nos integramos a ser ATP por promoción con cierta experiencia previa, teníamos concepciones sobre cómo se deberían hacer las actividades de asesoría, conocíamos los nuevos lineamientos del SATE donde marcaban las funciones a realizar y por decirlo de alguna manera, no se nos dificultaba impartir cursos o ayudar en la supervisión con actividades administrativas que ya se habían realizado antes.

En el caso de los maestros se puede hablar de *habitus* profesional, desde el concepto de Bourdieu como modos dominantes de pensamiento y esquemas de percepción sobre el mundo social y educativo que van interiorizando a lo largo de su trayectoria docente, dentro del contexto de las tradiciones educativas y la cultura escolar en que se forman (Castañeda, 2009, pág. 35)

En cierta medida, teníamos un *habitus* impregnado en nuestro pensar de ATP, que no necesariamente era el adecuado, lo que ha provocado que ciertas prácticas de asesoría se sigan realizando como se venía haciendo con antelación, varios compañeros ya tenían la experiencia como asesores por eso llegan al grupo y en sus testimonios cuentan sus prácticas como ATPs por invitación, previas a la formación del grupo ampliado:

Antes, en la mayoría de las zonas de preescolar en la región tenían ATP. Duré 5 años, pero regresé a mi grupo porque la supervisora se iba a jubilar y yo sabía que si me quedaba otro ciclo escolar me quedaría a cargo de la supervisión, de ahí partí para la función. (ATP4-R02,2021)

Si estás detrás del escritorio hay que pensar en impactar en tus alumnos, hay que hacerlo, si no, hay que cambiarlo. Me gustó mucho la función y que, si de repente influía lo que se podía o no hacer con los maestros y algo muy importante, mi supervisor me dio mucha confianza, me delegó responsabilidades de asesor, así que tenía ideas previas. (ATP5-R02,2021)

Tuve la oportunidad de formar parte de la Coordinación académica como enlace técnico del Programa Nacional de Lectura durante dos años, interactuar con otros programas como PEC y por ello me interesó, cuando salió la convocatoria decidí participar (ATP14-R13,2021)

Antes se daban las condiciones para poder comisionar docentes, así que la primera invitación que tuve fue en mi zona, después en la Región en diferentes programas, cuando salió la convocatoria yo todavía estaba comisionado en la Región y pues participé y me quedé (ATP-R07,2021)

En estos testimonios encontramos diferentes tipos de ATP que en aquel momento existían: el que estaba comisionado a la supervisión y que podía realizar un sin fin de actividades y el que estaba encargado de un programa educativo en las oficinas regionales o estatales. Esta multifuncionalidad hacía que los docentes de grupo no tuviesen una idea clara de lo que debía hacer un ATP, y esa confusión alcanzaba a los docentes puesto que jugaban roles de carácter operativo completamente diferentes, aunque todos eran llamados asesores técnico pedagógicos sin importar en qué espacio estaban asignados o que funciones cumplían. De manera entonces que la experiencia previa a la formación del grupo no era la adecuada, era hasta cierto punto perjudicial, dicha experiencia fue uno de los factores para integrarse al grupo ampliado, aunque esa experiencia traía consigo preconcepciones del ser ATP que surgieron en un primer proceso de subjetivación. No obstante, convivir con el otro, analizar los documentos normativos y pensar desde otra perspectiva fueron los referentes para comenzar a imaginar a un nuevo ATP. Otro tipo de ATP era aquel no tenían la menor idea de que era o hacía un asesor técnico pedagógico, en este caso por lo general ocurrían dos cosas, una es que se sentían inseguros al comenzar con sus funciones, pero eso los obligaba a buscar más información para poder llevar a cabo de manera más efectiva.

Yo realmente no sabía cómo era la función, hasta ahora que estoy aquí conociendo, yo quería aprender, solo que yo siento que no era lo que esperaba ¿en qué responsabilidad me metí? Porque es mucho lo que se tiene que hacer, pero siento que no me dejan hacer lo que me gustaría hacer (ATP6-R05,2021)

En mi caso no tenía experiencia como ATP, en telesecundaria de pronto si podías jugar otros roles, fui director comisionado en algunos lapsos, pero de asesoría no conocía nada. Cuando

salió la convocatoria dije “bueno a ver de qué se trata esto” y así fue como participé en la convocatoria y sí me tocó. (ATP3-R02,2021)

Pues en mi caso yo tampoco tenía experiencia como ATP, si comentábamos entre compañeros cuando salió la convocatoria ¿si nos animamos? Para aprender algo diferente. Y ver las cosas desde otro punto, con nuestra experiencia (ATP15-R03,2021)

Como se puede ver, tenían experiencias previas como ATP y nociones sobre esta función que se describían en los documentos de la Reforma de 2013, en esta reforma ofrecía la posibilidad de que los profesores se promovieran a ATPs cambio que podría traerles beneficios a corto y largo plazo, es decir, podría verse como un ascenso en la estructura laboral (Con la NEM, lo nombran promoción vertical). En sus testimonios se puede apreciar la manera como ellos pensaban hacer algo diferente, salirse del área confort que tenían en sus grupos y aún sin saber exactamente lo que iban a realizar, intentaron obtener un lugar y explorar un campo diferente dentro del ámbito educativo.

El concepto de campo contribuye a revelar el poder de influencia basado en una estructura de relaciones objetivas entre los agentes que participan en él, donde “el dominante es el que ocupa en la estructura y un determinado espacio que hace que la estructura actúe a su favor (Bourdieu, 2003, pág. 65)

En este sentido, tanto los testimonios anteriores como los siguientes dan cuenta en términos de poder, de este “ascenso laboral” que de alguna manera es parte del dispositivo, siguiendo la idea de Bourdieu (Ver cita anterior) puede decirse que el docente aprovecha la coyuntura del sistema para poder obtener un doble beneficio, uno económico con el aumento de sus percepciones salariales y el otro laboral porque entre los profesores es común que se piense que dejar de dar clases frente a grupo y ocupar un espacio administrativo o de otra índole es un beneficio, lo piensan como un movimiento hacia una jerarquía superior. En los

siguientes testimonios donde se les pregunta por qué deciden ser ATP, dan con mayor precisión cuenta de ello.

Yo siempre me consideré un mal maestro, tiendo a ser muy perfeccionista, entonces yo me imaginaba mi planeación de cierta manera y los niños no reaccionaban como yo quería, así que todos los días terminaba frustrado. Tuve la experiencia en mi primer año de servicio, de estar como enlace en CdM de Fresnillo, di capacitaciones a maestros en el uso de TIC y ahí nació mi curiosidad por la función, también mis papás fueron asesores de PALE, así que creo que ya lo traía en la sangre (ATP2C-R01,2021)

En mi caso, fue por recomendación. Yo estaba como “estancada” en el plano profesional, no encontraba mucho sentido a lo que estaba haciendo, buscaba algo más. Platicando con mi supervisora me sugirió ¿por qué no participas para ATP? Y dije, pues bueno, pero realmente desconocía completamente lo que iba a hacer y si pensaba mucho ¿si podré con eso? Se me hacía más fácil la dirección, implica menos cosas. (ATP13-R01,2021)

Había tenido experiencias en dirección y subdirección y me di cuenta de que no me gustaba la parte administrativa, regresé al grupo y en 2013 me formé como evaluador, viví toda esa experiencia y me di cuenta de todas las deficiencias que tenemos los maestros. A la par estaba estudiando la Maestría, entonces fue una combinación de ambos elementos, me di cuenta de que me gustaba la parte teórica junto con lo académico, las otras funciones tenían aspectos administrativos y era lo que no quería. (ATP9-R01,2021)

A mí me ayudó mucho el contexto en el que estaba trabajando, coincidió que llegó una directora nueva que observaba mucho mi trabajo en el aula y me decía “es que usted no es para estar en el grupo, debería estar apoyando” y de ahí me nació la inquietud (ATP9-R07,2021)

Los testimonios de estos compañeros dan cuenta de diferentes aspectos. En primer lugar, el reconocimiento de que el análisis de su práctica les permitió aceptar que, por el motivo que fuese, no estaban realizando su labor docente como debería hacerse, este aspecto se entrelaza con la experiencia previa en funciones de asesoría y crean un proceso de subjetivación particular en su ser docente que le permite vislumbrar la función y sus áreas de oportunidad. Siguiendo con estos procesos de reflexión, he podido apreciar que pensar estar “estancado” en el grupo o ascender y promoverse son signos ligados al saber en el contexto de nuestro sistema educativo, aprobar el examen para ser ATP, llegar al grupo ampliado, tener una oportunidad de destacarse y tener la oportunidad de hacer cosas diferentes, son todos signos que se ligan con la ostentación de un saber, se tenga experiencia o no, se sea un

buen asesor o no. Un ejemplo de ello es que los dos últimos testimonios de los compañeros tienen que ver con tener un saber para compartir, algo que dar al otro en un proceso formativo de subjetivación que va de la mano con la experiencia.

El saber teórico adquirido puede ampliar la capacidad de una persona en tanto que “sujeto epistémico”. De la adquisición de saberes de tipo procedimental y técnico depende de su capacidad como “sujeto técnico”. El saber convivir capacita a la persona como “sujeto ético” y, por último, el saber ser lo capacita como “sujeto que cuida de sí” (Yurén, 2005, pág. 23-24)

Desde la perspectiva de la idea anterior, los compañeros del grupo ampliado se estaban conformando como sujetos epistémicos, técnicos y éticos y buscábamos experimentar desde un nuevo espacio orientados por el cúmulo de saberes que poseían y reconstruían en el grupo porque el ATP debe tener presente la importancia de buscar las bases necesarias para ayudar al otro, por esa razón en varias ocasiones mencionan al grupo ampliado como una oportunidad que les permite lograr dicho objetivo. Ven al grupo como parte de un proceso que los llevaba a tener bases mayores y “de primera mano” para realizar las nuevas tareas asignadas, esta subjetivación es un conocimiento que abona al anterior en un proceso constructivo de saberes.

Empero, con experiencia o sin experiencia, estos sujetos muestran que un primer paso para llegar a ser ATP tuvo que ver con tomar la decisión de participar en el proceso de selección, conociendo o no las consecuencias que se vendrían, con saberes empíricos o bien teóricos configurados en la normatividad.

Posicionamientos y modos de relación

Uno de los aspectos a resaltar respecto de la conformación del grupo ampliado es que en su mayoría se integró con ATPs que fueron elegidos en la etapa de promoción de la Reforma de

2013 y en general pensaban en el grupo como la oportunidad de apoyarse de diferente manera para crear una identidad propia mediante la reflexión de sus experiencias previas, es por ello por lo que inician sus procesos de subjetivación, para reconstruir sus concepciones acerca de su función como asesores.

Cabe señalar que las dos primeras generaciones de ATPs obtuvieron su clave definitiva después de pasar por el proceso normativo correspondiente, sin embargo, la tercera y cuarta generación no pudo hacer lo mismo, puesto que se modificaron los criterios de permanencia en la función, sólo los criterios para llegar a ser director o supervisor no cambiaron. Los ATPs con clave definitiva ocupan una posición diferente a la del ATP por reconocimiento, no sólo porque pertenecen al grupo ampliado sino porque accedieron a la función por promoción, como obtuvieron su clave por medio de un examen cambian su visión respecto de la forma idónea para ocupar el puesto de manera definitiva, aprobar un examen, mecanismo que, en su caso, les da una posición diferente, un mayor poder.

Muchos de los ATPs que llegaron a la función con la promoción de la Reforma de 2013, actualmente han obtenido claves de director o supervisor y sus espacios como ATPs no han sido cubiertos, la razón es que, cuando un ATP con clave definitiva deja el puesto, la clave desaparece no se pone a concurso. Las circunstancias diferenciadas para llegar al puesto también generan procesos de subjetivación diferentes.

