

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**“EL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO
DEL NIVEL PREESCOLAR:
VISIONES SOBRE SU PRÁCTICA
PROFESIONAL”**



TESIS

Que para obtener el grado de
Maestría en Desarrollo Educativo
Presentan:

**ADRIANA SILVIA BERNAL GRACIDA
ELISA VIRGINIA PALACIOS OLIVARES**



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**“EL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO DEL
NIVEL PREESCOLAR:
VISIONES SOBRE SU PRÁCTICA
PROFESIONAL”**

Tesis

Que para obtener el grado de
Maestría en Desarrollo Educativo
Presentan:

ADRIANA SILVIA BERNAL GRACIDA

ELISA VIRGINIA PALACIOS OLIVARES

Director de tesis:
Mtro. Héctor H. Fernández Rincón

SEPTIEMBRE, 1999

19-X-81



*A mi mamá, tía y hermana,
por su apoyo, paciencia y comprensión...*

AGRADECIMIENTOS



Queremos agradecer profundamente a Héctor Fernández Rincón, por su esmero y paciencia al dirigir esta investigación, ya que con su ayuda, pudimos culminar este trabajo. De manera especial, a Prudenciano Moreno por su compromiso, ayuda y apoyo moral que manifestó desinteresadamente y en todo momento de esta experiencia.

Por otra parte, queremos hacer un reconocimiento a las compañeras asesoras que amablemente compartieron con nosotras sus experiencias profesionales y aspectos de su vida misma. De igual manera, a las personas que sin reservas, nos brindaron información valiosa para la investigación, así como palabras de aliento durante la elaboración de nuestro trabajo.

Por último, le damos las gracias a todas aquellas personas que hicieron posible este logro en nuestra vida profesional.



*Pedro se volvió hacia su instructor,
y por un momento surgió miedo en sus ojos.
-¿Yo, guiando?... tú eres el instructor aquí. ¡Tú no puedes marcharte!...*

*-Juan suspiró y miró hacia el mar-. Ya no me necesitas.
Lo que necesitas es seguir encontrándote a ti mismo, un poco más
cada día, a ese verdadero e ilimitado Pedro Gaviota.
Él es tu instructor. Tienes que comprenderle, y ponerlo en práctica.*

*Un momento más tarde el cuerpo de Juan trepidó en el aire,
resplandeciente, y empezó a hacerse transparente...*

Richard Bach

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
---------------------------	----------

CAPÍTULO I.	
EL PROBLEMA DE ESTUDIO Y SU ABORDAJE METODOLÓGICO	8

1.1	Descripción del problema de estudio.....	8
1.2	Objetivos del estudio	12
1.3	Contexto	12
1.4	Consideraciones metodológicas	22
1.4.1.	Aspectos generales	22
1.4.2.	Entrevistas	25
1.4.3.	Muestra	27
1.4.4.	Materiales escritos	30
1.4.5.	Proceso de análisis.....	30

CAPÍTULO II	
HISTORICIDAD DE LA FUNCIÓN DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO DEL NIVEL PREESCOLAR.	33

2.1	La génesis (1979 a 1987)	34
2.2	La consolidación (1987 a 1992)	38
2.3	La reorientación (1992 a la fecha).....	41

CAPÍTULO III	
DOS VISIONES, UNA MISMA PROFESIÓN... ..	47

3.1.	Alejandra	47
3.2.	Estefanía	55

CAPÍTULO IV.
EL HACER COTIDIANO DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO 65

4.1.	La asesoría	66
4.2.	Visitas a los jardines de niños	69
	4.2.1. Visitas de coevaluación	69
	4.2.2. Visitas de seguimiento	71
	4.2.3. Visitas de cortesía	72
4.3.	Participación en Consejos Técnicos de jardines de niños y de zona	73
4.4.	Reuniones con responsable de sector y ATP	77
	4.4.1 Junta de organización y evaluación	77
	4.4.2. Consejo Técnico de ATP	78
4.5.	Talleres y cursos	78
4.6.	Realización de actividades administrativas	81
4.7.	Participación en reuniones técnicas y juntas de directoras	82
	4.7.1. Reuniones técnicas	82
	4.7.2. Juntas de directoras	83

CAPÍTULO V
LOS SABERES DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO 85

5.1	Proceso de adquisición y transformación de saberes	85
5.2	El saber técnico del asesor	90
5.3	El saber práctico y reflexivo del ATP	94

CAPÍTULO VI
EL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO EN LA INTERACCIÓN CON LOS OTROS 99

6.1	El asesor y la supervisora	100
6.2	El asesor y la directora	105
6.3	El asesor y el docente	108
6.4	El asesor y su grupo de iguales	112
6.5	El asesor y la institución	115

CONCLUSIONES 118

BIBLIOGRAFÍA 121

ANEXO 125

INTRODUCCIÓN



En esta investigación planteamos el análisis de la práctica profesional de los Asesores Técnico Pedagógicos del nivel preescolar. En particular, abordamos las expresiones y sentidos que ellos manifiestan sobre su quehacer cotidiano, el proceso de construcción de su función y los factores que han incidido en la conformación de ésta.

Trataremos de desentrañar diferentes significados y tradiciones según las cuales se vincula una manera de entender el trabajo del asesor y las ambigüedades y contradicciones que existen como parte de la esencia de su función.

El contenido y desarrollo lo organizamos en seis capítulos, en los que la práctica profesional y cotidiana del asesor es el hilo conductor de la investigación.

El primero consiste en el planteamiento del problema de estudio, en donde también incluimos la contextualización del trabajo del asesor técnico, los objetivos y lo relacionado con el procedimiento metodológico que llevamos a cabo durante la investigación.

Aquí cabe aclarar que no condensamos en un apartado el 'marco teórico' porque consideramos que éste generalmente se convierte en un texto de buena intención que no es utilizado en el desarrollo del análisis. Razón por la cual hemos optado por eliminar este apartado que sí se hizo; y mas bien 'trabajar' la teoría en cada uno de los capítulos que dan cuenta de este objeto de estudio.

En el segundo capítulo, se describe de manera general como se ha ido constituyendo históricamente la función de la asesoría técnica en el nivel preescolar y los diversos factores que han influido en ésta, desde las políticas institucionales hasta algunos de los sentidos y significaciones que los sujetos involucrados le han atribuido.

En el tercer capítulo presentamos dos perspectivas acerca de cómo se vive la función de la asesoría desde los propios sujetos que la ejercen a partir de su propio discurso y de acuerdo a los múltiples aspectos que los influyen en situaciones diversas.

En el cuarto capítulo se aborda la descripción del quehacer cotidiano del asesor en la delimitación de actividades que tradicionalmente ha venido desempeñando. Éstas, junto con el bosquejo del marco histórico de la función, planteado en el segundo capítulo, sirven de base para algunas reflexiones que posteriormente realizamos.

En el quinto, se analiza cómo construye el asesor determinados saberes que son parte constitutiva en la definición de su trabajo cotidiano y como éstos determinan a la vez su manera de actuar ante diversas situaciones de su práctica. En este apartado también hacemos alusión a la práctica profesional del asesor técnico pedagógico en una síntesis de dos enfoques desarrollados por Schön: el racional técnico y el del artista reflexivo. Estos enfoques nos ayudan a comprender bajo qué marco de pensamiento se rige el actuar profesional del asesor en diversas situaciones de su labor cotidiana.

Finalmente, en el sexto y último capítulo buscamos detallar los vínculos que establece el asesor con otros grupos con quienes interactúa y que además son parte esencial en la negociación y desempeño de su función.

Cabe aclarar que el eje de este análisis fueron las propias percepciones que los ATP tienen sobre su trabajo, sería interesante considerar la posibilidad de que esta investigación pudiera ser el punto de partida para ahondar en las percepciones que los 'otros' tienen sobre su hacer así como también rescatar su función desde la observación de su práctica cotidiana.

Hemos intentado que la reflexión que se ofrece en este trabajo, pueda contribuir a una comprensión mas profunda de la práctica del asesor a través de las significaciones que él mismo le concede, así mismo que contribuya a vislumbrar nuevos horizontes de formas de actuación responsable y comprometida de todos los sujetos e instancias involucradas en un proceso tan complejo como es la asesoría.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE ESTUDIO Y SU ABORDAJE METODOLÓGICO.



1.1 Descripción del problema de estudio

La función del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) ha estado definida por su origen y su historia. Representa funciones contradictorias. Puede ser, por un lado, controlador y fiscalizador y, por el otro, apoyo y guía para la educadora. Igualmente se encuentra en una posición intermedia entre lealtades y exigencias distintas y a veces opuestas, entre educadoras y autoridades.

Inicialmente el papel del ATP se ubicó como factor importante para la implantación, desarrollo y evaluación de las propuestas curriculares vigentes en cada época, además ha sido considerado como apoyo al trabajo del maestro, orientador de actividades curriculares y promotor del mejoramiento y perfeccionamiento del personal docente. Sin embargo, también ha proyectado una imagen de evaluador y controlador de las actividades de los enseñantes.

“...yo siento que el papel del asesor llega a perderse entre los límites del apoyo y la autoridad y llega muchas veces a contraponerse en el ámbito

técnico con el supervisor...” (E.10.2)¹

El ATP se sitúa en una posición ambigua pues administrativamente depende directamente del supervisor y, por otro lado, recibe la normatividad técnico pedagógica de la Subjefatura de Apoyo Técnico al supervisor y al docente (SAT).