No es por demeritar a los compañeros que son ATPR, porque hay quienes se ve que están haciendo un buen trabajo, pero digo, el hecho que hayamos entrado por un examen y por el proceso que vivimos como que nos da cierto grado de responsabilidad. Creo que se notó que veíamos la necesidad de cambiar la idea que tenían de un ATP y sabíamos que era con trabajo, porque algunos ATPR aun dicen “pues es para estar aquí un ratito y descansar del grupo” (ATP6-R05,2021)

Ya no hay un perfil para el ATP, sería padre rescatar la función desde donde sea necesario, porque de pronto estamos quedando olvidados y nos sentimos qué quedamos en el proceso, a lo mejor ellos que sí lograron obtener la clave están más empoderados y los ATPR pues saben que es temporal. (ATP5-R02, 2021)

Pero es también porque luego de la Reforma, cambio de gobierno y todo lo que implicó, la figura pierde cierto valor, fue como “si eres, pero ya no” (ATP4-R02,2021)

La parte académica en las regiones, quien tiene CeDE, si apuestan por generar trayectos de formación, talleres, diplomados, vinculación. ¿cuál sería la parte medular de un nombramiento por parte del equipo estatal? Pues el reconocer que hay figuras académicas con las que no se contaba en un principio y con la ley anterior aparecen, se consolidan. (ATP8-R07,2021)

Con el conocimiento de documentos normativos y teóricos, los asesores que llegamos a la función mediante examen nos dimos cuenta cuáles eran nuestras tareas, también reconocimos que había que redimensionar el ser y el hacer del ATP para no caer en las viejas prácticas y modificar los esquemas que los docentes tenían acerca de lo que hacía un asesor. Además, el hecho de pensar que probablemente estaríamos muchos años en la misma función y zona escolar le daba un giro a la manera de asumir el puesto, pensábamos mucho en que era un trabajo que subrayaba la responsabilidad con el otro. Esa idea se fortalecía porque conocíamos los documentos normativos sobre la asesoría y el acompañamiento y eso nos permitía no circunscribir nuestra tarea al mandato del supervisor quien por lo general solo nos asignaba tareas administrativas. La estabilidad laboral venía acompañada de un compromiso académico lo que generaba nuevos procesos de subjetivación. En el sentido de la estabilidad laboral habría que realizar otra investigación para ver qué piensan los ATPR respecto de que sólo pueden estar un máximo de tres años en la función, si bien es cierto que llegan por el reconocimiento a su trabajo que hacen los profesores de su zona escolar, muchos

lo ven como periodo para “descansar del grupo”, no como la posibilidad de contribuir al desempeño académico de sus compañeros.

La estabilidad laboral de los miembros del grupo ampliado también influía en sus acciones y decisiones, puesto que poco a poco se fueron integrando elementos que contaban con mayor experiencia, estos observaron el trabajo de asesoría que realizaban los docentes y reconocieron que poco a poco iban modificando sus concepciones sobre el ATP.

Ya como parte del grupo ampliado lo que si encontrábamos es que las obras iban tomando causa, cuando ya firmamos la renuncia que ya íbamos a ser ATP definitivo, esa certeza laboral nos permitió tener mayor confianza. Entonces, teníamos experiencia, sabíamos de lo que se trataba y asumimos una responsabilidad, ahora como grupo ampliado las exigencias que nos presentaba la autoridad estatal y lo que implicaba nos daba un respaldo, una seguridad. (ATP8-R07,2021)

La conformación del grupo llega un punto en que las relaciones de poder ya no son necesarias, los integrantes asumen su rol, quizá por tener una clave definitiva, quizá por una convicción, quizá por un poder adquirido, pero asumen su papel en el grupo ampliado y las relaciones comienzan a consolidarlos como un colectivo de trabajo con fines comunes consensuados, este es un aspecto que no se mencionaba como tal en lo que se realizaba, simple y sencillamente sucedía. Incluso considero que las autoridades no se percataron de tal hecho porque no se discutía mucho sobre ese respecto simplemente se fue dando, sin un análisis sistemático se desarrollaba sin mayor dificultad.

Ese grupo ampliado ya viene a trabajar a nivel estatal, un buen grupo ampliado. Más allá de saber o no lo que implicaba, se nos dijo que iba a tener un seguimiento, pues a lo mejor en un primer momento pensamos, será una asesoría y ya, pero no, se replicó en cuatro generaciones (ATP8-R07,2021)

Como parte del aprendizaje dices: no me corresponde, pero todo lo que obtengas de ahí es para ti, nadie te lo va a quitar, todo lo que aprendas de los demás creo que es una de las ventajas de pertenecer al grupo. (ATP2C-R01,2021)

En este sentido, el grupo ampliado ayudó a sus integrantes a emprender su profesionalización docente, a darle un significado a sus acciones como ATP y a entender qué se esperaba de ellos, no sólo que esperaban las autoridades también los docentes que no estaban acostumbrados a que el ATP asesorara o acompañara, en este contexto tener el reconocimiento coadyuvó a que generaran sus procesos de subjetivación. “Los docentes dicen la palabra de la profesión desde el saber pedagógico que construyen en la reflexión sistemática sobre su práctica cotidiana del enseñar, en consecuencia, es ese saber el que marca el camino de la profesionalización docente” (Tezanos, 2007, pág. 14)

Para enriquecer propuestas formativas cualquier dispositivo destinado a ello debe considerar los procesos de reflexión sobre la práctica, sobre lo que se hace y se espera que se haga. Este es uno de los aspectos que no estuvieron presentes entre los asesores del grupo ampliado, pero como el equipo aún está en proceso de crecimiento es posible que aparezcan.

En sus testimonios refieren las ventajas de ser parte de, tener la información de primera mano es una de las ventajas que señalan con mayor frecuencia porque tener esta información los posicionó, les dio la oportunidad de compartirla y de que su supervisor viera la cercanía que ellos tenían con la autoridad estatal, esa información entonces les proveía de un poder, les brindaba una posición de poder frente a sus compañeros ATPs que no formaban parte del grupo y frente a su supervisor.

Recibir la información, así como fresquecita ¿no? Creo que esa es una de las cosas que más ventajas tenía y el poder compartirlo o bajarlo hacia los compañeros, igual no me siento que yo lo haya hecho tanto porque los tenía a ellos (se refiere a sus compañeros de zona que eran parte del grupo ampliado) pero era eso, tener la información y poder compartirla (ATP13-R01,2021)

Pues creo que al principio sí fue una sensación de ¿qué estoy haciendo aquí? Creo que después cuando fui conociendo diferentes perfiles, vas viendo que todos tienen ese denominador

común de vamos a hacer esto y proponer esto y como que se contagia y ya también comienzas a compartir. No hubo conflicto a pesar de las diferencias, al contrario, esa diversidad lo que hizo fue nutrir cada uno de los proyectos que se fueron dando y creo que se hizo un buen equipo de compañeros. (ATP12-R01,2021)

Yo lo veo como el hecho de poder participar en los procesos de toda índole, sobre todo de formación donde uno dice ¡qué padre! Tengo esta oportunidad de participar, díganos de manera más directa, más estrecha e insisto de aprender de mi compañero, de mi par. (ATP5-R02,2021)

Al igual que todas las cuestiones sociales, requieren de mucho tiempo, entonces claro es mejorable. Ahora que tú lo ves de manera externa creo que es más fácil ver que nos faltó, pero cuando no le das seguimiento se rompe. Ahorita es completamente otra idea. (ATP16-R10,2021)

La idea de estructurar un equipo, para que cada uno pudiera explorar sus habilidades era muy buena. Entonces había gente de todo el estado, con diferentes perfiles que nos complementaba. (ATP3-R02,2021)

Pero, además de tener esa información antes que todos, hay aspectos en sus testimonios más interesantes que tienen que ver con la idea de que eran parte de algo que los resignificaba desde su práctica, desde su hacer en la asesoría, actividad en la que compartían información, conocimientos, experiencias y sobre todo, eran escuchados por los otros, porque la diversidad de sus perfiles profesionales dio la pauta para generar acciones para aprender del otro, para conocer lo que el compañero hace e incorporar sus haceres en mi práctica, puede ser por ejemplo que el ATP de educación especial no sea de mi pero ideas sobre su manera de asesorar, lo que enriquece el trabajo pues a final de cuentas la especialidad ya no era parte de ser asesor. Después de los cambios del 2018, el ATP volvía a ser generalista.

Un aspecto a resaltar es lo que menciona al ATP16 quien señala que este tipo de proyectos (el grupo ampliado) son mejorables y requieren de mucho tiempo para su consolidación, es decir el dispositivo se puede crear de un día para otro como ha sido frecuente en el campo educativo, pero su verdadera conformación depende de quienes lo integran, de la manera cómo van estableciendo las relaciones para formar el equipo de trabajo y con estas acciones su visión de lo que hacen ahí y de cómo pueden mejorar su trabajo cambia.

Debemos tener presente algo sobre los participantes del equipo ampliado: eran ATPs que intentaban asesorar y acompañar a otro igual, esto provocaba que se establecieran nuevos modos de relación, algo así como “no soy tu autoridad, pero la autoridad estatal considera que tengo la capacidad académica para ayudarte a mejorar y reconocer tus procesos de asesoría”. Es algo similar a lo que pasa con los profesores frente a grupo, cuando llega alguien a querer diagnosticar su práctica y a decirle cómo puede mejorarla, se sienten incómodos porque no están acostumbrados a ser observados por una mirada externa, por un sujeto igual pero superior a ti, sin realmente serlo. Esta es una de las principales barreras para que cualquier proyecto funcione según las impresiones de los asesores del grupo ampliado, sin embargo, considero que esta visión puede ser diferente en los compañeros que no formaban parte del grupo pero que participaron de manera regular en las actividades.

¿Por qué tú? ¿Quién te invitó? Es porque conoces a fulano ¿a mi porque nunca me invitaron? Esos y muchos comentarios se llegaron a decir, pero también los positivos, los que no les importara quiénes éramos, sino que podíamos trabajar juntos. (ATP4-R02,2021)

En una ocasión yo les dije a un grupo como de 12 ATP “miren, ahorita nos tocó a nosotros ser parte de este proceso, nos están formando para ello, en este grupo en particular, la idea es que en grupo vamos a compartir, pero en otra ocasión le tocara a alguien más. (ATP3-R02,2021)

Pero como que nunca nos vieron mal, si, éramos enlaces, pero la manera de comunicarnos y todo eso no era como que nosotros fuéramos más importantes que ellos o algo así, regionalmente hablando. (ATPR6-R05,2021)

Con la segunda hay tercera generación si se sintió ese arropamiento porque ellos decían “oye pues vengo a conocer, si ustedes me dicen que por ese camino se puede ir les voy a creer porque ya lo hiciste” ya con la cuarta generación ya no fue igual, yo si sentí como “ah caray” no tan fácil entramos, más presión (ATP8-R07,2021)

Siempre existirán diferentes puntos de vista sobre cómo deben estructurarse este tipo de dispositivos, habrá quién esté a favor de que los integrantes sean externos al universo de asesorados y que tengan mayores conocimientos sobre el tema, otros se inclinarán por que sean integrados sujetos iguales que los asesorados, desde esta óptica la cercanía les genera mayor confianza. Pero, tener claro el objetivo por el cual se crea el dispositivo es lo que permite que funcione de la mejor manera posible y en nuestro caso ese objetivo permitió que se pudieran hacer muchas cosas con sentido porque no se realizaron sólo porque lo decretara la autoridad oficial. También, la manera como se formó el grupo permitió que trabajara incluso si las condiciones no eran las mejores, si había cambios de autoridad oficial, si no se tenía nombramiento, sin reconocimiento oficial. Todo esto denota que los dispositivos de formación, aun cuando se crean con ciertas limitaciones pueden consolidarse durante el proceso.

La acotación final que hace el ATP8, tiene que ver con la manera cómo los docentes que se integraban a funciones de asesoría iban cambiando la concepción sobre si mismos, ya fuera por el conocimiento de sus futuras labores que estaban establecidas en los PPI y de los lineamientos oficiales o por las ventajas que implicaba aprobar el examen y obtener la clave definitiva puesto que, además del incentivo económico (que no era malo, superior al de un

directivo) el posicionamiento académico le daba distinción en el gremio profesoral. Las primeras generaciones de ATPs no fueron conscientes de ello, pero pasado un tiempo los maestros le asignaron una jerarquía superior al asesor, ya que si bien tenía responsabilidades académicas también tenía beneficios laborales como la descarga del grupo y el trabajo administrativo que resulta más atractivo si considerábamos que en este no se tiene la responsabilidad de atender alumnos y padres de familia como en el caso del directivo y el supervisor.

Con el objetivo claro, como he señalado, el compromiso que establecen hacía el grupo se refleja en sus comentarios, asumen la responsabilidad que les corresponde. Cuando reconocen las dificultades que se viven el proceso van creando una conciencia colectiva sobre las implicaciones de pertenecer al grupo, incluso las autoridades estatales lo resaltan y es bien sabido que cualquier ATP hubiera aceptado con gusto ser parte del grupo porque se consideraba un privilegio ser parte de él.