Algunas de las actividades que la institución le ha asignado al ATP, así como las que le delega el supervisor lo han investido de autoridad ante directivos y docentes. Ejemplo de esto son las visitas de ‘coevaluación’ (antes de ‘verificación’) que realizaban a las educadoras, en donde se evidenciaban resultados y no procesos, con parámetros más cuantitativos que cualitativos y aunque actualmente los instrumentos se han modificado con una estructura más abierta, están inscritos en una misma conceptualización de supervisión y verificación.

En algunos casos esta situación se agrava por el manejo que se hace de la información, pues se utiliza para controlar y mantener el estatus. En otros hay un reconocimiento al trabajo, entrega y conocimiento del ATP lo que le da un liderazgo académico y autoridad moral que compite con la autoridad formal del supervisor.

Por otro lado, comparte muchas características de la profesión docente tales como la soledad y el aislamiento (Jackson, 1992).

“Estás solo, solucionas problemas solo, ves problemáticas y buscas alternativas solo, no hay con quien retroalimentarte (...) ni en los grupos de asesoría tienes la confianza para decir me pasa esto o aquello, adolezco de esto o aquello, porque está [presente]² el estigma de que si tu eres asesor tu sabes...” (E.10.4)

Ante el reto cotidiano de su quehacer, el ATP vive en soledad y comparte poco sus dudas, preocupaciones, éxitos o fracasos, por lo que existe una imperiosa

¹ Clave para expresar la fuente del dato empírico. La ‘E’ indica entrevista. El siguiente número es el de identificación de la entrevista y la última cifra señala el número de la página.

² El corchete cuadrado indica que lo escrito dentro de él fue agregado por nosotras, ya que en la entrevista no

necesidad de comunicación para compartir sus vivencias y experiencias. El aislamiento es mayor, pues en muchos casos sufre el rechazo de docentes y directivos.

“..a veces [la función del ATP] es mas bien un agobio mas que un apoyo, (...) aunque tu llegues con la mayor dulzura, con el mayor cariño y la mejor de tus sonrisas, hay veces que para el otro eres (...) una carga (...) aunque te quieran con toda el alma...” (E.10.5)

Por otro lado, el ATP se inserta en un campo profesional ocupado tradicionalmente por mujeres. Esta condición define una manera particular del trabajo profesional femenino. Las tareas pedagógicas de la profesora en este contexto le generan conflicto y tensión que expresa en formas variadas de frustración y depresión, matizando relaciones culturales mas amplias que se caracterizan por la desigualdad en los papeles de género sexual que asigna esta sociedad (Fiol, 1995).

Otra contradicción en su función es la incongruencia entre la preparación que su puesto le exige y la que promueve la institución. Por una parte se le exige una formación teórica sólida que le permita asesorar a un grupo de adultos y por otra la capacitación que se le da es esporádica y los contenidos son homogenizados y seleccionados previamente por la SAT sin consultar sus opiniones y necesidades de formación.³

Esta situación y el hecho de que dependa directamente del supervisor han propiciado una distorsión en el papel del ATP, pues en muchos casos se convierte en el apoyo del supervisor olvidando que su función debe ser la de atender a las necesidades de docentes y directoras.

“...[el ATP] descuida al docente, ¿sabes? es que no es un apoyo del supervisor, (...) su [función de] apoyo debe ser dirigida a directivos y

aparecía explícito.

³ Así mismo en los parámetros de selección del personal se da prioridad a la aceptación del supervisor sobre el perfil profesional adecuado para desarrollar su quehacer.

docentes, y el supervisor tiene un asesor que es el asesor de sector. Pero fijate como todo el contexto ha degenerado entonces y termina [el ATP] siendo el apoyo del supervisor, para el concentrado, para revisar esto, para los proyectos; por eso te digo, los mismos roles que estamos jugando convierten esto tan complejo" (E.11.5).

Así ubicamos al ATP en una constante encrucijada de conflictos, pues sus responsabilidades se orientan al desempeño de diversos papeles que tensan su accionar en diferentes direcciones: como líder académico y asesor de directoras y docentes, como promotor de sus ideas y de las de sus superiores o de los equipos técnicos de la SAT. Miembro de un equipo de trabajo con el que, en ocasiones, no comparte dudas ni inquietudes, subordinado a dos instancias: la supervisora y la SAT y, sobre todo, mediador entre las disposiciones superiores y las necesidades del personal docente y directivo. Situación que genera una crisis de identidad ante la indefinición que adquiere su función.

Ante estas situaciones tan complejas, no basta con mirar cual debe ser el papel o función que un actor debe desempeñar en una práctica cualquiera. De lo que se debe tratar en una investigación que pretenda conocer amplia y profundamente un hecho, es buscar cómo concibe y qué pretende un actor que participa en la definición de su propia práctica (Pérez Gómez, 1992).

La perspectiva interpretativa en las ciencias sociales nos plantean la necesidad de indagar las concepciones que los sujetos tienen de su hacer. La práctica, desde ésta visión, está constituida no por lo que la norma o el deber prescriben sino más bien por el cruce y negociación de concepciones e intereses diversos y a veces opuestos, que constituyen a los actores o participantes (Berger y Luckman, 1979; Carr y Kemmis, 1988).

En consecuencia, en este trabajo se busca realizar un deslinde de los presupuestos normativos que pretenden definir lo que ha de ser la práctica profesional del ATP. Mas bien, nos interesa saber ¿Quién es él? ¿Cómo concibe su papel? ¿Qué es lo que dice que hace? ¿Qué funciones tiene? ¿Su quehacer

responde realmente a las necesidades de los docentes o es un instrumento de la institución para ejercer el poder? ¿Es apoyo y ayuda de docentes y directivos, o transmisor y verificador de las propuestas curriculares vigentes? ¿Qué papel juega el saber en su práctica? ¿Cómo es la interacción con los otros y de qué manera permea su hacer?

Este tipo de preguntas no podrán responderse con un estudio experimental cuantitativo, ya que se requiere un análisis profundo considerando la complejidad de la realidad y exige respuestas descriptivas, “reconstrucciones detalladas de procesos educativos y de sus contextos específicos” (Rockwell, 1985:66).

1.2 *Objetivos del estudio*

- ✦ Analizar cualitativamente el ejercicio profesional del ATP del nivel preescolar en el Valle de México, considerando para ello la génesis de su función, los factores que han incidido en ésta y sus transformaciones, partiendo de la significación que los propios actores le atribuyen a sus acciones.
- ✦ Ubicar y profundizar analíticamente algunos aspectos constitutivos del ser y el hacer del ATP, que permitan entender con mayor claridad su práctica actual y sus posibles transformaciones futuras.

1.3 *Contexto*

Los ATP que estudiaremos laboran en el Departamento de Educación Preescolar⁴ en el Valle de México (DEPVM) el cual es parte de los Servicios Educativos

⁴ En el artículo 3 de la Ley de Educación del estado de México, se establece que “el Estado de México está obligado a prestar servicios para que la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria”(GACETA SEIEM, 1997: 1) Sin embargo, una de las más grandes contradicciones es que solo éstas dos últimas son obligatorias.

Integrados al Estado de México (SEIEM), que a su vez es el organismo creado a partir de la descentralización y reestructuración del Sistema Educativo Nacional (SEN).

En las oficinas del DEPVM se concentran los servicios administrativos y técnico pedagógicos necesarios para ofrecer la educación preescolar que está dirigida a los niños entre cuatro y seis años que la soliciten. Organizativamente está dividido en cuatro subjefaturas: la Subjefatura de Apoyo Técnico al Supervisor y al Docente, la Subjefatura de Proyectos Académicos, la Subjefatura de Servicios Administrativos y la Subjefatura de Recursos Humanos.