Yo le agradezco mucho al maestro “X” que de repente nos quiera levantar el ánimo, pero yo sé que todavía me falta mucho. Él dice que nos tenemos que sentir privilegiados, yo no siento así, porque a veces es mucho trabajo y por ejemplo el año pasado fue todo un caos porque entre que diseñamos situaciones, el encuentro con ATP de Chihuahua, fue algo pesado. No me gusta sentirme elegida porque me siento más comprometida. Además de que tenemos que darles cuenta a otros compañeros y está el celo profesional ¿por qué estás tú? O sea, no te lo merecías. (ATP11-R08,2021)

Ese grupo ampliado lo debe caracterizar el profesionalismo de los que lo conformamos más que nada, a lo mejor suena mal decirlo, pero las autoridades deben de impulsar ese liderazgo, deben tener el plus que nos motiven a nosotros como grupo ampliado, académicamente hablando, prepárame para lo que pretendes que haga. (ATP10.R-08,2021)

Al principio me sentí con mucho grado de responsabilidad, porque me acuerdo de la primera sesión, yo sentía que todos sabían mucho y participan con sus experiencias, los sentía muy

preparados. Entonces dije, bueno, estoy con personas muy preparadas y debo de aprovechar la oportunidad, fue como un reto. Y pues el tener la información fresca, real, cercana con la autoridad estatal pues favorece. Igual implica mucho trabajo pertenecer al equipo, pero uno aprende. (ATP6-R-05,2021)

Ellos tienen un apremio mayor que los otros ATPs, el compromiso de cumplir con las actividades que les corresponden en de su zona escolar y con las actividades que se establecen en el grupo ampliado y que no son parte de sus labores remuneradas, es decir su participación les implicaba más trabajo, que no tenía remuneración económica, pero sí académica y de poder ya que lo ven como una oportunidad para obtener saber y experiencias que no podrían tener de otro modo. Es un doble juego entre ser y deber ser, experiencias que pueden traer recompensas porque pertenecer a este grupo implica la apropiación de saberes y posiciones de poder. Hasta la fecha, los compañeros que integran el grupo ampliado o de enlaces regionales como se les llama actualmente, lo ven como una oportunidad de crecer, como una etiqueta que los distingue en el campo de los profesores asesores.

Como parte del compromiso grupal, se establecen modos de relación e inter-acción con el resto de los ATPs para que ellos fueran a sus regiones a tratar de reproducir esos modos de interacción. Como lo hemos señalado era un doble trabajo, en el grupo ampliado y en sus zonas escolares, tal vez era un doble trabajo con un impacto pequeño, pero a través de él se generaban compromisos no establecidos de manera normativa, pero sí en un actuar cotidiano.

El asunto era venir y compartirlo con nuestros compañeros, esa era la intención, era algo como en cascada, pero claro, nosotros lo teníamos de primera mano y con personas más capaces “las leídas” entonces creíamos que esa era la intención. En el transcurso fuimos dando nuestro punto de vista y decidiendo qué sí y qué no, conformando un buen equipo con buena comunicación, nos manteníamos muy cercanos y eso fortaleció al grupo. (ATP7-R05,2021)

Allá lo sentía (se refiere en la parte estatal) me sentía muy nerviosa, sobre todo cuando nos tocaba coordinar una mesa de trabajo, hay asesores muy preparados y buscan debilidades para evidenciar, o no sé, para hacerse notar y no es que nosotros supiéramos más, simplemente éramos un grupo de apoyo. Por ejemplo, en el caso de nuestra región entendieron que sólo éramos enlaces y nada más. (ATP6-R05,2021)

Conocer como la función se estaba desarrollando en diferentes regiones, pues sí llama la atención ¿qué pasa en otras regiones? ¿por qué hay rechazo aquí no? ¿qué estamos haciendo para ser aceptados! Y lo vi como un espacio de crecimiento. (ATP9-R07,2021)

Ellos entendían cuáles eran sus funciones como parte del grupo, reproducir aquello que se hacía en las reuniones estatales, adecuarlo a las necesidades de su ATPs asesorados, tratar de estructurar dispositivos autoformativos en sus regiones, en cierta manera debían constituirse como un líder frente a ellos y si bien no se describen como tal, cuando se les cuestiona sobre lo que se necesita para ser parte del grupo ampliado refieren al liderazgo necesario, reconocido por el otro, para organizar acciones de mejora de la asesoría en sus regiones. También perciben al proceso del grupo como un reto, como un crecimiento personal y profesional que los llevó a repensar su actuar como asesores en diferentes espacios y momentos.

Los integrantes del grupo que fueron entrevistados se posicionan en un nivel diferente al resto, no lo dicen, pero saben que forman parte de un grupo que les da oportunidad de prepararse de mejor forma y encontrar medios para mejorar sus prácticas asesoras. Es una formación con un sentido diferente, mencionan que ellos pueden adecuarla de acuerdo con su experiencia y vivencias como asesores, además establecen relaciones con autoridades y ATPs, son reconocidos como parte de un grupo con poder para organizar acciones formativas desde su propia visión, de lo que ellos consideran que contribuye a un mejor desempeño de los asesores. Ciertamente, no todos están de acuerdo ni conformes, pero el trabajo sigue su rumbo

independientemente de los cambios y circunstancias y en ese trayecto desarrollan sus procesos auto y heteroformativos.

Lo impuesto, lo asumido y lo autónomo

La categoría que da nombre a este apartado se intenta analizar las opiniones de los miembros del grupo respecto del funcionamiento del dispositivo de formación de asesores desde su dimensión normativa, es decir desde las decisiones y acciones que se les imponían que, valga decirlo, la mayoría de las acciones que realizaban eran de este tipo, las asumen pues en más de una ocasión se refieren a la disposición que mostraban para realizar tales actividades y la poca autonomía que tenían para elegir otras, los miembros del grupo no las ven como algo negativo incluso al parecer las consideran normales ya que las dictaba la autoridad.

Para otorgar una generalidad más grande a la clase de por sí vasta de los dispositivos de Foucault, llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. (Agamben G., 2011, pág. 257)

Como señala el autor, el término dispositivo tiene muchas acepciones y puede resultar muy general. Si lo vemos desde esta perspectiva, todo es un dispositivo, tanto en el ámbito formal como en el informal. Por ello es normal que en el campo educativo que las actividades que se realizan sean de cierta manera impuestas, es decir, los docentes estamos acostumbrados a los cursos de carácter heteroformativos, puesto que siempre se les ha asociado a que debemos de tomar algunos de estos cursos para obtener algún beneficio o simplemente como parte de nuestras labores. Los dispositivos comandados por alguien más son parte de nuestra estructura, por consecuencia no se cuestionan, depende de cada participante si lo aprovecha o no.

Los compañeros veían las actividades que se les imponía como algo inherente a la pertenencia al grupo, no tenían total libertad para hacer tal o cual cosa, incluso aquellos que tuvieron la oportunidad de elegir quienes integraban el grupo, debían consultarlo con la Maestra y ella determinaba su ingreso independientemente de si los conocía o no. Con los cambios de autoridades, los miembros del grupo perciben una variante sobre cómo se llevan a cabo las actividades grupales, este cambio tuvo razones políticas, fue forzado y obvio no les preguntaron si querían que un nuevo “jefe” tampoco si querían seguir en el grupo, simple y sencillamente pasó.

Yo siento que ya no es lo mismo, a mí me tocó la idea de hacer equipo con MAC y luego llegan los cambios, esta quita a todos en el estado y quitan algunos ATP y solo quedamos tres y luego el cambio de autoridades, o sea, cambió la idea. Sinceramente ahorita yo siento que ya no se tiene la idea de antes, la organización, la visión. (ATP3-R02,2021)

De pronto se pierde la intención y es cuando tú dices “ah caray” ¿qué pasó? En ese trayecto donde todo iba funcionando, creo que bien y todos esos factores que se asociaron, tanto en las leyes de Reforma como en el cambio de autoridad y pues sí, se rompe ese trayecto que se estaba favoreciendo. (ATP4-R02,2021)

La idea de los compañeros es que con el cambio de autoridad se va perdiendo el sentido de las actividades, se ha fracturado la idea principal de MAC y el grupo regresa a realizar actividades “viejas” que ya habían sido superadas, como analizar documentos normativos, analizar cómo se elabora un plan de asesoría o leer los textos base para comprender la asesoría en Zacatecas. Si bien se seguían integrando al grupo ATPR cada año y esas acciones podrían ser adecuadas para ellos, los que ya tenían experiencia en el grupo ampliado necesitaban otro tipo de indagación para que las actividades les fueran significativas, sentían que los temas estudiados en las sesiones mensuales eran de cierta

manera su responsabilidad, puesto que eran ellos quienes daban la cara frente a sus compañeros ATP.

Es que antes, realmente si nos delegaron al grupo ampliado hacer la propuesta de formación del mismo grupo y de lo que podíamos hacer, después de ahí, ya que entra el nuevo gobierno es cuando ya no nos hacían propuestas ya ellos decían que hacer y cómo, sin consensuar. No digo que yo era quien lo hacía bien, pero si como equipo tomábamos decisiones. Se ha vuelto muy cuadrado. (ATPC1-R02,2021)

En su inicio nos daban la oportunidad de proponer a nosotros, no sabemos si fue lo correcto, pero teníamos esa oportunidad, creíamos que iba bien, de acuerdo con lo que nos comentaban algunos compañeros, quizá era muy trillado, pero funcionaba. (ATPC1-R02,2021)

En estos testimonios puede advertirse que los miembros del grupo hablan sobre autonomía, el hecho que les dejaran diseñar los cursos y proponer temáticas les resultaba significativo, puesto que podían darle forma a un proyecto del cual formaban parte. Sin embargo, súbitamente se pierde esa intención y regresa la imposición, las cosas ya no se hicieron como estaban acostumbrados porque llega alguien con ideas diferentes.

Por todo ello, un aspecto interesante es cuando un integrante menciona “no sabemos si fue lo correcto” refiriéndose a que fueran los miembros del grupo los que colectivamente decidiéramos cómo se iban a desarrollar las actividades, esto refiere a que, cuando se tiene cierta autonomía al respecto hay también una responsabilidad ética en lo que se realizó y en los resultados que tales acciones tuvieron, este comentario es de uno de los asesores claves, de cierta manera ellos le dieron forma a este equipo en varios sentidos, tanto organizativa como académicamente hablando. Entonces, perder la autonomía causó desánimo, puesto que lo impuesto requiere poder y este pone una barrera que se debe superar con el saber, pero en un primer momento cuarta con el trayecto que llevaban recorrido, tenían una visión más cercana al proyecto que los que se integraban después de.

Entonces yo creo que la idea ya no permaneció y es lo que les digo, es una situación social, porque en las escuelas es igual, comienza un proceso y luego te das cuenta de que cuando regresas después de un ciclo escolar, por ejemplo, ya no hay nada de lo que se hizo ¿qué pasó? No sé. (ATP15-R03,2021)

¿Cómo puedes garantizar la formación de equipos de trabajo por cuestiones políticas? No se puede, sin embargo, así es. (ATP11-R08,2021)

Conforme fueron pasando los años, las necesidades de la Secretaría también dieron giros. Primero era como comparte tu experiencia, era como para ganarnos la aceptación de los compañeros, después, ya vino la parte de capacitarnos cuando nos empiezan a dar diferentes cursos, talleres y después ya la parte de diseñar, de crear algo para poder dar a otros ATP. (ATP9, R07,2021)

Foucault señala que todo dispositivo incluye la gubernamentalidad que tiene que ver con las prácticas burocráticas que, independientemente que afecten a la población, deben llevarse a cabo, por ejemplo, el cambio de autoridades cada sexenio. Es así como los compañeros lo ven, como un acto de gubernamentalidad, porque, aunque no están de acuerdo con esta forma de hacer, la asumen, no por sumisión, sino porque fue normal que la autoridad fuera cambiada, porque son parte de un sistema que siempre ha trabajado de esta manera, como las Reformas Educativas que prácticamente dan un giro de 180 grados cada seis años sin dar una oportunidad de evaluar sus efectos en las aulas.

Un dispositivo de formación como el que se investiga requiere de sistematicidad, pero también de diseñar canales que lleven a quienes lo integran a procesos autoformativos por convicción propia, si bien al ser un movimiento en espiral, habrá momentos en los que se regrese a lo heteronormativo, esto será un medio para lograr la autoformación.

Las apreciaciones anteriores tienen que ver con un cambio de autoridad que rompe la espiral que se había venido realizando de manera exitosa y en la que se veía presente la autonomía que como equipo tenían, pero también como especialistas en su área podían

coadyuvar al desarrollo de diferentes actividades, así el grupo llegó a posicionarse frente a la autoridad, aunque después se vio mermado por los cambios, sus miembros lo identifican como un logro del este equipo y lo reconocen al momento de modificar sus esquemas de asesoría.