La SAT está a su vez constituida por dos áreas: los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y la Oficina de Apoyo Técnico.⁵

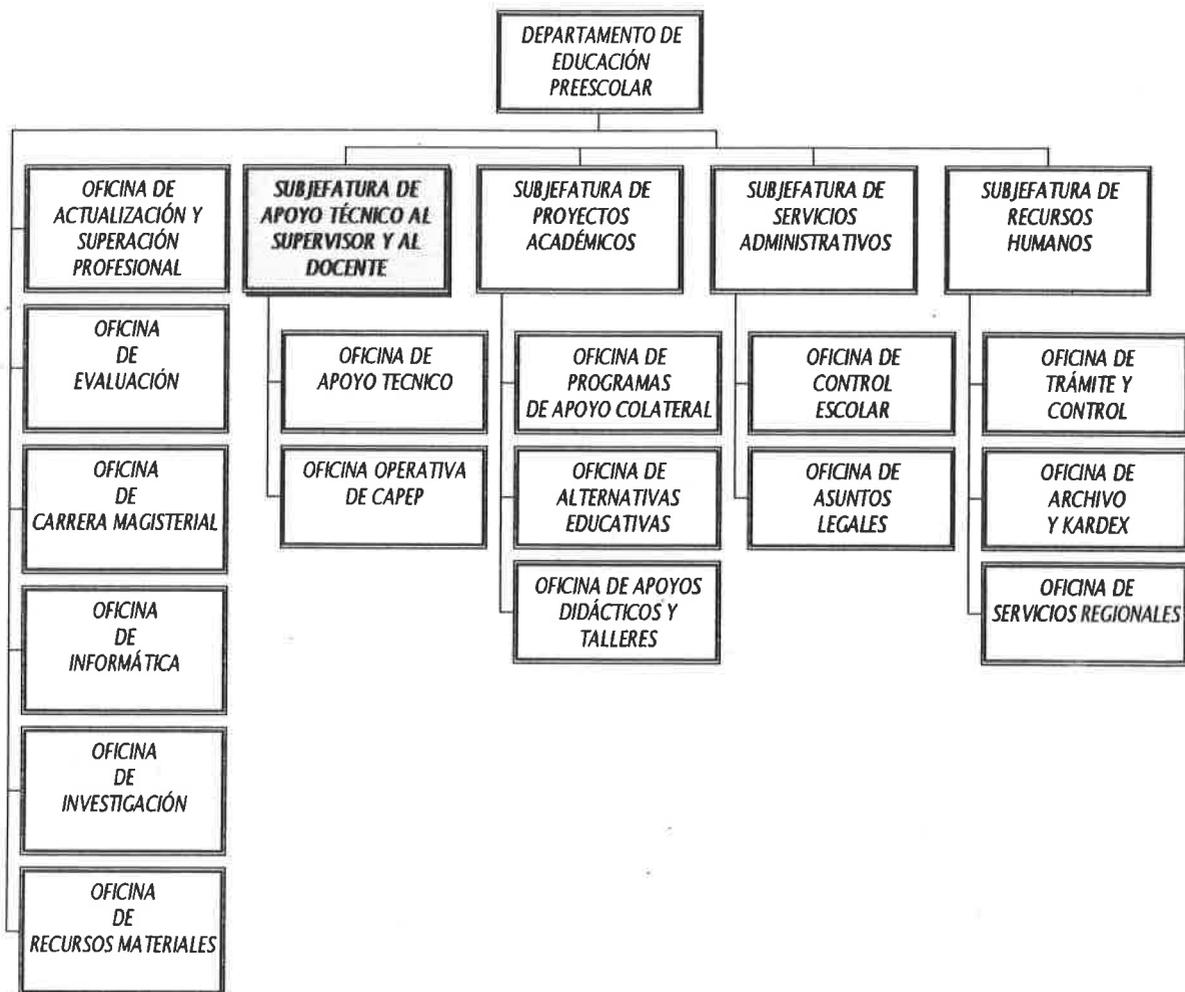
La Oficina de Apoyo Técnico, fundamentalmente realiza tareas relacionadas con el conocimiento e implementación del Programa de Educación Preescolar (PEP) vigente y de aquellos otros proyectos técnicos emanados de los SEIEM que están dirigidos a fortalecer la educación preescolar.

Por tal motivo, su objetivo es el brindar apoyo técnico pedagógico a los actores que atienden los servicios de la educación preescolar en el Valle de México. Se plantea que se debe tomar en cuenta las características y necesidades de los diferentes sujetos y funciones, para que sus acciones repercutan en el mejoramiento de su práctica. Igualmente, se establece que su fin último es alcanzar un servicio de calidad que lleve a una educación integral de los niños que asisten a los diversos planteles preescolares federales en el Valle de México.

⁵ Ver cuadro 1 (pág. 14).

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO
(SISTEMA FEDERALIZADO)

DIAGRAMA DE ORGANIZACIÓN
MARZO DE 1996



CUADRO 1

La SAT⁵ estaba integrada por un jefe, 15 personas que conforman el equipo técnico y el equipo de difusión con ocho responsables de sector y 57 ATP⁶.

Los ATP⁷ están distribuidos en las diferentes zonas que conforman los sectores escolares⁸.

Según la información obtenida, de los 57 ATP cuatro son hombres y el resto mujeres. En cuanto a su formación, 15 estudiaron la normal, 29 cuentan con licenciatura en diferentes ramas afines a la educación, 12 están cursándola y una ATP actualmente estudia la maestría.⁹

Con respecto a la antigüedad en la función de asesoría, 19 ATP tienen de 3 meses a 3 años en el puesto; 29, de 4 a 6 años; 7 de 7 a 9 años y 2, de 10 a 12 años¹⁰.

El propósito del puesto de ATP es: "Diseñar, desarrollar y evaluar estrategias de orientación y asesoría al personal docente y directoras de la zona, a efecto de elevar la calidad de la práctica docente y propiciar el logro de los objetivos del nivel" (DEPVM, 1999).

Las funciones del ATP son las siguientes:

- ✦ Participar en la elaboración del diagnóstico, operación y evaluación de los Proyectos Escolares de Centro (PEC) y Proyectos de Centro (PC), como integrante de la comunidad educativa.
- ✦ Participar en la preparación de los proyectos de orientación y actualización técnica, proponiendo adecuaciones y estrategias a seguir, acordes al diagnóstico de las necesidades técnicas de los PEC y PC.

⁵ Ver cuadro 2 (pág. 16).

⁶ Según datos recabados en noviembre de 1998.

⁷ Ver cuadro 3 (pág. 17).

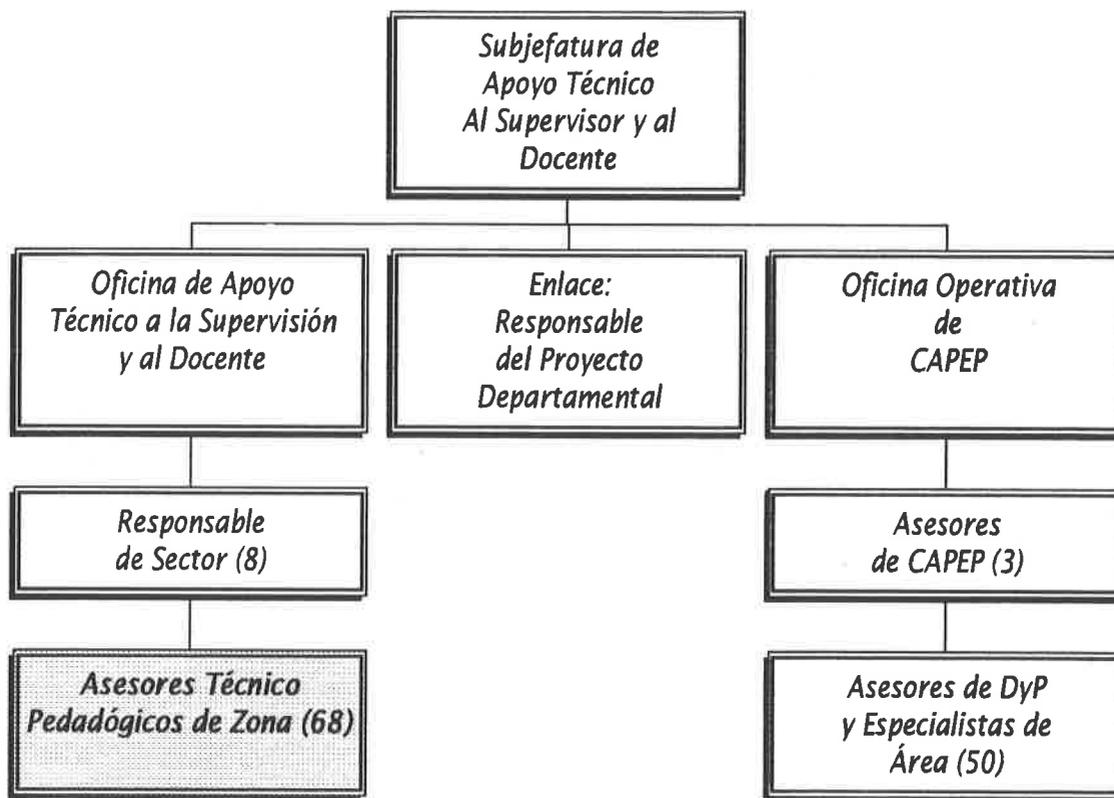
⁸ Hasta el momento en que se recabaron los datos no estaban cubiertas todas las zonas escolares.

⁹ Ver cuadro 4 (pág. 18)

¹⁰ Ver cuadro 5 (pág. 19).

**SUBJEFATURA DE APOYO TECNICO
AL SUPERVISOR Y AL DOCENTE
DIAGRAMA DE ORGANIZACIÓN**

Marzo, 1996



CUADRO 2

DISTRIBUCIÓN DE LOS ATP POR SECTORES ESCOLARES DE PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO

Noviembre, 1998

SECTOR*	# DE ATP
1.	7
2.	9
5.	5
10.	8
11.	6
12.	8
13.	7
14.	7
TOTAL	57

CUADRO 3

* La numeración que identifica a los sectores no es continua debido a que esta se asignó cuando Preescolar Valle de México y Preescolar Valle de Toluca pertenecían a una misma administración. En consecuencia, los números que no aparecen, pertenecen a sectores del Valle de Toluca.

ESCOLARIDAD DE LOS ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS DE PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO

Noviembre, 1998

SECTOR	ESCOLARIDAD				
	NORMAL		LICENCIAT.	CURSANDO LICENCIAT.	CURSANDO MAESTRÍA
	PREESC.	PRIMARIA			
1	3		3	1	
2	2		6	1	
5	2		2	1	
10	1		4	3	
11	2		3		1
12	1		7		
13	1	1	2	3	
14	1	1	2	3	
SUBTOTAL	13	2	29	12	1
TOTAL	57 ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS				

CUADRO 4

ANTIGÜEDAD EN LA FUNCIÓN DE ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA

Noviembre, 1998

SECTOR	NÚMERO DE AÑOS EN LA FUNCIÓN					
	0-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18
1	3	2	2			
2	1	5	3			
5		4	1			
10	5	2	1			
11	2	3		1		
12	3	4		1		
13	2	5				
14	3	4				
SUBTOTAL	19	29	7	2	-	-
TOTAL	57 ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS					

CUADRO 5

- ✦ Participar en la implantación de los programas técnicos difundiendo las orientaciones teórico – metodológicas y los lineamientos de la SAT.
- ✦ Elaborar el informe y llevar el seguimiento de los programas técnicos difundidos al personal docente de la zona y mantener informada a la SAT.
- ✦ Proponer adecuaciones y estrategias a seguir en las acciones emanadas del PC de sector.
- ✦ Estudiar e investigar permanentemente a fin de ampliar y actualizar los elementos teórico metodológicos que aseguren su participación activa en los grupos de aprendizaje.
- ✦ Informar al supervisor sobre la manera en que se realizarán las diversas acciones considerando sus sugerencias.
- ✦ Preparar los apoyos didácticos que se manejarán en las diferentes acciones que realice.
- ✦ Presentar al responsable de sector la propuesta de actividades de apoyo a realizar para su revisión y visto bueno, así como los resultados obtenidos en la zona.
- ✦ Informar al supervisor de los resultados obtenidos y la propuesta de actividades de apoyo a fin de recibir sus sugerencias y acordar lo que se llevará a cabo en forma conjunta.
- ✦ Elaborar calendario y llevar a cabo las visitas de coevaluación de la práctica docente en los Jardines de Niños seleccionados con el fin de detectar y atender las necesidades de operatividad del PEP vigente, informando los resultados al supervisor y responsable de sector (Ibíd).

Como podemos observar son múltiples las funciones atribuidas institucionalmente al ATP, en algunos momentos pueden ser ejercidas o no. Como veremos en posteriores capítulos, hay actividades que realiza el ATP, mismas que le exige la administración a la que está sujeto, las cuales no están consideradas en la descripción de puestos.

Dada la naturaleza de la asesoría y el contexto en que se circunscribe, según la

institución, el personal responsable de esta acción requiere las siguientes características:

Habilidad para:

- ✦ Organizar y coordinar grupos de adultos
- ✦ Propiciar la superación profesional del grupo que atiende.
- ✦ Propiciar la participación de los integrantes del equipo de trabajo.
- ✦ Promover la participación y construcción de aprendizajes significativos.
- ✦ Desempeñar un papel activo en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- ✦ Propiciar que el grupo genere alternativas.
- ✦ Adaptar las actividades a partir de las necesidades.
- ✦ Trabajar en armonía y participativamente.
- ✦ Manejar la comunicación oral y escrita.
- ✦ Propiciar la comunicación.

Actitud de:

- ✦ Respeto, compromiso y responsabilidad en el desempeño de sus funciones.
- ✦ Interés, compromiso y apertura hacia el proceso educativo y sus innovaciones.

Iniciativa para:

- ✦ Participar en su proceso de superación profesional.
- ✦ Proponer acciones de trabajo.
- ✦ Participar en la dinámica del grupo de aprendizaje.
- ✦ Actualizarse en forma permanente.

Conocimientos de:

- ✦ Objetivos, políticas y lineamientos de SEP-SEIEM.
- ✦ Normatividad técnico-pedagógica y administrativa del Departamento de Educación Preescolar en el Valle de México.
- ✦ Características del adulto.
- ✦ Coordinación de grupo de adultos y sus interrelaciones.

- ✦ Innovaciones educativas.
- ✦ Uso, manejo y aprovechamiento de apoyos didácticos.
- ✦ La fundamentación teórico-metodológica del Programa de Educación Preescolar vigente (DEPVM, 1999).

El perfil que se demanda para el puesto presenta exigencias muy variadas y conocimientos y actitudes que generalmente se adquieren en la práctica misma de la asesoría. Si la formación inicial de los solicitantes del puesto es referida a trabajo con niños preescolares, es claro que estas características se van adquiriendo en el quehacer diario de la asesoría a los docentes.

1.4 Consideraciones metodológicas

1.4.1 Aspectos generales

La práctica profesional de los ATP, como parte de los fenómenos educativos, es dinámica y cambiante y está sujeta a procesos históricos que la determinan. Se encuentra entretejida por un conjunto de relaciones de todos los sujetos que intervienen en ella. Además, es susceptible de transformaciones y reconstrucciones. Tiene una complejidad que la vuelve difícil de comprender y analizar. Esto obliga a buscar un modelo de investigación que respete su naturaleza y contemple sus características.

Para estudiar los problemas educacionales, tradicionalmente se ha utilizado el modelo positivista. Sin embargo las carencias de este modelo han generado el surgimiento de un modelo alternativo cuya principal preocupación ha sido la de "indagar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen" (Pérez Gómez, 1992:118).

Siendo nuestro objeto de estudio la práctica del ATP de educación preescolar, el presente trabajo fue realizado bajo un modelo de investigación que llamaremos cualitativo, el cual se caracteriza por:

- ✦ Partir de la idea de que la realidad social es diferente a la realidad natural. La realidad social se encuentra en continuo proceso de reconstrucción y cambio. Cada individuo y grupo ha construido su propia realidad por redes de significado. En consecuencia no existe una única realidad sino múltiples que se complementan a partir de los propios sujetos. "Así pues, para comprender la complejidad real de los fenómenos educativos como fenómenos sociales, es imprescindible llegar a los significados, acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de significados compartidos por los grupos, comunidades y culturas" (Ibíd: 120).
- ✦ Considerar que un fenómeno social está caracterizado por la interacción. La realidad investigada reacciona ante el que investiga, por lo que el investigador es influido por la situación que está estudiando. Por consiguiente, hay implicación dialéctica entre el investigador y el objeto estudiado.
- ✦ Pensar que la investigación es un instrumento y apoyo para una mayor comprensión y análisis de la realidad. El investigador no solo registra y describe, sino que "busca interpretar la realidad social o bien la experiencia particular de la actividad relativa a la educación en sus múltiples dimensiones" (Corestein, 1987:151). Permite la toma de decisiones coherentes y razonables. Entonces, la práctica será más reflexiva y crítica. Así es factible que los mismos actores la trasformen. Desde esta perspectiva se reconoce la singularidad en la diversidad y hace énfasis en el respeto a la diferencia.
- ✦ Ser un enfoque que prefiere seguir en la estrategia de investigación una lógica mixta, inductiva-deductiva, de modo que se produzca constantemente una

interacción entre las teorías o hipótesis de trabajo y los datos (Pérez Gómez, 1992). Reconoce la complejidad de la realidad social por lo que trata de estudiarla con libertad y flexibilidad.

- ✦ Ser progresivo en cuanto se van dando sucesivas concreciones en el análisis conforme se va avanzando en el proceso de investigación y según se vayan manifestando la relevancia de los problemas y de los factores que intervienen en ellos. Es necesario también, ir abordando los aspectos que permanecen ocultos o latentes que determinan relaciones trascendentes en el objeto que se estudia.

- ✦ Considerar al investigador como el principal instrumento de investigación, ya que éste trata de ubicarse “en el lugar de los sujetos investigados y de observar los fenómenos desde el punto de vista de los mismos” (Corestein, 1987:152). Se involucra en un proceso constante de reflexión de los significados que los sujetos le atribuyen a sus acciones, para desentrañar y construir el objeto de estudio en el contexto físico y psicosocial donde se desarrolla su trabajo. El contexto es determinante para entender el fenómeno o la situación que se analiza.

- ✦ Proponer que la investigación debe realizarse en el escenario ecológico donde se produce el fenómeno que queremos estudiar. Esto quiere decir reconocer la complejidad, diversidad, singularidad y evolución de la realidad social y en este caso de la realidad educativa: “la vida del aula debe entenderse como un sistema abierto de intercambio de significados, un escenario vivo de interacciones motivadas por intereses, necesidades y valores confrontados en el proceso de adquisición y reconstrucción de la cultura individual y grupal, y presididas por el carácter evaluador y legitimador que socialmente adquiere la institución escolar” (Pérez Gómez, 1992: 129).

1.4.2 Entrevistas

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recabar la información empírica fueron las entrevistas y el análisis e interpretación de documentos escritos.

La entrevista es un diálogo entre entrevistador y entrevistado. Es una construcción e interpretación del pasado, actualizada a través del lenguaje hablado (Altamirano, 1994:69). Su objetivo principal es recuperar las representaciones e impresiones subjetivas, debido a que este tipo de investigación tiene como una de sus principales preocupaciones el desentrañar "los significados de las acciones de los actores y no los actos en sí" (Corenstein, 1987:154).

Ahora bien, para el registro de las entrevistas se utilizaron grabaciones en audio. Estas grabaciones nos permitieron recabar la información con mayor exactitud y facilitaron el proceso de análisis.