Incluso cuando Aguascalientes se dio cuenta dice: A caray, siendo Aguascalientes y no tienes esta estructura” si teníamos un buen equipo, integrado, se notaba. Y es cuando diseñamos el encuentro, tomamos las ideas de todos para que saliera lo mejor posible (ATPC1-R02,2021)

Podemos determinar ciertas acciones que vamos creando y diseñando, por así decirlo, cursos de formación. Por ejemplo, en la pandemia se generó el foro de las buenas prácticas, se elaboraron cuadernillos de trabajo a nivel estatal para atender necesidades de los diferentes contextos y así sucesivamente, varias actividades que realizamos y seguimos participando. (ATPC2-R01,2021)

Hay un impacto sobre esta autonomía incluso fuera del estado, se podía ver que, en este tipo de actividades, los encargados de llevarlas a la práctica eran los ATP que conformaban el equipo, organizaban, ponían en marcha dichas prácticas e incluso diseñaban los encuentros, la autoridad sólo ponía los medios para que se pudieran realizar, pero no “vigilaba”, digamos que apoyaban la idea del resto. Sus impresiones dan cuenta de lo importante que era para ellos esa confianza al delegarles la responsabilidad de llevar a cabo lo planeado en colectivo. Si bien es mando estatal no estaba deslindado, si pasaba a un segundo plano académicamente hablando.

Esta autonomía no solo se vio en la parte estatal, también en las regiones, los colectivos que se han logrado concretar tienen una visión particular sobre cómo hacer las cosas, como cumplir sus funciones, desde su hacer como ATP.

Llegamos los ATP y no había proyección por parte de las autoridades regionales, hablando de lo académico, del URAA, de supervisores, no había casi nada. Cuando decidimos conformar un colegiado y comenzar a hacer algo. Es justamente cuando surge en grupo

ampliado y aprovechando lo de la autonomía curricular diseñamos un curso, pero cuando lo ven nos pregunta que porque no los involucramos y pues les respondemos: como les decimos si nos quieren apoyar. A partir de ahí se comenzaron a movilizar las actividades y fue al revés, nosotros los incluimos a ellos y nos fuimos ganando el reconocimiento regional. (ATP10 R-08,2021)

Cada año hacemos algo de impacto regional, entonces eso nos ha caracterizado como enlaces de nuestra región y les duele a nuestras autoridades, por ejemplo, cuando organizamos el primer encuentro con Fresnillo, pero pues es nuestro proyecto, nuestra visión (ATP11, R08,2021)

Estos testimonios son de compañeros de una misma región, una que se posicionó como colectivo. A la par que se va dando forma a la idea del grupo ampliado con MAC, ellos lo ven como un área de oportunidad ya que habían sido invitados para conformar este equipo de trabajo, por consecuencia podían ir adecuando el proyecto en su región conformándose como asesores que buscaban algo en particular. También señalan que, para coordinar el colectivo, al finalizar cada ciclo se hacía una votación para decidir quién continuaba el siguiente período y dado que forman parte del grupo ampliado los vuelven a elegir, independientemente de que insistan en que sea alguien más sus compañeros prefieren que sean ellos, puesto que tienen liderazgo académico y reconocimiento tanto de sus iguales como de sus autoridades. Como parte de su transición de docente a asesores, atraviesan por un proceso de interiorización que se desarrolla de manera particular en cada individuo.

La profesionalización es individual. A pesar de que la Secretaría tenga un área de formación docente, si el docente quiere, busca cómo formarse, también porque lo obligan, pero si quiere aprender, pues va a aplicarlo, es un criterio propio ¿no? (ATP8-R07,2021)

Tuvimos en ocasiones hasta la oportunidad de elegir las temáticas a abordar y hacerlo a nuestra propia manera, como consideramos mejor hacerlo. Creo que eso fortaleció el proceso y ahí ya no se sentía obligado. Usted diseñe, usted sugiera, usted haga. Considero que eso sí se favoreció en el grupo ampliado. Y como éramos de todas las regiones nos permitió

compartir y aprender mucho, no tanto con títulos universitarios, sino con experiencias (ATP8, R07,2021)

Dentro de la autonomía, está la profesionalización, es decir, cada uno tuvo la oportunidad de aprovechar o de no ser parte de este grupo, recuerdo que en las primera sesiones algunos desertaban, primordialmente los de regiones alejadas de la capital pues pertenece al grupo implicaba trasladarse mensualmente hasta las oficinas centrales del estado para participar en las reuniones de organización o capacitación que podían constar de varios días, si bien se les ayudaba con sus viáticos, el transporte corrían por su cuenta y como los señalan en varias ocasiones, era una oportunidad que no todos veían como tal, sino como una carga más, por ello, podemos decir que la profesionalización del ATP implica un compromiso individual que depende del objetivo que se persiga y de la manera como se puede lograr, para algunos estaban bien dejar pasar la oportunidad de formar parte de este equipo de trabajo por sus implicaciones, otros, incluso pedían ser parte de él, puesto que visualizaban los alcances de pertenecer.

El último comentario del compañero da cuenta de la importancia que, dentro de un dispositivo, la autoridad tenga la confianza necesaria en quienes lo conforman para poder dar sus opiniones sobre lo que se debe abordar y la manera de hacerlo, da cuenta también, que realmente era importante ser parte de él, aunque no hubiera un pago extra, pero sí una responsabilidad.

Cuando me refiero a aspectos que son asumidos, me refiero a aquello que no se puede cambiar, como los aspectos normativos o políticos que difícilmente dependen de quienes integran al dispositivo. Incluso si tuvieran la oportunidad de conformar uno, habría normas que tendrían que asumir, aunque no estuvieran de acuerdo y procesos que los regirían, la autoridad también está normada y acotada por algo o alguien.

Yo me sentía afortunada de formar parte del grupo, lo vi como una oportunidad porque luego decían “los cerebros del estado” pero no lo veía así, pero yo aprovechaba al estar rodeada de gente muy inteligente que construíamos y aprendíamos juntos. Aunque después cambió la dinámica. (ATP4-R02,2021)

Yo considero que siempre asumí un doble rol, sobre todo cuando decidí investigar al grupo antes de renunciar a básica, pero sentía ese compromiso al igual que el resto y me enriquecía con sus aportaciones, como ya he mencionado, yo no sabía acompañar a docente, aprendí mucho en el proceso. (ATPI-R10,2021)

Al ser parte de este equipo de trabajo y tener una doble función tenía, como lo señala mi compañera, una oportunidad de construir entre iguales. Siempre he pensado que solo los que llevan a cabo las actividades pueden opinar sobre las acciones que se pueden hacer para mejorarlas, puesto que si tienes la vivencia real y no sólo un deber ser, conoces ese deber ser, pero también intentas poner esas experiencias en práctica porque conoces sus alcances y limitaciones.

Al convertirme en un determinado momento en agente externo, renuncié en 2019 a la Educación Básica siendo ATP por promoción, tuve la oportunidad de seguir integrada al grupo y pude ver la oportunidad de investigarlo y sistematizar lo que se realizaba con mayor profundidad. Una mirada externa siempre favorece a la objetividad porque si bien la autoridad que reemplaza a la MAC no estaba del todo de acuerdo con mi presencia, el equipo de trabajo sí, por lo cual me aceptaron aunque durante la pandemia poco a poco me dejaron de lado hasta “sacarme del equipo” Considero que mi salida tuvo que ver con la incomodidad de tener alguien que vea aspectos que no quieren que se vean o bien por las relaciones de saber poder, sobre el respecto cabe aclarar que se trató de entrevistar a quién de momento encabeza el proyecto, pero no se tuvo éxito.

Bueno según yo el grupo ampliado cumple dos partes: la primera y va a sonar muy fea, pero es un requisito administrativo y la segunda, es un grupo que se encarga, nunca lo hemos hecho, pero se debe de encargar de detectar las necesidades de formación de su región tanto de ATPs como de docentes, es más, inclusive tanto de directivos y supervisores, deberíamos detectar esas necesidades de formación y compartirlas con el grupo ampliado para ahí

determinar aspectos en conjunto en los cuales nosotros vamos a diseñar acciones para atender esas necesidades. (ATP2C-R01,2021)

Lo asumido desde mi punto de vista y de algunos compañeros, tiene que ver más con la parte administrativa que es parte de la autoridad, como dicen, teníamos que cumplir con esta independientemente si considerábamos que era adecuada o no, pero lo importante era el impacto que se podía llegar a tener con el resto de los ATP, considero que más de uno agradecía tener un espacio donde podían escuchar sus experiencias, donde se podía aprender algo del otro, ese ambiente daba la idea de que no estabas solo y que tenías a quién recurrir, y en las regiones que lograron trabajar de manera colectiva, el trato conmigo siempre fue más cercano.

Y al final de cuentas es lo que más nos interesa con los ATPs, porque son nuestros iguales, de cierta manera a ellos nos debemos, las autoridades van y vienen, pero nosotros seguimos ahí y nos tenemos que ayudar los unos a los otros. Entonces el reconocimiento se ha logrado y lo bueno que es entre ATP porque con las autoridades tienen otra visión, burocráticas, políticas, administrativas. (ATP11 R08,2021)

Este testimonio da cuenta de que, entre quienes integraban el dispositivo, el poder era algo que se sabían estaba presente, que se ejercía sobre ellos pero que también ellos lo ejercían sobre el resto de los ATPs que no eran parte del grupo ampliado, el poder era algo pasajero, no tenía que ver con su posición oficial pero sí con su saber, eso era lo importaba y lo que al final de cuentas interesaba.

Con carencias y aspectos que se podrían mejorar, este dispositivo logró cumplir con lo establecido en el SAAE, en donde se señala que el estado es el responsable de acompañar a los docentes que se integran a funciones de supervisor, dirección y asesoría técnico pedagógica y también es responsable de crear oportunidades de profesionalización desarrollando procesos de subjetivación e intersubjetivación.

Trabajo entre pares

Si bien en muchos de sus testimonios los asesores mencionan que la experiencia es una de las principales herramientas de las que se han valido para formarse, también resaltan el trabajo entre pares como una forma de aprender e identifican la relevancia de considerar la diversidad de los integrantes de este grupo y el contacto que tenían posteriormente con el resto de los ATP. Las experiencias situadas y la forma de relacionarse fortalecieron sus procesos de subjetivación en dos ámbitos: en la relación con la autoridad estatal para el diseño de los cursos que se ofertaban al resto de los asesores y en el momento que los compartían en sus regiones.

De esta manera, ellos expresan la manera cómo su formación o la de cualquier actor educativo, tiene mayor impacto cuando se realiza con un igual con el que comparten sus experiencias o bien, con alguien que hubiese vivido situaciones similares que le permitan valorar o repensar su actuar, así, se puede advertir que el ATP se forma desde lo normativo, desde la teoría, pero también con la experiencia y el trabajo entre pares.

El primero para mí es un proceso de formación para manejarse entre pares, creo que eso a mí me dejó muchísimo, porque efectivamente yo quiero rescatar al grupo ampliado que para mí fue de gran ayuda, en las primeras reuniones que presidía ATPC1-R02 y el resto, a partir de ahí creo que fue como fui adquiriendo mucha noción de la función (ATP12-R01,2021)

Nos formamos de manera colegial, por los equipos de trabajo que se hacen es donde considero que este es uno de los problemas más difíciles ¿por qué? Conformar colectivos requiere de compromisos y esa parte formativa se ha ido demeritando. (ATPC2-R01,2021)

Si no es porque los compañeros de la primera generación tenían ya esta estructura, sino fuera por ellos, pues estaría completamente perdido. Hay un acompañamiento al ATP de un ATP, entre pares, ibas en el proceso y ahí fue mi transición, acompañado en el proceso de docente a asesor. (ATP5-R02,2021)

Pertenecer a los enlaces regionales para conformar círculos de estudio con los mismos docentes que asesoró, con los mismos ATP del CeDE, eso me ha llenado mucho de conocimientos y he aprendido bastante de los compañeros (ATP10-R08,2021)

La cercanía con el otro y apoyarse en quiénes tenían mayor experiencia, como lo expresa, uno de los participantes ayudó a que los ATPs más antiguos se integraban al más sencillamente que los que se promovieron después de la primera generación, aunque hay también otros que señalan que tampoco tenían idea de lo que debían hacer y no había nadie que los orientase, por lo que su primer recurso para acercarse a los docentes fue apoyarlos en el proceso de evaluación para realizar su proyecto de enseñanza, lo que esto significa es que “La autoformación es posible si los maestros se reconocen como personas en proceso de formación, así como personas capaces de poseer y producir saberes orientados a la mejora y a la transformación de sus prácticas formativas y laborales” (Navia, 2006, pág. 15).

En este sentido, el trabajo entre pares dentro y fuera del grupo ampliado es de carácter autoformativo, puesto que ellos expresan que lo ven como una oportunidad para aprender del otro, sobre todo por su diversidad. Al tener diversas especialidades (español, matemáticas, educación especial y diferentes niveles), el conocimiento que se adquiere de los compañeros, junto a la teoría y lo normativo, abonan a su formación y por consecuencia su identidad como ATP.