Por el tipo de investigación se llevaron a cabo dos tipos de entrevista: la temática y la de relato de vida.

La entrevista temática, como menciona Altamirano (1994:69) busca únicamente obtener información sobre tópicos muy concretos de la experiencia humana y relega otros aspectos que no están directamente relacionados con éstos. Por otro lado, la entrevista de historias de vida o biográfica pretende conocer los procesos y los contextos de lo vivido por los sujetos.

Para el desarrollo de las entrevistas se hizo necesario una investigación profunda de diversas fuentes como archivos, escritos y otros testimonios¹¹, los mas de ellos pertenecientes a la propia institución, a fin de obtener una base de conocimiento del contexto. Con ello se situó a posibles entrevistados y se formularon las

¹¹ Estos documentos fueron también importantes para llevar a cabo el proceso de análisis y reflexión sobre el tema de la investigación.

interrogantes pertinentes. Considerando esta base, se elaboró una guía temática general que aunque definida no limitó ni encuadró la entrevista.

Se diseñaron preguntas básicas con respecto a una temática definida que diera pie a que el entrevistado se expresara con mayor apertura: ¿qué significa ser asesor técnico?, ¿a qué problemáticas te has enfrentado en tu función? A través de sus respuestas pudimos empezar a captar sus percepciones, interpretaciones y significaciones. El objetivo era captar lo que se encontraba en el interior de los entrevistados, sin la coloración, ni la distorsión que nosotras pudiéramos imprimirle (Woods, 1989:80).

Tomando como hilo conductor las preguntas base, durante la entrevista, se plantearon a partir de sus respuestas con el fin de completar un panorama suficientemente amplio y sus visiones acerca del ATP.

En cuanto al lenguaje se buscó adecuarlo al del entrevistado, aclarando o cambiando la pregunta cuando no era comprendida. Estuvimos atentas para seguir el “conjunto de significaciones que el entrevistado emitió” (Serrano, 1989:283).

En relación con la entrevista de relato de vida, cabe mencionar que ésta se enfocó a hacer un recorte de la trayectoria profesional de dos ATP, en donde manifestaron su historia desde que tomaron la decisión de ser docentes, lo que vivieron poco antes de ingresar al puesto, la imagen que tenían de éste, sus expectativas, deseos, experiencias y concepciones construidas a lo largo del proceso.

Estas entrevistas “son segmentos de aconteceres, de versiones y significados cruzados, entramados en complejas relaciones que configuran el texto mismo de la historia. Relatos cruzados que cambiando el acento de un hecho a otro, cambian el rumbo y el significado de la historia propia y social (...) son momentos,

fragmentos, recuerdos, fantasías y mitos que configuran la cosmovisión particular de cada (...) [sujeto], y constituyen múltiples sentidos que dan contenido a los procesos y prácticas educativas de una manera cotidiana". (Medina, 1994:461).

A partir de los relatos de vida, nos percatamos de lo importante que son las significaciones que los sujetos construyen de lo que hacen, de lo que viven en diferentes momentos de su vida, en los contextos donde se desenvuelven y con las personas que interactúan.

Fue también nuestra intención, rescatar el valor de la 'propia historia' en este caso del ATP para de alguna manera, explicarnos la serie de experiencias significativas de su quehacer cotidiano.

En este proceso además, pudimos comprobar que en ambos tipos de entrevista, se ponen en juego muchas subjetividades, que no solamente corresponden al entrevistado sino también al entrevistador.

Al realizar el análisis de los datos consideramos pertinente regresar con algunos de los entrevistados para plantearles nuevas preguntas que nos dieran otros indicios en algunas situaciones donde nos hacía falta información, y en otros momentos, dar más claridad a lo que estábamos analizando.

1.4.3 Muestra

Las entrevistas se distribuyeron de la siguiente manera:

- ✦ Tres entrevistas a ATP del sector escolar uno
- ✦ Dos entrevistas a ATP del sector escolar dos
- ✦ Dos entrevistas a ATP del sector escolar cinco
- ✦ Dos entrevistas a ATP del sector escolar diez

- ✦ Una entrevista a tres maestras pioneras del área técnica del DEPVM, participantes directas en la creación de la función de asesoría.
- ✦ Una entrevista a supervisora del sector escolar uno quien fungió como ATP durante diez años.

En el proceso de selección de los ATP entrevistados decidimos tomar como criterio la división regional establecida institucionalmente por sectores escolares¹². Dado que son ocho sectores elegimos cuatro de ellos. Dos sectores (el uno y el dos) por la trayectoria que han representado en cuanto al ejercicio de la asesoría técnica. El cinco porque en su historia se ha manifestado una posición de resistencia ante la propia institución y el diez porque es un sector que se está renovando, ya que como podemos observar en el cuadro dos, cinco de ocho asesores recién han ingresado en la función, al igual que su coordinadora.

Es importante mencionar que el propósito inicial fue tomar como parámetro, la antigüedad en la función¹³ para la selección de los entrevistados, de manera tal, que se eligió personal que hubiera fungido de tres meses a dos años en la misma, el otro rango era de más de dos a cinco años y finalmente de cinco años en adelante.

Sin embargo, cabe aclarar que solo en el sector uno se pudo utilizar ese criterio, ya que por ejemplo, en el sector diez la mayoría del personal son de nuevo ingreso y la otra parte tienen de seis a nueve años de antigüedad en la función. En el sector cinco el rango de antigüedad está entre los cuatro y los nueve años, y finalmente, en el sector dos el asesor elegido bajo el rango de tres meses a dos años en la función, renunció al cargo a los pocos meses que iniciamos la investigación.

¹² Ver cuadro 3 (Pág. 17) y figura 1 (Pág. 29).

¹³ Ver cuadro 5 (Pág. 19).

En el afán de reconstruir la historia de la función del ATP, se hizo necesario realizar dos entrevistas a maestras que fueron testigos y copartícipes de este proceso y que además, nos proporcionaron mayores elementos históricos para comprenderlo.

1.4.4 Materiales escritos

Los materiales escritos que utilizamos principalmente, fueron documentos institucionales, tales como: descripción de puestos, convocatorias, diagnóstico de la SAT, lineamientos y normas relacionados con la función del ATP, entre otros.

Estos fueron apoyos útiles para recordar hechos y sucesos en un determinado tiempo, pudieron contribuir a la reconstrucción de acontecimientos y dar información acerca de la perspectiva institucional que enmarca el quehacer del ATP. También, nos abrieron vías interesantes de reflexión sobre aspectos implícitos en éstos, como por ejemplo, el uso de la autoridad y de la normatividad.

Sin embargo, tomamos con reserva los datos, pues pudimos constatar, que el quehacer del asesor va mas allá de lo escrito en los documentos.

1.4.5 Proceso de análisis

La parte que corresponde al análisis de la información que íbamos obteniendo, fue de suma importancia para ir construyendo o reconstruyendo hipótesis básicas de interpretación. La reflexión y análisis permanente de la información contribuyó a dinamizar el proceso de definición de categorías analíticas que dieron cuenta o pudieron construir un sentido acerca de los significados que poseen los actores

con referencia a su práctica profesional. Tal como lo plantea Woods "... el análisis se da simultáneamente con la recogida de datos" (1987:6).

El análisis comenzó como un proceso especulativo, el cual consiste en un primer acercamiento a los datos. En este proceso realizamos los primeros comentarios y las primeras reflexiones de la información recabada. Esta fue la primera reflexión que realizamos a partir de los datos iniciales obtenidos. El hecho de ir analizando paralelamente y especulativamente los datos tan pronto se obtenían, nos dio la pauta para que la investigación avanzara. Estas especulaciones fueron los primeros pasos tentativos del análisis de tal forma, que más que construir resultados finales y acabados, nos sugirieron líneas de reflexión y señalaron posibles conexiones con otros datos (Ibíd:139).

También, nos fue de utilidad aquel comentario de Erickson quien menciona que una tarea del proceso de análisis es elaborar un conjunto de afirmaciones empíricas de diverso alcance y distinto nivel de inferencia, lo cual se hace "revisando el corpus de datos reiteradamente para verificar la validez de la afirmación que se ha generado, buscando a la vez, pruebas a favor y en contra" (1989:262).

Para iniciar este proceso se partió de realizar varias lecturas de los datos que permitieron ordenar y empezar a clasificarlos. Se buscó entonces, dar al material un ordenamiento lógico. En este sentido, las primeras interpretaciones que se hicieron de los datos fueron importantes para ir arribando a afirmaciones provisionales, mismas que se constituyeron en los primeros indicios en la construcción de las categorías de análisis iniciales. Éstas se fueron modificando con posteriores interpretaciones.

En esta fase del análisis, tratamos de responder a ¿qué fenómenos eran semejantes entre sí?, ¿cuáles iban unidos y cuáles no?. A partir de estos cuestionamientos pudimos identificar elementos, descubrir vínculos y confirmar

relaciones entre los datos. Así, fuimos construyendo, poco a poco, fragmentos coherentes que permitieron armar tramas descriptivas. Éstas constituyeron nuestros primeros escritos que daban cuenta, de forma muy incipiente, de lo que se bosquejaba como objeto de estudio. Cada escrito se revisaba y corregía a la luz de los nuevos datos. En estas sucesivas aproximaciones escritas fuimos logrando mayor concreción y mayor coherencia.

Obviamente, en los escritos no sólo aparecían los datos 'ordenados' o 'interpretados' sino que ellos se leían desde la 'teoría' que iba apareciendo como pertinente. Como lo afirman Goetz y Lecompte (1988:197), este proceso se asemejaba a montar un rompecabezas.

Así descrito parece un proceso sencillo, sin embargo, en él estuvieron implicados momentos de angustia que llegaban hasta detenernos, y otros donde era tal la cantidad de datos, que a simple vista todos parecían importantes. Superar este caos no era fácil ya que siempre estaba acompañado de tensión.

Aquí jugó un papel importante el tutor de la investigación, ya que él, desde 'afuera del análisis' hacía preguntas o interpretaciones que vislumbraban caminos para salir de la parálisis.

Somos conscientes que lo presentado aquí es solo una versión del objeto, quizás incluso incompleto, sin embargo, consideramos que representa un avance en el proceso de clarificación sobre el ejercicio de la función de los Asesores Técnico Pedagógicos del nivel preescolar en el Valle de México. Sabemos que lo construido no es un reflejo del objeto material. Sin embargo, ese es nuestro permanente referente de reflexión en esta investigación.

CAPÍTULO II

HISTORICIDAD DE LA FUNCIÓN DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO EN EL NIVEL PREESCOLAR



Para comprender cómo se ha constituido la práctica actual del ATP, en este apartado haremos referencia a la historia de la conformación del puesto. Igualmente analizaremos los diversos factores que han incidido en la definición cotidiana de su práctica. Al respecto, Rockwell y Mercado dicen que una práctica profesional "... refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas" (1986:70).

No es nuestra intención hacer juicios valorativos acerca de la práctica de los ATP del nivel preescolar, ni del pasado, ni del presente, sino más bien nuestro propósito es hacer un análisis y explicarla a través de su historicidad y de los elementos que permanecen en ella y que, actualmente, la siguen determinando. Cabe aclarar que aunque hay tradiciones que aún persisten en el hacer cotidiano del asesor no toda la práctica "se explica por esta continuidad histórica de fondo; no todo es reproducción" (Ibíd:71).

La función del ATP se define y concreta en cada periodo, de acuerdo a los planes y programas de capacitación que establece el DEPVM. Por esta razón, para estudiar su historia identificamos tres momentos de definición:

- a) *La génesis (1979 aprox. a 1987)*. En donde abordamos desde el surgimiento de la función hasta el inicio del Plan Maestro.
- b) *La consolidación (1987 a 1992)*. Que abarca desde la establecimiento del plan maestro hasta el origen del PEP '92.
- c) *La reorientación (1992 a la fecha)*. Este periodo comprende de la implementación del programa de educación preescolar '92 a la fecha.

2.1 La génesis (1979 aprox. a 1987)

El ATP ha sido una figura muy importante en el nivel preescolar del Valle de México, pues su actuación ha determinado en cierta medida, los procesos de actualización desarrollados en éste, por mas de 15 años.

La función del ATP se gesta paralelamente a la creación del Área Técnica (AT) para el nivel preescolar en la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar en el Estado de México (USEDEM) ¹.

Cabe mencionar que no se encuentran registros institucionales que sustenten la aparición del ATP. Sin embargo, a partir de algunas entrevistas y documentos escritos (funcionogramas, diagnósticos, etc.), pudimos establecer ciertos factores que incidieron en la conformación del puesto.

El AT desarrollaba, como una de sus funciones principales, el apoyo a docentes y directivos en la realización de sus tareas pedagógicas. Sin embargo, una de sus preocupaciones principales fue, y ha sido, la difusión, comprensión y aplicación de

¹ La USEDEM estaba adscrita a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

los Programas de Educación Preescolar (PEP) vigentes en cada momento de la política educativa nacional.

Para cumplir con dicho propósito se organizaron algunas actividades que han prevalecido a lo largo del tiempo y se han convertido en acciones medulares de la función del ATP. Estas son: las “orientaciones” y las “visitas” a los jardines de niños.

Las “orientaciones” surgen ante la necesidad de dar a conocer el PEP 1979. Eran “clases” que se impartían a las educadoras, en un inicio por el personal del AT y posteriormente por los ATP (antes “promotores” y “consultores”). Los contenidos eran definidos por el AT del nivel preescolar.

*“...se forma el área técnica, (...) está naciendo el programa del '79 (...) a nosotras nos toca implantarlo, es nuestra primera tarea, nosotras inventamos entonces las orientaciones [se ríe], se inventa esa modalidad...”
(E.11.2)*

Las “visitas” a los jardines tenían por objetivo observar y verificar la aplicación de los contenidos desarrollados en las “orientaciones”. Éstas se realizaban mensualmente.

Se vislumbra así la necesidad de crear una figura que apoyara el desarrollo de la propuesta curricular en la práctica docente. Ésta sería pues, posteriormente, el ATP.

Por otro lado se retomó el éxito que tuvo el orientador del Programa de Estimulación Compensatoria (PEC), quien tenía la posibilidad de asesorar a los docentes a partir de reuniones programadas en forma mensual.

Otro aspecto relevante en la conformación de la función del ATP fue que, en un inicio, los supervisores eran concebidos como inspectores, con una acción eminentemente fiscalizadora de las actividades escolares y muy ligada a la

administración. Se requería de una figura que desempeñara fundamentalmente funciones técnico-pedagógicas.

“Los inspectores [supervisores] eran y son un verdadero problema (...) reflejaban ideas de autoridad, de autoritarismo, de verticalismo puro, de falta de conocimientos teóricos...” (E.11.3)

Además hacía falta establecer un enlace entre el AT (como oficina encargada de dictar la normatividad en el aspecto pedagógico) y la práctica del docente.

“...[había la] necesidad de extender esta área técnica hacia los sectores, hacia la zona, hacia el educador mismo...” (E.11.7)

Bajo esta lógica de necesidades tanto institucionales como del propio hacer de la educadora, nace la figura del ‘promotor de zona’ (posteriormente ATP), cuya función estaba dirigida hacia “brindar orientaciones sobre contenidos del PEP ‘81 (DEPVM, 1999).

En sus inicios, el promotor recibía información de la Dirección General de Educación Preescolar (DGEP) a través del AT. Éste la trasmitía por medio de una orientación al personal de la zona correspondiente. Para evaluar los contenidos vistos se aplicaban exámenes a los docentes y se realizaban visitas a los grupos.

Por otro lado, para seleccionar al personal que fungiría como promotor se utilizaban los siguientes criterios:

- ✦ Trayectoria laboral y conocimiento de la zona en la cual se desempeñaría.
- ✦ Disponibilidad para viajar dentro del Estado de México.
- ✦ Experiencia mínima de cinco años en la labor docente.
- ✦ Habilidad para transmitir información, para lo cual se realizaba un ‘drill’, (simulacro que consistía en la exposición de un tema ante un pequeño auditorio).
- ✦ Exámenes de conocimientos y rasgos de personalidad (Ibíd).

Como podemos observar de acuerdo a estos criterios, había una concepción instrumental de la actividad profesional del asesor, pretendiendo ser eficaz y rigurosa, (lo que Schön denomina la racionalidad técnica), ahondaremos al respecto más adelante .

Las condiciones laborales de los promotores que prevalecían en 1983 eran las siguientes:

- a) Contaban con una plaza docente de veinte horas.
- b) Administrativamente, dependían de la inspección escolar de zona, y en el aspecto técnico pedagógico, del área técnica (situación que sigue prevaleciendo en la actualidad).
- c) Al ingresar a la función se perdía cualquier tipo de derecho en el orden escalafonario.
- d) En lo general se sujetaban a los derechos y obligaciones marcados por la Ley Federal de los Trabajadores de la Educación.
- e) Existía la condicionante de no asumir otra comisión, por ejemplo de tipo sindical.

En consecuencia, el hecho de ingresar a esta comisión, implicaba asumir una posición de lealtad y apoyo incondicional hacia la institución. Y por otro lado, es aquí donde surge una ambigüedad en cuanto a la posición del asesor, es decir, se sujetaba a las indicaciones del AT y a las de la supervisora, llegando en algunos casos a recibir órdenes contradictorias.

Al incrementarse el número de promotores se hizo necesario la aparición de un responsable de sector, quien fungiría como coordinador y enlace entre los promotores de zona y la SAT.

En este periodo el grupo de promotores estaba conformado por 32 integrantes distribuidos en tres sectores escolares en el estado de México.

2.2 La consolidación (1987-1992)

A partir de 1987, se desarrolló en la institución un programa de capacitación llamado "Plan Maestro", que tenía como objetivo: "Apoyar la acción de los maestros en servicio con orientaciones didácticas que le auxilien en la organización del proceso de estimulación, utilizando todos los recursos propuestos en el programa regular y en los programas de apoyo, con base en las necesidades evaluadas en su grupo escolar" (DEPVM, 1987).

Los promotores de zona tuvieron bajo su responsabilidad el desarrollo de esta estrategia, para lo cual recibían la información de un "especialista". Posteriormente, había un periodo de estudio y preparación, para después, a través de cursos y asesorías exponer la información teórica y proporcionar sugerencias metodológicas a un grupo de docentes que se reunían durante una mañana de trabajo.