Sin embargo, no hay que dejar de señalar que, en un primer momento, este proyecto se pensó para crear comunidades de aprendizaje de ATPs en las regiones educativas del estado, objetivo que se sigue persiguiendo ya que se busca instaurar el trabajo colectivo por niveles educativos. Si bien las no son el objeto de esta investigación, dar cuenta si estas se concretaron o no, si se considera como uno de los objetivos que se planteó el grupo ampliado dado que se creía que este tipo de procesos formativos generan procesos reflexivos sobre su actuar.

Por otra parte, también es necesario decir que en determinado momento el grupo ampliado se encaminó a configurarse como colectivo, como un equipo con un fin común

donde el trabajo entre pares fuese la pieza clave para el logro de objetivos, pero, actualmente el logro de este objetivo depende de la autoridad que tiene el control sobre el grupo, de los tiempos para lograrlo y de la disposición de los participantes. Otro factor fue la pandemia, el trabajo a distancia no ayudó mucho para que el grupo se constituyera como un verdadero colectivo y la Reforma del 2019 en lo que toca a la promoción del ATP, coadyuvó para que la idea del colectivo se dejara de lado, al menos en lo formal.

Sin embargo, hemos podido observar que el trabajo entre pares, en tanto aspecto formativo de cualquier actor educativo que ingresa a nuevas labores, es una pieza clave para el éxito de los procesos formativos y para contar con una red de apoyo que permite que los resultados educativos deseados se alcancen de mejor manera, siempre y cuando el sujeto reconozca que la reflexión es parte de su proceso de formación y autoformación y que en el caso que aquí se estudia era parte de un dispositivo que buscaba generar procesos de subjetivación para que el sujeto de la formación fuera consciente de la importancia del cambio constante implícito en su profesión.

Entre acompañar y asesorar. Las tareas por aprender del ser ATP

El tercer capítulo de este documento tiene la intención de fundamentar los procesos de asesorar, acompañar y realizar tutorías y mentorías, si bien esta última acción no es tarea particularmente del ATP, si son conceptos que se entrelazan para encontrar sentido a las labores del asesor ya que todas estas funciones implican procesos similares, aunque tenga cada una particularidad específica. De ellas rescato lo siguiente:

Mentoría: Proceso que se llevaría a la práctica, en un primer momento, con el docente en formación, en las escuelas encargadas de este proceso.

Tutoría: Un tutor con experiencia que lo acompañe al docente novel durante su incursión a la docencia.

Acompañamiento pedagógico: De carácter individual, sistemático y de cercanía a quien se acompaña. Con la intención de mejorar su práctica docente a partir del diagnóstico de esta. De mutuo acuerdo y con compromisos compartidos.

Asesoría: Engloba las anteriores, tiene un sentido general dirigido principalmente a colectivos para la implementación de cursos, talleres, capacitaciones, etc. Relacionada con temas tanto académicos como administrativos y que requiere menor grado de sistematización y seguimiento. (Ruvalcaba, 2020)

Desde los primeros lineamientos establecidos por la autoridad se contempla que asesorar y acompañar son tareas esenciales del asesor y que debían hacerse desde un enfoque eminentemente académico. Bien pues como parte de sus procesos de subjetivación se indagó sobre la concepción acerca de estas tareas que los miembros del grupo ampliado han ido construyendo mediante procesos de reflexión, lo primero que se observa es que tienen dificultades para conceptualizar cada uno de estos aspectos, ya sea desde el deber ser normativo o desde la práctica a la que se enfrentan.

En la mayoría de los testimonios se puede apreciar que conceptualizan la tarea de asesorar como un elemento fundamental del ATP, aunque la idea de reproducir cursos como parte de la asesoría sigue presente, en ese sentido cabe mencionar que, con la intención de abarcar a un mayor número de ATPs, este dispositivo, el grupo ampliado, también coloca la reproducción de cursos en un lugar importante.

Asesorar es partir de una necesidad, una alternativa o una propuesta de solución a esa necesidad, de manera conjunta, por eso se asesora no a alguien que sabe más, sino a alguien que presenta un problema. (ATP10-R08,2021)

La asesoría como una orientación para resolver alguna necesidad, una situación, por ejemplo, asesoré a una escuela para reorganizar su Programa de Mejora Continua y hasta ahí. (ATP3-R02,2021)

Hay cosas que de pronto no se pueden compartir con toda la zona por tiempos o por espacios y vemos los temas prioritarios y los trabajamos con directores y ellos a su vez lo comparten con sus maestros, entonces, creo que eso es asesorar. (ATP3-R02,2021)

Asesorar yo lo veo como brindar un poquito de ayuda, sobre instrumentos de evaluación, planeación, puede ser de manera individual o en colectivo, pero es de un momento, sin seguimiento, por así decirlo. (ATP11-R08,2021)

La asesoría es un conjunto sistemático y organizado de actividades a corto y mediano plazo que me van a permitir como asesor atender diversas áreas de oportunidad o necesidades específicas del colectivo o de los que se establecen en la PPI (ATP12-R01,2021)

En estos testimonios, los compañeros refieren al proceso de asesorar como una necesidad de un colectivo o docente que tiene una dificultad con un tema y que por ello debe brindársele el apoyo correspondiente en esa área, por ejemplo, sobre la manera de interpretar y trabajar con los nuevos programas de estudio o para evaluar determinado aprendizaje en un momento particular del proceso educativo. Para superar esas dificultades, lo común era que los miembros del grupo ampliado diseñaran un taller para trabajarlo con un colectivo o zona escolar o incluso podría trabajarse sólo con los directores de las escuelas de la zona escolar para que posteriormente, ellos lo reprodujeran con los profesores de la zona escolar.

El último testimonio del bloque anterior, da cuenta de la asesoría como un proceso en el que no basta con ir e impartir los contenidos, debe dársele seguimiento a su implementación por ello se requiere la organización y planeación previa que permita visualizar los alcances de la asesoría brindada, pero es necesario que los contenidos que se estudian tengan aplicabilidad en la práctica, porque como ellos señalan, cuando parte de una necesidad, lo que se estudia debe servir para dar cuenta si hubo avance o no en la solución de dicha necesidad. Considero que la asesoría que se lleva a cabo carece de esta sistematicidad que menciona el compañero, sólo sigue un deber ser, pero se queda como un proceso inconcluso por falta de planeación y realizarse como una actividad aislada.

Como experiencia propia, una de las áreas de oportunidad que vislumbré al ser nombrada ATP por promoción, fue llevar a cabo el acompañamiento pedagógico como proceso diferente al de la asesoría, el acompañamiento es un proceso personalizado que implica detectar las necesidades de un docente mediante la observación de su práctica, luego, juntos, tratar de encontrar soluciones posibles a las problemáticas de su trabajo en el aula, pero para ello, el docente debe estar dispuesto a mostrarse, a abrir su espacio de trabajo, lo que regularmente es muy complicado. En un primer momento a esto se le llamó “focalizar” a ciertos maestros dentro de las zonas escolares en mi parecer, esto dificulta aún más la implementación del acompañamiento como tal. Sobre este respecto, tanto la teoría como los testimonios de los entrevistados concuerdan sobre la naturaleza de la figura del acompañante.

El acompañamiento es un seguimiento en el que te puedes dar cuenta de que el maestro realmente desarrolló un pensamiento crítico, que ya es capaz de argumentar por qué tomó una decisión y que lo haga de manera consciente. (ATP8-R07,2021)

El acompañamiento viene después de la asesoría, porque va a ser un proceso más largo, que no termina con un taller, si no como un proceso de seguimiento. (ATP4-R02,2021)

Es sistemático el acompañamiento, lo que implica es que tus vayas a la par y que puedas hacer retroalimentación, que puedas encontrar ciertas oportunidades, es ir fortaleciendo el proceso (ATP15-R03,2021)

El acompañamiento se da cuando vas con los docentes y está ahí apoyando, va inmerso el concepto, el maestro y el asesor llevan un proceso de que es lo que necesita, trabajando en la misma sintonía, puede ser con la planeación o con temas más específicos. (ATP13-R01,2021)

El acompañamiento, de acuerdo con lo que nos dice el SATE, es un proceso prolongado, tiene que cubrir con ciertas problemáticas, una meta que se establezca detectada por el supervisor o por mí al observar la práctica de un compañero docente. (ATP6-R05,2021)

El acompañamiento entonces es un proceso sistemático que requiere la colaboración del asesor y del profesor, implica retroalimentar y dar seguimiento a las acciones que se realizan, para ello el acompañante debe visitarlo constantemente en su aula, llevarle materiales para que le apoyen y buscar soluciones entre ambos. El proceso requiere de tiempo porque el objetivo, como lo mencionan los compañeros, es trabajar de manera colaborativa

para encontrar resultados a largo plazo, tal vez se necesite todo un ciclo escolar para que ambos reflexionen sobre la práctica, detecten problemáticas y encuentren soluciones, lo que significa que no es una tarea sencilla, es por tal vez que en mi consideración, casi siempre se queda en el deber ser, es decir, en la forma, y eso provoca que los ATPs no realicen procesos de subjetivación.

Acompañar de manera sistemática y exitosa a un docente que cuenta ya con cierto número de años de servicio, puede resultar más complicado que ser tutor de un profesor de nuevo ingreso, cierto es que los procesos son similares, pero el profesor con experiencia suele tener estructuras cognitivas muy estructuradas que le dificultan modificar sus esquemas de acción. Para ilustrar esta idea pueden verse los siguientes dos testimonios, en ellos se aprecia que los ATPs reconocen que no han logrado acompañar, pero asesoran constantemente:

Yo todavía estoy en construcción. Creo que todavía no llego a acompañar, porque es estar dándole el seguimiento al maestro, estar yendo frecuentemente con él, ir evolucionando, detectando necesidades, sacar compromisos, ciclo evolutivo. Le doy muy poco seguimiento a las escuelas por una cosa o por otra. (ATPC2-R01,2021)

El acompañamiento va de mano de la asesoría, a veces si se da solo la asesoría y el acompañamiento cuando llevamos el seguimiento de algunos docentes creo que ahí es donde se refleja más y que van de mano la asesoría y el acompañamiento en sus procesos. (ATP16-R10,2021)

En el primer testimonio, el ATP reconoce que, por diferentes razones, por lo general de índole administrativa, no puede alcanzar el objetivo de acompañar por el poco tiempo disponible y las muchas escuelas que atender. En el segundo caso, no logra definir la diferencia entre asesorar y acompañar y es que, en determinado momento, se pueden hacer ambas tareas al mismo tiempo, sin embargo, el acompañamiento es un proceso más fino, que implica que el ATP desarrolle en el profesor saberes prácticos, los cuales desde nuestra perspectiva han sido una asignatura que queda pendiente, aún con la formación del grupo ampliado. Un factor que tal vez jugó en esta imposibilidad son los cambios normativos, ya

que provocaron que se dificultase el acompañar, puesto que un profesor que permanecerá sólo tres años como asesor de una zona escolar, tiene dificultades para llevar a cabo este tipo de procesos que requieren mayor tiempo. Los ATPs por promoción permanecerán en el puesto indefinidamente, ellos tendrán menos dificultades, al menos en lo formal ya que, existe una cultura docente o un *habitus* que no se ha logrado modificar, en el que no es bien visto que dejar que otro te observe y te señale posibles áreas problemáticas en tu trabajo, se considera una intromisión.

El asesor que desde su actuar no puede definir una perspectiva sobre lo que significa asesorar y acompañar no puede llevar a cabo estas tareas, porque además de un conocimiento teórico o declarativo, requiere un saber práctico, que logre subjetivar su actuar, de lo contrario, todas sus acciones carecen de sentido.

Formación y autoformación

Decidí cerrar el apartado de resultados con los procesos de formación y autoformación que vivieron los participantes del grupo porque creo que son una pieza clave en todo proceso de subjetivación, proceso que vendría a ser el fin último del grupo ampliado en tanto pretendido dispositivo de formación para ATPs.

Como hemos señalado varias veces pertenecer al grupo era un símbolo de distinción entre los ATP porque no todos tuvieron la oportunidad de, la exclusión de algunos provocó que se idealizara la pertenencia al grupo, distinción y poder se confunden en el imaginario de los ATPs, los aspirantes a ingresar en él fueron muchos, aunque ello significaba una mayor carga de trabajo, pero no todos pudieron entrar.

Si la formación tiene por objetivo producir capacidades, competencias, también invita a trabajar con cualidades del ser, con caminos y comportamientos nuevos y renovados. Ahí, la formación es transformación, aunque las modalidades de cambio

son variables. Atravesada por un doble proceso de socialización-profesionalización, la formación producida me provoca como ser situado y fechado en el tiempo y en el espacio, en mi historia y mis espacios. (Bernanrd, 1999 p. 137-138)

El grupo ampliado, grupo de ATPs situado en un espacio geográfico social determinado tenía el objetivo de apoyar la formación de los ATPs del estado de Zacatecas y sobre ese respecto expresan en sus testimonios que quizás no fue lo que ellos requerían, pero sí funcionó como un dispositivo eficaz para una heteroformación, incluso podría decirse que esa formación fue apenas un primer paso para formarse o para pensar en la necesidad de.