Las líneas generales de dichas orientaciones, eran establecidas por el AT, de tal manera que debían de contemplar cinco aspectos fundamentales:

- 1.- Fundamentación teórica de la génesis del desarrollo del niño.
- 2.- Análisis de la evaluación del grupo; a través de la evaluación transversal² y los perfiles obtenidos de la prueba MALI³.
- 3.- Secuencias de estimulación sugeridas con base en el programa regular y en los programas de apoyo, considerando el análisis del perfil de grupo.
- 4.- Ejemplo de una propuesta de trabajo con los niños, retomando las unidades de trabajo sugeridas en el programa regular (DEPVM, 1999).

² La evaluación transversal consistía en la observación de aspectos de desarrollo del niño con base en un formato preestablecido, era principalmente cualitativa.

³ Esta prueba tenía por objetivo medir el nivel de madurez de los niños de 4 a 6 años de edad cronológica.

Los resultados obtenidos en el periodo se analizaban y se tomaban en cuenta por los integrantes de las diferentes áreas del Departamento para preparar la siguiente orientación.

En esta época se diversifica la intencionalidad de las visitas a los jardines de niños, estableciéndose las de 'verificación' y las de 'seguimiento'. Las primeras estaban enfocadas a revisar la práctica docente y a obtener resultados cuantificables que pudieran dar cuenta del "avance" en cuanto a la aplicación de la propuesta curricular establecida para ese momento. Las visitas de seguimiento, eran el espacio donde se desarrollaban diversas estrategias que "apoyaran" el quehacer cotidiano del docente y directivo en aquellos aspectos en donde el asesor lo consideraba necesario o era requerido. De manera general éstas podían ser las siguientes, con sus diversas variaciones:

- ✦ Observación participante y no participante.
- ✦ Reuniones con educadoras y directora.
- ✦ Proporcionar material didáctico y bibliográfico.
- ✦ Pláticas a padres de familia.

Es a partir de esa idea de 'ayuda' que se crean las acciones de apoyo, que iban desde la realización de "gacetas", la organización de exposiciones de material didáctico para diversas conmemoraciones, hasta acciones fuera del ámbito técnico pedagógico como clases de danza o de "acondicionamiento físico".

"... yo empecé obviamente con compromiso y ganas haciendo gaceta técnica bimestral en apoyo a lo que era el plan maestro, llevaba información sindical, algo del aspecto técnico, recetas de cocina y un jueguito por ahí..."
(E.6.1)

Cabe señalar que en la actualidad prevalece esta distinción entre visitas, con la variación de que la visita de 'verificación' es ahora la de 'coevaluación' y tiene mayor apertura, aunque su naturaleza como instrumento de control es uno de los elementos que permanece implícitos.

En el ciclo 89 – 90, el Departamento de Educación Preescolar del Estado de México se divide en dos valles, uno que abarca el Valle de México y otro el Valle de Toluca. Esta situación es determinante para el grupo de promotores, ya que también se separa y cada uno toma rumbos diferentes.

En este momento se modifica el nombre y la función de la figura de promotor por la de consultor técnico.

El consultor técnico debía “desarrollar los proyectos técnicos de capacitación y orientación al personal docente de la zona, a efecto de elevar el nivel académico de la misma y promover con mayor eficacia el logro de los objetivos del nivel” (DEPVM, 1989-1990).

En este periodo *las condiciones generales de trabajo* solo se modificaron en el hecho de que para cubrir la función se hizo necesario aumentar el número de plazas a dos,⁴ situación que dio lugar a un aumento de salario. y se solicitaba disponibilidad para seguir estudiando. Otro requerimiento era el manejo de grupo a través de diversas formas de ‘control’.

Para el ingreso al grupo de consultores se aplicaban a los aspirantes varios exámenes: psicométrico, de personalidad, de conocimientos sobre el PEP’ 81 y plan maestro, y realizaban un drill.

En este momento el grupo de consultores estaba conformado por 45 personas y tres responsables de sector, apoyando entre 10 y 25 planteles por zona. La cantidad de docentes en asesorías grupales era de 60 a 100 aproximadamente.

El número excesivo del personal atendido y la manera tradicional de conceptualizar la asesoría (donde lo esencial era la transmisión de información de

⁴ En un inicio el personal al que se le asignaba esta tarea, podía tener una sola plaza que corresponde a 20 hrs., para cubrir ambos turnos se requiere de doble plaza

manera lineal), permite entender la necesidad de que se solicitara como requisito el manejo de técnicas para el control de grupo.

En 1990 se crean los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM)⁵. En el ciclo escolar 91-92, se realiza una reestructuración geográfica y, por lo tanto administrativa, conformándose 8 sectores y 68 zonas⁶. Este hecho, conlleva a un proceso de captación de consultores técnicos (ahora ATP) con el propósito de atender a toda la región. El grupo se incrementa a 59 consultores, atendiendo cada uno de 7 a 14 planteles y un promedio de 20 o 35 docentes en asesoría.

Al finalizar el cuarto año de implantado el Plan Maestro se realizó la evaluación del mismo. Con ésta se demostró que la asesoría proporcionada durante tantos años resultaba poco significativa para el docente, y por lo tanto, no proporcionaba elementos que les fueran útiles para explicarse y resolver problemas cotidianos originados en su práctica. Así pues, la práctica docente continuaba llevándose a cabo de manera tradicional; sin haber logrado el objetivo principal de formar niños autónomos, críticos y reflexivos.

2.3 La reorientación (1992 a la fecha)

Esta etapa de evaluación del "plan maestro" coincidió con el establecimiento del "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica"⁷ en 1992, en el cual se plantea la necesidad de promover la actualización magisterial a nivel nacional, a fin de responder a los retos educativos del país en el siglo XXI (SEP/SNTE, 1992).

⁵ Esta instancia suple las funciones de la USEDEM.

⁶ Ver figura 1 (Pág. 29).

⁷ Con el Acuerdo se avanza en la descentralización de la SEP, pero en el caso del estado de México, se da una situación peculiar, ya que en la realidad prevalecen dos sistemas: el de las escuelas federalizadas y el de las estatales.

Como resultado de la normatividad derivada de este Acuerdo, se dio un giro a la forma de desarrollar la función de los ATP, ya que éste prohíbe la suspensión de labores en los centros educativos⁸, por lo cual desde entonces, realizan su trabajo en los jardines de manera directa e individual, asesorando en el horario de trabajo. En consecuencia, con el Acuerdo, se interrumpieron las “orientaciones” colectivas que se daban en dos días, cada dos meses; pues para ello se suspendían labores en las escuelas. Prevalecen y se resignifican las visitas a los jardines, ya que en éstas se realiza el asesoramiento.

Derivado de este acuerdo se establece un nuevo Programa de Educación Preescolar (PEP, 1992) con líneas conceptuales y metodológicas más abiertas y flexibles. Sin embargo, el documento (PEP) que presenta la reforma no es lo suficientemente amplio y explícito para dar cuenta de los lineamientos que lo fundamentan. Además, la mayor parte de los docentes tuvieron dificultades para interpretar y operar esta propuesta, ya que su formación y experiencia estaban cimentadas en pautas tradicionales.

Paralelamente con el Acuerdo, también se crea la Oficina de Actualización y Superación Profesional (OASP)⁹ la cual empieza a desarrollar un programa de trabajo que contempla, entre otras actividades, cursos de actualización que suplen las “orientaciones” o “asesorías colectivas” que anteriormente impartían los ATP. La línea de trabajo establecida por esta oficina fue la de generar espacios donde las maestras intercambiaran experiencias e inquietudes sobre su práctica así como también aclarar dudas y construir soluciones conjuntas.

A partir de ello, las docentes comenzaron a adquirir una visión diferente de su trabajo y comenzaron a demandar que las autoridades fueran congruentes con las

⁸ Esta situación es consecuencia de que dicho Acuerdo establece que el calendario escolar deberá comprender 200 días de clase.

⁹ Básicamente las acciones de la oficina de actualización estaban comprendidas por cursos y diplomados dirigidos a docentes y directivos. Por ejemplo en el ciclo 97 – 98 atendió al 31% del personal en cursos de actualización.

ideas del programa, en el sentido de reconocer, también en ellas, su creatividad, iniciativa y autonomía para avanzar en la interpretación y operación de la nueva propuesta.

Ante esta situación el ATP llega a confrontarse con sus propios esquemas de asesoría, pues en algunos momentos se siente rebasado por algunos docentes, “pierde” el control de la información, y son pocos los momentos en que puede reunir a todo el personal para “contrarrestar” el efecto de los cursos.

“...la gente empezaba a prepararse, nos empezaba a rebasar y era así como una lucha constante” (E.4.5).

Éste es un fenómeno que empieza a manifestarse a todos los niveles y en varios momentos, es decir, el supervisor y la subjefatura son cuestionados por docentes y directivos. La SAT como instancia encargada de regular la normatividad en el aspecto técnico pedagógico, no puede permanecer al margen de dicha situación.

Por consiguiente se inicia un proceso de reconcepción de las funciones de asesoría buscando la recuperación de necesidades docentes, el manejo de grupos de aprendizaje y la no trasmisión de información mecánica de conocimientos (DEPVM, 1999).