...una formación institucional, por parte de las autoridades que consideran pertinente realizar, como fue el grupo ampliado y los contenidos que se abordaban. Yo he de reconocer que, si me pierdo entre la autoformación, la formación colectiva y la que sugiere la autoridad, porque al final de cuentas ¿cuál es la buena? (ATPC2-R01,2021)

Distingo un proceso formativo por parte de las autoridades que tenía que ver con la línea del SATE, institucional porque nos decían cómo se iban a hacer las cosas y como se debía de trabajar, desde la norma, el deber ser. (ATP4-R02,2021)

Yo me siento “bendecido” por el acompañamiento que se tuvo al formar parte del equipo ampliado porque les digo, yo no sabía nada, me tocó ser el primer ATP no solo de secundaria, sino estatal, no había de otros niveles de manera oficial, así que aprendí, me formé, desde este equipo. (ATP3-R02,2021)

Como yo desconocía la función, creo que el hecho de pertenecer al grupo ampliado si me fue abriendo un panorama de lo que tenía que hacer y hacia dónde dirigir mi trabajo, los talleres que tomábamos y después diseñábamos e impartíamos favoreció mi formación. (ATP6-R05,2021)

Llaman la atención los dos primeros testimonios, corresponden a los ATP clave, señalan que en el grupo había cierta confusión respecto a cuál formación sería más viable para profesor que recién ingresaba a la función de asesor, dicha confusión se daba porque hay documentos normativos que se contradicen en este tema. En ese contexto y momento, quien dirigía al grupo ampliado sólo buscaba que se revisaran los documentos (SATE y PPI) que regulan las acciones del ATP, lo que provocaba que algunos asesores ya no quisieran asistir a las reuniones, pues decían que siempre se veía lo mismo. La razón de que “siempre se hiciera lo mismo” era porque no había un diagnóstico que indicara las necesidades de

formación y, por otra parte, como constantemente se integraban nuevos ATP por reconocimiento era muy difícil incluir en la formación contenidos que sirvieran para todos. Después de un tiempo se fueron abordando otros temas en las capacitaciones como la elaboración y análisis de registros de clase.

Por las experiencias de asesoría y formación que tuvieron los ATPs que no fueron parte del grupo con los que sí integraban el dispositivo, señalan que fue una buena oportunidad de formarse desde la autoridad, es decir desde la heteroformación, porque era la normatividad lo que regulaba y controlaba al dispositivo, pero de alguna manera contribuyó a su formación, fundamentalmente con cursos. Empero, lo más significativo es que creó conciencia sobre la importancia de que un asesor se actualice permanentemente, independientemente si la autoridad brinde espacios y opciones para ello o no, es en la formación de esa conciencia que el dispositivo cobró mayor sentido, aunque lo ideal es que la formación heteroformativa hubiera estado presente para guiar al proceso en formación.

El sujeto que se autoforma puede organizar completamente su dispositivo o bien aprovechar un dispositivo heteroformativo en el que introduce variantes autoformativas. No obstante, esto depende mucho de la rigidez del dispositivo y de lo cerrada que esté la trama de relaciones de fuerza y creencias que impiden al sujeto tomar decisiones en torno a su proceso formativo. (Yurén, 2005, pág. 42)

En el caso que nos ocupa, la autoridad formal era quien decidía qué contenidos se debían estudiar, cuánto tiempo se debían estudiar, la periodicidad de las reuniones y muchos aspectos más que formaban parte de la dinámica del dispositivo, sin embargo, aún inmersos en esta dinámica, los ATPs del grupo ampliado podían adecuar contenidos y tiempos para trabajar con sus compañeros asesores de sus región educativa y para sus propios procesos autoformativos, como lo señalan en los siguientes testimonios:

Creo que nosotros nos hemos ido documentando de diferentes autores, de diferentes documentos rectores que han ido fortaleciendo nuestra práctica (ATP12-R01,2021)

Considero que la formación del ATP es igual que el resto de las funciones, de manera autónoma, es decir, uno busca lo que necesita de acuerdo con lo que su contexto le demanda. (ATPC2-R01,2021)

Cada uno ha ido como que formando su identidad y le ha dado su toque a la asesoría, al final es un autodidactismo, el estar siempre investigando, aunque no haya cursos o no cumplan mis expectativas, siempre es estar a la vanguardia, aunque no sea oficial. Arriesgarte a hacer cosas nuevas también te ayuda a formarte, pero lo más importante, es estar siempre reflexionando y analizando tu propia práctica tanto en lo individual como en lo colectivo, qué tanto funciona mi práctica asesora y no solo de manera individual, sino también en colectivo. (ATP10-R08,2021)

Desde mi experiencia, siento que me he formado con ese ir y venir en los grupos, con ese platicar con los maestros, hasta con el rechazo que a veces se tiene. Pero también lo que me ha hecho crecer es el hecho de tener amigos como ATP10-R08 que te recomiendan bibliografía y contar experiencias de manera informal, eso es lo que te va formando como ATP. (ATP11-R08,2021)

He tenido que buscar fuentes en algunas cuestiones, temas en los que no tengo dominio o que desconocía, porque en nuestra zona los compañeros nos ven como si nosotros fuéramos los expertos que tenemos toda la información, entonces sí tenemos que estar un pasito delante de ellos para poderles brindar lo que ellos requieren (ATP6-R05,2021)

Estos procesos de reflexión permitieron a este grupo de compañeros buscar sus propios espacios y áreas de oportunidad para formar-se y autoformar-se, con ello fueron construyendo su identidad como ATPs y pudieron decir así yo hago asesoría, así aprendí hacer asesoría, la propuesta de la autoridad fue solo una motivación para hacer lo que hice el resto.

Si bien todo conocimiento comienza con la búsqueda de algo, con querer mejorar una acción, como el resto de las funciones dentro del ámbito docente la asesoría requiere de las vivencias en el trabajo, vivencias que se reflexionan y se convierten en la experiencia. Los dispositivos de formación que se echan a andar pueden o no coadyuvar a estos procesos formativos, pero un elemento fundamental es el convencimiento por parte del asesor acerca de la necesidad de actualizarse constantemente.

Finalmente, he de decir que, en estos dos últimos capítulos del documento en los que presentamos los hallazgos de la investigación, encontramos información contradictoria, algunos ATPs consideran que estructurar ese dispositivo (grupo ampliado) fue un acierto, para otros en cambio fue irrelevante. No obstante, estas visiones encontradas, debo recordar que nuestra intención en este trabajo nunca fue desplegar juicios valorativos sobre el grupo en cuestión, al contrario de esto, el objetivo fue describir y analizar las experiencias que tanto ATPS del grupo como los que no estaban dentro de él, tuvieron con este dispositivo a propósito de su propia formación como asesores de profesores. En otras palabras, se trató de sistematizar las prácticas del grupo ampliado como dispositivo para la formación de asesores en Zacatecas, porque consideramos que resultados como los que aquí se presentan pueden ser un insumo importante para futuros proyectos de formación de asesores.

CONCLUSIONES

En el ámbito educativo el asesor técnico pedagógico (ATP) ha estado presente durante casi cuatro décadas, primero comenzaron como un apoyo para la implementación de nuevas acciones educativas de diferente índole, posteriormente como medio para la puesta en marcha de reformas educativas, luego como parte de las supervisiones escolares en tareas administrativas y académicas. En una última etapa, con los cambios propuestos desde el Sistema para la Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), la función del ATP adquiere una orientación que tiene que ver con el acompañamiento pedagógico.

La Reforma del año 2013 generó una presión en el magisterio respecto a la forma en cómo se evaluaban sus procesos para el ingreso, permanencia y promoción, esta medida provocó el descontento de los maestros, porque modificó los esquemas de evaluación que permitían acceder a puestos de dirección y supervisión y de asesoría técnico pedagógica, desde ese año, para acceder a esto el criterio fundamental sería el examen de conocimientos. Todo esto enmarcado por un dispositivo político que regulaba el proceso y que a la par, señalaba perfiles, parámetros e indicadores para cada actor educativo en los que se definía lo que se esperaba de ellos y las acciones que tendrían que llevar a cabo.

En este trabajo el investigador forma parte de los sujetos de estudio, pero al mismo tiempo hace un distanciamiento crítico y desde fuera, lanza una mirada a las acciones que ocurren en un determinado suceso. En ese sentido, la organización de grupos entre los participantes permitió analizar procesos reflexivos en los que el punto de partida era escuchar al otro, conocer sus experiencias les permitieron repensar su actuar y al investigador obtener la información en el menor tiempo posible ya que, en la investigación “Es necesario tener en cuenta que en la actualidad no basta con retomar la metodología de trabajo de campo, sino

que también se hace indispensable un profundo trabajo teórico sobre sus capacidades y limitaciones de construcción de conocimientos” (Inclán, 1992, p. 57).

Para investigar los procesos formativos de los ATP desde el grupo ampliado, fue preciso indagar las labores que realiza, particularmente en lo que se refiere a los ejes de asesoría y acompañamiento. Después de la descripción que los miembros de este grupo hicieron se conceptualizó cada una de sus acciones articulando la experiencia expresada mediante categorías teóricas.

Los miembros del grupo ampliado comparten vivencias de asesoría y acompañamiento porque cada uno tiene sus particularidades y porque despliegan habilidades distintas de acuerdo a la situación y momento. Para investigar estos hechos se formuló una entrevista semiestructurada que permitiera recabar los testimonios de los asesores que eran parte del proyecto, la intención era conocer cómo se daban las relaciones de saber poder dentro del dispositivo y a la par, cómo desarrollaban sus propios procesos de subjetivación instituyendo el ciclo del dispositivo.

Cabe destacar que cuando se inició la investigación se pensó introducir a los asesores integrantes de este grupo en procesos de reflexión sobre su práctica, sin embargo para indagar sobre la manera como se creó el grupo y pensar que se trataba de un dispositivo de formación (de la manera como lo concibe Foucault) se decidió guiar el proceso de investigación desde otra mirada que considerara que estaba presente la formación del investigador que era parte del mismo grupo, tanto de los sujetos como del colectivo, por ello se recurrió a la definición de conceptos hasta llegar a dispositivos de formación docente, esto ayudó a delimitar el objeto de estudio y definir el posterior análisis de las categorías con los datos recabados.

Las relaciones de saber poder que se ejercen en un dispositivo llevan a los sujetos a vivir procesos de subjetivación. Cada uno llega con ideas particulares que posteriormente se ven modificadas por lo que se vive y por su relación con el otro, con un igual. De esta manera, mediante el análisis de los testimonios de los participantes, da cuenta de la dinámica del grupo, desde su creación hasta la puesta en marcha de diversas actividades que abonan a procesos hetero y autoformativos, sobre este respecto podemos diferenciar dos aspectos: la conformación de un grupo y la instauración de un dispositivo.

La intención planteada en esta investigación tenía que ver con revisar un grupo de asesores técnico pedagógicos que se comenzaban a conformar como dispositivo de formación para docentes que pasaban a realizar funciones de asesoría, el análisis partió desde la parte normativa con la idea era que a estos docentes se les tiene que acompañar en su proceso de incursión a esta nueva etapa de manera heteroformativa, para posteriormente reproducir esos procesos de formación en sus zonas escolares con el resto de ATP, hasta cubrir en su totalidad en el estado para cumplir con lo establecido normativamente. En este estudio se puede observar cómo puede estar presente el dispositivo en el discurso, pero no en la acción.

Desde la autoridad, se pensaba al grupo ampliado como responsable de la reproducción cursos para la formación inicial del asesor, pero en tanto que la investigadora era parte del grupo no lograba mirar con objetividad lo que sucedía, desde su conformación hasta la manera cómo se abordaban los contenidos y los procesos de asesoría. Entonces, un grupo ampliado de ATP que acompañan al resto de los asesores en el estado de Zacatecas se vislumbraba como una estrategia adecuada para lograr los objetivos planteados desde el “deber ser”.

La relevancia de esta investigación se comprende desde dos aspectos: el primero tiene que ver con el hecho de que el dispositivo analizado es propio de un espacio geográfico social, el estado de Zacatecas, dispositivo que no se implementó en todo el país, porque cada entidad decidía cómo llevaba el seguimiento y formación de los profesores que se vieron beneficiados con la evaluación mediante el concurso de promoción de la Reforma del 2013.

El proyecto de formar un grupo ampliado es una iniciativa estatal para cubrir la demanda de formación en las 13 regiones educativas en las que se divide, el principio fundamental que lo guio fue considerar que dicha formación tenía que ser abordada por sujetos que tuvieran una visión cercana a quienes vivieron y fueron parte del proceso, pero que ya habían tenido cercanía con la autoridad. Por otra parte, adquiere relevancia al momento de poder llevar a los asesores integrantes del grupo a procesos de reflexión que le permitieran entender cuál fue su papel dentro del dispositivo y cómo fueron adquiriendo conocimientos a partir de su trabajo dentro de lo que Foucault (1997) llama procesos de subjetivación que se desprenden del dispositivo, puesto que cada actor interpreta sus aprendizajes y participación de manera particular, de acuerdo con sus vivencias y saberes, pero sobre todo sus experiencias.

Los resultados de nuestro estudio dan cuenta de que no se buscaban los mecanismos pertinentes para la selección de los participantes y que la falta de un diagnóstico previo sobre las necesidades de formación de los asesores dieron pie a que no se logaran integrar la totalidad de ATPs en el estado, además hubo desánimo por las actividades implementadas, ya que eran en extremo repetitivas, estipuladas como obligatorias por las autoridades educativas, lo que obstaculizaba su flexibilidad y adaptación a las necesidades reales de formación.

En determinado momento, algunos de los asesores participantes veían como un privilegio pertenecer al grupo, lo que les confería saberes, pero también poder dentro sus regiones educativas. En la mayoría de los casos, los miembros del grupo ampliado no lograron estructurar comunidades de aprendizaje en sus regiones. Los casos exitosos se ven plasmados en los testimonios de integrantes del grupo y dan cuenta de las acciones que realizan en sus regiones cuando buscan integrar posibles comunidades de aprendizaje. El grupo ampliado como colectivo se quedó en proceso de consolidación, puesto que el proceso se vio truncado tanto por la pandemia como por los cambios de autoridad normativos en la Reforma del 2018, con ello se soslayaron aspectos como la permanencia en la función y la falta de estabilidad laboral, lo que dificulta sus procesos de formación, tanto de manera oficial como individual.

La autoformación también puede ser analizada desde la dimensión técnico-pedagógica, según la cual se analizarían los dispositivos, los métodos, las técnicas y los útiles de formación, aspectos que están más ligados al dominio de “hetero” a la ingeniería educativa y a la tecnología educativa. (Navia, 2006, pág. 38)

En la investigación se logró hacer una reconstrucción analítica de la estructura y dinámica que se dieron dentro del grupo ampliado, su acción y efectos con el resto de la población asesora. Este último aspecto se dificultó por no encontrar el espacio para reunir a asesores que vivieron el proceso de manera presencial y recibieron capacitaciones de manera constante, sin embargo, en los testimonios de los participantes se pueden apreciar sus impresiones acerca de cómo valoraban su trabajo, pero también hay otras que se aprecia que no se tenía la total aceptación del proyecto, tanto en el ámbito regional como en el estatal.

En una visión sobre el dispositivo y su alcance y más específicamente sobre los procesos formativos y autoformativos que atravesaron los sujetos y la manera como fueron desarrollando sus procesos de subjetivación de este equipo, puede observarse que la cercanía con la autoridad estatal les permitía tener el poder de obtener “saberes de primera mano”, que posteriormente “trataban de compartir” con el resto de los compañeros, de nueva cuenta esto rompió el ciclo del dispositivo.

En el transcurso de la investigación se encontraron hallazgos que no fueron previstos en los objetivos, como la ruptura que hubo durante la pandemia y que no permitió dar seguimiento al proyecto, otro hallazgo tiene que ver con los cambios de autoridades que modificaban la visión sobre las actividades que se venían realizando, comenzando con ideas muy diferentes al otro, pero manteniendo el dispositivo en acción.

Transversalmente, los resultados muestran las relaciones de saber poder que se hacen presentes a lo largo de toda la experiencia documentada, a partir de las dinámicas establecidas se buscaba analizar a profundidad estas relaciones que estuvieron presentes en diferentes niveles y ámbitos, lo que provocó algunas dificultades para sus integrantes dentro de sus regiones o zonas escolares con autoridades mediatas e inmediatas. Al no ser un dispositivo “oficial” que no estaba normado, sus funciones quedaban en un nivel informal, reconocido solo cuando era necesario y negado cuando no resultaba conveniente.

Uno de los principales aportes de esta investigación es el diagnóstico que se hace sobre el dispositivo de formación a asesores técnico pedagógicos en Zacatecas. Partiendo de la idea de que el Doctorado pone énfasis en este aspecto, lo que puede seguir a este diagnóstico es el seguimiento que responda a la pregunta ¿Cómo se forma el ATP? La pregunta resulta relevante porque el asesor es considerado como uno de los responsables de

impulsar la hetero y autoformación de los docentes y por ello debería llevar a cabo sus propios procesos de formación bajo la guía de una autoridad que le brinde las herramientas necesarias, pero con el objetivo de crear la conciencia acerca de la importancia de la autoformación. También desde esta tesis se desprenden una serie de aportes que darán continuidad a lo que apenas se ha podido analizar, el inicio de una propuesta de formación para desarrollar procesos de subjetivación del sujeto asesor.

Después del análisis de los testimonios y a partir de la tesis que se planteó cuando se inició este proceso de investigación, se puede ver cómo los participantes, independientemente de las relaciones de poder que estuvieron presente desde el inicio del proyecto y que de cierta manera les causaban inconformidad, tenían una convicción propia para pertenecer y permanecer en el grupo, esta convicción tiene que ver con saberes y no con el poder que podían llegar a ejercer sobre el otro.

Esto da cuenta de procesos de subjetivación de cada participante y de la nueva visión del ser ATP a partir de los PPI, dejando de lado viejas prácticas que se alejaban del acompañamiento académico para dar paso a procesos de reflexión y trabajo en colectivo, además de un seguimiento de actividades que abonan a la formación inicial de los asesores técnico pedagógicos en el estado.

Como toda investigación, la que aquí se documenta tuvo ciertos límites que se convierten en futuras áreas de oportunidad, uno de ellos deriva del hecho de que no se pudieron reunir todos los grupos, como se planteaba, por tal motivo fue necesario adecuarse a las posibilidades del momento, sin embargo, considero que pese a estos inconvenientes se logró cumplir con el objetivo planteado, analizar y comprender a profundidad este dispositivo de formación de asesores en Zacatecas.

Respecto de mi desarrollo personal como investigadora de este y otros tipos de fenómenos educativos, reconozco que este trabajo es apenas mi primera incursión en la tarea y que por ello me falta experiencia en la presentación de ponencias en congresos de investigación educativa, siendo esta una de mis principales metas a corto plazo para tener una verdadera trayectoria en el campo, así como la colaboración con otros compañeros para producir conocimientos sobre el tema en cuerpos académicos.

Si, desde una perspectiva micro, entendemos el desarrollo profesional docente como “la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos (Rudduck, 1991, en Marcelo 2002) (Ureta, 2009, pág. 214)

Desprenderme de mi papel como asesor fue uno de los aspectos más complicados durante el proceso, puesto que al pertenecer al grupo y tener cercanía tanto con las autoridades que tenían el poder y me hicieron parte del proyecto, como con los compañeros que lo integraban, me dificultó sobremanera tener una mirada objetiva. Cuando me alejé un poco pude ser consciente de aspectos que no había considerado con antelación y me permitieron hacer un análisis preciso de los testimonios de mis compañeros. Esta circunstancia me permitió tener impresiones acerca de cómo nos conformábamos en colectivo y coincidimos en varios aspectos que tenían que ver con la autoridad, donde estábamos inconformes, pero no lo decíamos, cumpliendo nuestro rol dentro del dispositivo.

La asesoría debería desplegar una visión alternativa, ideológica, estratégica y dialéctica en torno a procesos de mejora y (auto) revisión de la práctica, en los que los asesores asumen el papel de colegas críticos, que huyen de la posibilidad de

hacerse infalibles y que actúan bajo los parámetros del “clásico prepotente” eslogan de:” trabajar con” en lugar de “intervenir en” (Segovia, 2010, pág. 76)

A partir de la reconstrucción de esta experiencia, replanteó dos preguntas, una se desprende de la otra ¿Cómo se conforma un dispositivo de formación para asesores? Y ¿Cómo se acompaña al docente? De momento tengo algunas hipótesis al respecto:

- Con respecto a la primera pregunta considero que antes de que un docente decida participar para ser ATP por reconocimiento dentro de su zona escolar, debe tener la aceptación dentro de esta, es decir que sus compañeros lo identifiquen como un profesor con experiencia cuyo saber sea respaldado por sus acciones. Desde la parte oficial, normativamente hablando, sería necesario implementar un curso, taller o diplomado que permita a ese docente conocer las bases mínimas necesarias para llevar a cabo sus tareas como asesor, de esta manera le sería más fácil comenzar al inicio del ciclo escolar y tendría una idea de lo que debe de hacer. Además, demostraría su interés y compromiso por el proyecto. Un aspecto que quizá sale sobrando mencionar es la estabilidad en la función, no puedo asegurar que un profesor puede ser ATP durante toda su trayectoria laboral, quizá sea pertinente serlo en períodos más prolongados que lo lleven a desarrollar verdaderos procesos de subjetivación sobre su función, pero después de una década desarrollando este tipo de funciones sería recomendable que fuese director o supervisor por los saberes que desarrollaría a lo largo de ese tiempo.

Los ATP se forman como especialistas con conocimiento y dominio de los propósitos educativos, de los principios generales y de las bases legales que orientan y norman el sistema educativo en su conjunto, así como de las implicaciones de estos elementos en la enseñanza, en la organización y el funcionamiento cotidiano de la escuela en el

nivel, grado y/o modalidad correspondiente para apoyar, realimentar, y estimular al profesor en la formación continua y el estudio autodidacta (SEP, 2006)

- Respecto al segundo cuestionamiento, todavía tengo muchas dudas al respecto. Pensar en acompañar de manera sistemática a un docente para que mejore su práctica, requiere no sólo del trabajo del asesor sino también de la disposición del docente para cambiar esquemas interiorizados cuya modificación podría resultar complicada, si no hay esa disposición el trabajo puede que sea superado en un año o puede que requiera de más tiempo y no solo en un aspecto, sino que en varios. Un solo asesor en una zona escolar donde hay entre 30 o 40 docentes y algunos trabajen en escuelas multigrado, difícilmente puede llegar a desarrollar procesos de acompañamiento sistemático sin el apoyo de un equipo. Por otro lado, está la especialización o generalidad de un asesor, no pueden ser expertos en todo, pero tampoco asesorar sólo en un tema en particular, porque no estarían atendiendo las necesidades de su zona. Así que un equipo completo como lo planteaba el SATE en su momento podría contribuir a crear canales para un verdadero acompañamiento al docente, sin obligarlos, sino por una convicción de mejora que podría comenzarse con la implementación de dispositivos de formación genéricos para posteriormente atender particularidades con la detección de áreas de oportunidad.

Como he mencionado en líneas anteriores, me llevo el compromiso profesional de seguir con esta línea de investigación que me interesa, aunque ya no soy ATP, pienso que podría contribuir a su consolidación. Por otra parte, con los aportes de dos de mis compañeras de generación, pretendemos, a partir de nuestros resultados, publicar un libro donde demos cuenta del trabajo de investigación que hicimos con asesores del estado de Zacatecas y quizá poder contestar la primer pregunta que queda pendiente, al tener ya el diagnóstico podríamos

diseñar una propuesta para la formación inicial del asesor, lo que coadyuvaría a su aceptación y afianzamiento como un actor educativo que realmente aporta algo y no solo como una figura que cubre vacíos para justificar un discurso político que puede llegar a desaparecerla a pesar de estar presente. “El cambio en educación y el aprendizaje del profesorado y de la escuela son más fáciles de generar y sostener si existen sistemas de apoyo integrados que actúen desde modelos constructivistas y colaborativos” (Segovia, 2010, pág. 69)

La formación de cualquier actor educativo debería ser planeada desde sus necesidades y no de los cambios de gobierno, solo así podría tener sentido la implementación de dispositivos con significados reales para los participantes y por consecuencia con implicaciones positivas para los alumnos que son atendidos en las aulas.

Las políticas de formación se asocian fuertemente a una serie de cambios que serán inestables hasta el momento en que se produce su asimilación y su incorporación. Hay una serie de factores que intervienen en la continuidad de los cambios, entre ellos, las nuevas normas o legislaciones. (Vaillant, 2012, pág. 48)

Así que toda política de formación recorre un camino que lleva consigo reflexiones, acciones y decisiones que se toman durante el proceso, tanto de manera autónoma o como un mecanismo que intenta formar al otro, un dispositivo. Un profesional que busca su formación con miras a transformar su trayecto tiene la posibilidad de aprovechar lo que se le ofrece desde la parte oficial, pero también debe apropiarse de las herramientas para hacerse cargo de manera consciente de lo que le sigue, según sus necesidades.

Como docente que trabaja en programas profesionalizantes, al analizar y reflexionar profundamente lo documentado, me percaté de que necesito tener los elementos necesarios para poder acompañarlos, para crear mis propios dispositivos, por ello realizar esta

investigación me permitió tener un panorama general sobre los procesos formativos que han estado presentes en nuestro país, sus implicaciones y alcances, pero también, ser parte de una propuesta estatal que tenía ese propósito. Con este documento, me comienzo a posicionar como un investigador en este campo, para no perder de vista el objetivo de la Universidad Pedagógica institución en la que trabajo y contribuir a este campo del conocimiento, no solo en asesoría, sino en lo que refiere a los procesos formativos de docentes desde dispositivos que tengan la intención de impulsar la colegialidad con miras a desarrollar procesos de reflexión y autoformación.

Finalmente, debo decir que este proceso de investigación me permitió modificar mis esquemas de formación a partir dispositivos, reconocer este concepto como un referente de prácticas recurrentes en el campo educativo en la que generalmente se pide a los docentes desplegar acciones para reforzar mecanismos de control, como una disposición, pero que se realizan sin necesariamente comprender las implicaciones de este tipo de dispositivos de formación, que la mayoría de las ocasiones no permiten al sujeto crear procesos de subjetivación y por ende hacerse cargo de su autoformación. Como investigadora en ciernes requiero de seguir buscando canales de preparación para continuar enriqueciendo este aspecto en mi práctica profesional, sin dejar de lado la oportunidad de diseñar e implementar este tipo de dispositivos con miras a la autonomía de los participantes.

Bibliografía

- Calderón, J. (2020). *Acompañamiento pedagógico: Docentes Noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. Zacatecas: Taberna.
- Calvo. (2007). Los asesores técnico pedagógico y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica. *Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Yucatán: COMIE.
- Calvo, A. (2008). Las pedagogías como dispositivos. Un estudio de caso sobre la organización de apoyos escolares en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación* (págs. 6-43). Madrid: La Piqueta.
- Castañeda, A. S. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lea Vezub, Andrea Alliaud. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Uruguay: MEC.
- León, G. (2007). El grupo de discusión como artefacto científico para el análisis social. *Razón y Palabra*.
- Cordero, Vázquez & Serrano. (2015). Metodología para el desarrollo del perfil del asesor pedagógico de educación básica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 89-108.
- Costello. (2004). Changing clothes: Gender inequality and professional socialization. *NWSA Journal*, 130-155.
- Cruz, Bazán, Tracena & Castellanos. (2016). Configuración de la identidad profesional del asesor técnico pedagógico en educación básica. *Redalyc*, 1-31.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Alonso, L. (1998). La mirada cualitativa de la sociología. *Fundamentos*, 5-36.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Scielo*, 249-264.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 249-264.
- Anzaldúa, R. A. (2009). *La formación: una mirada desde el sujeto*. Obtenido de Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE): Memoria electrónica
- Arnaut, A. S. (28 de Noviembre de 2005). La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua. *La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y formación continua*. México, Tlaxcala, México: SEP.
- Barrera. (9 de 2020 de 2009). *COMIE*. Obtenido de Consejo Nacional de Investigación Educativa:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaselectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178920682.pdf>
- Bernard, M. (2004). Arquitectura y dispositivo de formación. En C. N. Adelina Castañeda, *Formación, Distancias y Subjetividades* (págs. 55-73). México: LIMUSA.
- Biott, C. (1992). *Working together for change*. Londres: Open University.
- Bolívar, Medina. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 1-26.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico*. Barcelona: Anagrama.

- Bradley A.U Levinson/Etelvina Sandoval Flores/María Bertely-Busquets. (Julio-Septiembre de 2007). Etnografía de la Educación. Tendencias actuales. *RIEM*, 12(34), 825-840.
- Deleuze, G. (2007). *Dos regímenes de locos. Textos y Entrevistas. ¿Qué es un dispositivo?* Valencia: Pre-Textos.
- Denzin, N. K. (2008). Los nuevos diálogos sobre paradimas y la investigación cualitativa. Un compromiso en la relación universidad-sociedad. *Reencuentro*, 63-76.
- DOF. (2009). *Acuerdo 516*. México: Diario Oficial de la Federación.
- DOF. (24 de 2020 de 2014). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de Gobierno de México: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- Ellis, Adams y Bochner. (2019). Autoetnografía: un panorama. En S. M. Calva, *Autoetnografía. Una metodología cuatitativa* (págs. 17-43). México: Colegio de San Luis Potosí.
- Emilio Fanfani Tenti. (2022). Uso y abusos del conpceto de teoría en el campo educativo. En A. Calderón, *Prácticas de acompañamiento pedagógico y enseñanza en escenarios de educación a distancia* (págs. 19-37). Zacatecas: Taberna Literaria Editores.
- Fanlo, L. G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *Revista de Filosofía*.
- Faucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Piqueta.
- Foucault, M. (1985). El juego de Miche Foucault.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 3-20.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 201-229.
- García, C. M. (1997). ¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias. *Revista Educación*, 249-278.
- García, G. T. (2007). Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México. *Profesorado*, 1-15.
- García, Ibáñez, Alvira. (1990). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En J. Ibáñez, *El análisis de la realidad social* (págs. 569-581). Madrid: Alianza.
- García, Jiménez, & Netzahualcóyotl. (2011). *Persperciones y representaciones del Asesor Técnico/ Pedagógico en torno a su fución como formador de docentes dentro del sistema de Educación Básica en Tlaxcala*. México: COMIE.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crírica*. Madrid: Siglo XXI.
- Jiménez,Caballero. (2018). *Supervisores escolares. Trayectorias, sensibilidades y disposiciones al acompañamiento pedagógico*. México: Colofón.
- Martínez, A. O. (2008). La función del asesor técnico pedagógico en la formaicón continua. *Conferencia presentanda en la inauguración del diplomado en Asesoría Tñecnico PEdagogica para la calidad de la Educación Básica*. San Luis Potosí.
- Martínez, González. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 521-541.
- Martínez, M. M. (1998). Los Grupo Focales de discusión como Método de investigación. *Revista Educativa*.

- Martínez, M. M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- MEC. (1987). *Formación Permanente del Profesorado en Europa: experiencias y perspectivas*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Miles, M. B. & A. M. Huberman. (1988). *Qualitative Data Analysis*. Londres: Sage.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, creencia e interacción formativa*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Nieto, J. M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de caso*. Universidad de Murcia: Tesis Doctoral.
- Popkewitz, T. (2015). La práctica como teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado*, 428-453.
- Reyes, López. (2009). *La asesoría técnica pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. San Luis Potosí: UPN.
- Richardson, Adams. (2019). La escritura. un método de indagación. En S. M. Bénard, *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (págs. 45-82). Aguascalientes: El Colegio de San Luis Potosí.
- Rickenmann. (2007). Investigación y formación docente: Dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *Revista Científica EcoS*, 435-463.
- Ricoy, C. L. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro Educacao*, 11-22.
- Rockwell, E. (s.f.). *Reflexiones sobre el trabajo etnográfico*.
- Schwartz, B. (s.f.). Biografía y formación continua: la experiencia y el proyecto. 91-118.
- Segovia, J. D. (2004). *Asesoramiento al centro educativo*. México: Octaedro.
- Segovia, J. D. (7 de Julio de 2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Ibero-Americana de Educación*(54), 65-83.
- SEP. (2005). *Orientaciones generales para la construcción y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2005). *Orientaciones generales para la construcción y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela SATE*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Guía de Estudio. Educación Primaria Asesoría Técnico Pedagógica*. México: SEP.
- SEP. (2019). *Lineamientos generales del Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las escuelas de Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2020). *Lineamientos generales para la operación del Servicio y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2020). *Lineamientos generales para la operación del Servicio y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2020). *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*. México: SEP.
- SEP. (2020). *Perfil profesional, criterios e indicadores para personal con funciones de Asesoría Técnico Pedagógica*. México: SEP.
- Taylor, Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.

- Tejada, J. F. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Teresa Camarena Yurén. (2005). En C. N. Teresa Yurén, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (págs. 19-45). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico. *Revista Educación de Calidad*, 7-26.
- Ureta, C. V. (28 de 09 de 2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesor principiante. *Profesorado*, 13, 209-229.
- Vaillant, D. (2012). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. *Políticas Docentes*.
- Varela-Ruiz, A. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación Educativa en Medicina*, 55-60.
- Vélaz, C. D. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesor principiante. *Profesorado*, 209-229.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. *Pomares*, 19-48.
- Yurén, T. (2011). Los dispositivos de formación del profesorado de secundaria en México. *ResearchGate*, 13-26.

ANEXOS

Anexo A

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Como se señaló en líneas anteriores, para el trabajo con grupos focales de ATP que pertenecen al grupo ampliado, se aplicarán entrevistas semiestructuradas, bajo el siguiente esquema:

¿Qué es ser ATP?

¿Cómo se forman para ser asesor? ¿Cómo ha sido su propio proceso formativo?

¿Cuáles han sido sus procesos autoformativos?

¿Cuáles eran sus experiencias previas sobre asesoría, acompañamiento, ATP?

¿Qué entienden por asesorar, acompañar y apoyar a un docente?

¿Cuáles son las dificultades que refieren los asesores acerca de la transición de docente a asesor?

¿Por qué deciden concursar para la función?

¿Qué pasa cuándo les asignan la clave?

¿Cómo llega al grupo ampliado? ¿Cómo se sienten como parte del grupo ampliado?

¿Cómo participan en el grupo ampliado? ¿Qué hacen?

¿Cómo perciben este grupo? (Desde fuera y desde dentro) ¿Percepciones sobre el grupo, la organización su pertenencia? ¿Cómo cree que se debería de conformar?

¿Cómo es la relación que establecen con otros ATP, en las capacitaciones en sus zonas escolares?

Si tuvieran la oportunidad de diseñar una propuesta la formación del ATP ¿Cuál sería?

Entrevista para los ATP que no forman parte del grupo, pero reciben las capacitaciones por medio de ellos y trabajan las comunidades de aprendizaje en sus regiones educativas

¿Qué es ser ATP?

¿Cómo se forman para ser asesor? ¿Cómo ha sido su propio proceso formativo?

¿Cuáles han sido sus procesos autoformativos?

¿Cuáles eran sus experiencias previas sobre asesoría, acompañamiento, ATP?

¿Qué entienden por asesorar, acompañar y apoyar a un docente?

¿Cuáles son las dificultades que refieren los asesores acerca de la transición de docente a asesor?

¿Por qué deciden concursar para la función?

¿Qué pasa cuando les asignan la clave?

¿Cómo describiría la formación que se la ha proporcionado por parte de las autoridades?

¿Qué es el equipo ampliado de ATPs o enlaces regionales para usted?

¿Qué relaciones se establecen en sus regiones educativas a partir de este dispositivo de formación?

¿Consideran que es el medio adecuado para su preparación?

¿Qué opinión tiene sobre el grupo y sus integrantes?

¿Cuáles han sido sus procesos autoformativos?

¿Creen que han logrado conformar comunidades de aprendizaje de ATP en sus regiones educativas y por qué?

Si tuvieran la oportunidad de diseñar una propuesta la formación del ATP ¿Cuál sería?

Anexo B

Universidad Pedagógica Nacional
Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores
Región Noreste

El presente instrumento tiene el objetivo de recabar información sobre los participantes en el proyecto de investigación “El grupo ampliado como dispositivo para la formación de ATP en Zacatecas”

Objetivo de la investigación: Reconstruir analíticamente la estructura y dinámicas del dispositivo de formación de asesores técnico pedagógicos en Zacatecas y los procesos de subjetivación que se generan en esas dinámicas.

Técnica: El grupo focal de discusión es “focal” porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y contrastación de las opiniones de los miembros (Martínez M. M., 1998, pág. 5)

Favor de completar la siguiente información:

Marque su último grado de estudios:

- a) Licenciatura
- b) Maestría
- c) Doctorado

Nivel en el que labora:

- a) Preescolar.
- b) Primaria
- c) Secundaria- Telesecundaria

¿Cuántos años tiene de servicio? _____

Generación en la que se promovió como ATP

- a) Primera generación
- b) Segunda generación
- c) Tercera generación
- d) Cuarta generación

¿Había tenido experiencia como ATP antes de participar para la promoción?

- a) Si
- b) No

¿Había tenido experiencias de acompañamiento con ATP antes de serlo?

- a) Si
- b) No

¿Cuál es su perfil como ATP?

- a) Lenguaje y comunicación
- b) Pensamiento matemático
- c) ATPR

¡Gracias por su colaboración!

Anexo C

Carpeta con material completo.

<https://www.icloud.com/iclouddrive/013JBANZKbP2qktEFU5zQzSVw#TRANSCRIPCIONES>