Aproximadamente hacia 1994 la oficina de planeación de la SAT hace una revisión de las funciones del ATP y es cuando se decide denominarle Asesor Técnico Pedagógico.

En la actualidad, la SAT plantea como propósito de la función del ATP lo siguiente: “Diseñar, desarrollar y evaluar estrategias de orientación y asesoría al personal docente y directoras de la zona, a efecto de elevar la calidad de la práctica docente y propiciar el logro de los objetivos del nivel” (DEPVM, 1999).

En el documento donde se establece la descripción de puestos perteneciente a la SAT, no quedan claras las exigencias de formación que se requieren para ejercer las funciones de asesor; sólo se menciona que la escolaridad mínima es la de ser profesor de educación preescolar o directora del mismo nivel (DEPVM, 1997).

El mismo documento menciona que la experiencia requerida es de 5 años ejerciendo las funciones de profesora de educación preescolar o 2 años fungiendo como directora de jardín de niños (Idem).

Sin embargo en el diagnóstico realizado por la subjefatura, se establece que: "...en este momento el asesor requiere además de conocimientos del PEP vigente, el utilizar técnicas de manejo de grupos y conocer el proceso de aprendizaje del adulto desarrollando habilidades para facilitar el mismo, a partir de las necesidades propias" (DEPVM, 1999).

Para la selección del personal, además de los requisitos arriba citados, se aplica a los solicitantes una prueba de conocimientos y una psicológica. Ya elegidos algunos, se da un periodo de prueba de seis meses, durante los cuales se lleva un seguimiento de su desempeño a través de entrevistas que se realizan al supervisor, al asesor técnico de sector y al propio solicitante.

En la actualidad *las condiciones laborales* del ATP no han variado significativamente:

- a) Administrativamente dependen de la supervisión escolar y en el rubro académico de la SAT.
- b) No existe una plaza especial para cubrir la función de ATP, por lo que a los docentes que ingresan a la función y que poseen plaza de maestro frente a grupo, director o supervisor, se les comisiona para cubrir esa función.
- c) El salario del ATP no depende de la función que realiza, sino del tipo de plaza con la que ingresó a la misma¹⁰

¹⁰ Ver cuadro 6 (Pág. 46)

- d) Requiere contar con doble plaza pues debe asistir a jardines tanto matutinos como vespertinos. Si solo cuenta con una sola plaza debe cubrir ambos turnos con la posibilidad de que se le compense el tiempo. Generalmente son los ATP de nuevo ingreso los que tienen una sola plaza y es la supervisora quien tiene que realizar las gestiones para otorgarle la segunda.
- e) Al ingresar a la función se pierden los derechos en el escalafón vertical, como son promociones a plazas de nivel superior (directora, supervisora, supervisor general de sector¹¹).
- f) En cuanto al escalafón horizontal (carrera magisterial¹²), el ATP tiene la posibilidad de inscribirse a los procesos de evaluación que le permiten acceder a mejores niveles salariales ejerciendo la misma función.
- g) Al asumir la función, el ATP debe comprometerse a no aceptar otra comisión.
- h) En lo general, están sujetos a los derechos y obligaciones marcados por la Ley Federal de los Trabajadores de la Educación.

Tal como nos hemos podido percatar en este recorrido histórico, la función y práctica del asesor está constituida por múltiples factores. Para continuar con esta construcción se hace necesario describir cómo es la práctica del asesor en la actualidad.

¹¹ Las plazas de directora, supervisora y supervisora general de sector tienen una mayor remuneración.

¹² Carrera Magisterial, es un sistema de estímulos de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma voluntaria e individual. Considera 6 factores para evaluar a cada docente. En la evaluación global se integra el puntaje obtenido en los diferentes factores, a los que les corresponde un puntaje máximo. Los factores son: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos de actualización y superación y desempeño profesional. Son cinco los niveles de carrera magisterial ("A", "B", "C", "D" y "E"), los cuales son consecutivos y seriales, conforme se avanza al nivel inmediato, aumentan las percepciones. Son tres las vertientes del programa, en la 1ª. participan docentes frente a grupo, en la 2ª. personal directivo y de supervisión y en la tercera el personal docente que realiza actividades técnico pedagógicas. En esta última vertiente es donde se incluye al ATP (SEP/SNTE, 1998).

*Percepciones mensuales del personal que comprende el
Nivel Preescolar según su función*

Agosto, 1999

NOMBRE DEL PUESTO	SUELDO BASE ¹³ (CÓDIGO 07)
MAESTRA DE PREESCOLAR (plaza de 20 hrs.)	2939.65
DIRECTORA DE JARDÍN DE NIÑOS (plaza de 20 hrs.)	3330.99
SUPERVISORA GENERAL DE ZONA (plaza de 40 hrs.)	6277.08

NOMBRE DEL PUESTO	SUELDO CON NIVEL "A" DE CARRERA MAGISTERIAL (CÓDIGO 7A)
MAESTRA DE PREESCOLAR (plaza de 20 hrs.)	3998.05
DIRECTORA DE JARDÍN DE NIÑOS (plaza de 20 hrs.)	4530.76
SUPERVISORA GENERAL DE ZONA (plaza de 40 hrs.)	7335.08

Como podemos observar, el salario del ATP depende del tipo de plaza que tenga antes de ingresar a la función, es decir, que en cuestión económica, no representa ninguna ventaja el acceder al puesto. Situación que consideramos contradictoria, ya que, para poder acceder al puesto se debe de tener cierto prestigio en la zona o ante la supervisora.

CUADRO 6

✖ Cabe aclarar que la mayoría de los ATP cuentan con doble plaza (40 horas), por consiguiente, su salario es el doble de la cantidad registrada en el cuadro. Por otro lado, en la actualidad ningún ATP cobran con clave de supervisora

Es importante mencionar que a este sueldo se le aumentan percepciones que varían por diversas prestaciones, tales como la antigüedad, la preparación, la zona económica, modalidad de atención, etc. Así como también, se aplican deducciones que difieren de plaza a plaza.

CAPÍTULO III

DOS VISIONES, UNA MISMA PROFESIÓN...

En este capítulo, presentaremos a través de las voces de dos asesoras las imágenes que han construido a lo largo de sus historias profesionales. En estas pudimos descubrir cómo se ha ido construyendo un rico universo de significaciones en el transcurrir de su vida profesional. Así, al escucharlas, nos percatamos de la existencia de un entramado de elementos sociales, culturales y emocionales que matizan su hacer cotidiano.

3.1 Alejandra¹

El inicio de una historia...

Yo terminé la secundaria y típico no sabes que quieres estudiar. Mi idea era ser secretaria porque siempre me ha gustado mucho tener relación con la gente y bueno, estudié para secretaria. Terminando, mi mamá estaba muy preocupada porque ¿qué iba a ser de mi vida con una carrera de tipo

¹ Por compromiso de anonimato el nombre que aparece aquí no es real, tampoco los datos acerca de lugares, jardines, estados, etc.

comercial? No iba a ser mucho de mí ¿no?. Entonces me agarró de la manita y me llevó a la normal, porque era una carrera corta, porque no se necesitaba preparatoria y aparentemente es fácil, yo no estaba muy convencida, pero bueno.

Llegué a la normal y ya entrando en contacto con la gente que tiene esa vocación desde chico, con lo que es el maravilloso mundo de los niños, pues me fui enamorando de la carrera. Afortunadamente siempre cubrí con lo que la escuela nos pedía y siempre creo, que di un poquito mas, realmente me interesó, me gusto muchísimo y le puse todas las ganas del mundo. Me gradué y me fui a trabajar a grupo.

Mí que hacer como educadora...

Me tocó fundar un jardín de niños, esto cerca de Campeche. En una comunidad que tenía que caminar casi una hora para poder llegar. Y bueno, haces maravillas y te sientes la mujer maravilla en esas cosas, a pesar de las trabas que hay, pero valoras mucho, eso te motiva a pensar cuál es tu función, cuál es tu papel y cuál es tu responsabilidad como maestra en ese lugar privado de muchas cosas.

Trabajé dos años ahí, después me acerqué un poquito. (...) Cuando llegué a México estaba deseosa de ver gente, porque estuve [en un jardín] unitario, eso hacia que siempre estuviera encerrada en el rancho. Era deprimente a veces.

Me metí a trabajar en Liverpool, ahí estuve con mucha gente, pero dicen "zapatero a tus zapatos" y mis zapatos eran el jardín de niños. Entonces llegué a un jardín de niños que está aquí en La Romana y llegué a un mundo diferente totalmente, en donde había una directora, había un grupo de gente que trabajábamos para un fin común, había un supervisor, había

todo un sistema que su preocupación máxima era que se brindara la mejor educación a los niños. Eso para mí fue nuevo, fue como volver a empezar y realmente volvía a empezar, y a mí me motivaba mucho el que había una comunicación permanente, fluida, había confianza, había un buen equipo de trabajo y eso me emocionaba, me hacía participar mucho.

Mis primeras experiencias en la asesoría...

Me tocó el grupo DYP² porque desde entonces era el castigado. La nueva o la que llegaba le tocaba ese grupo y empecé a tener mucha relación con la que en ese momento era mi asesora. Mensualmente teníamos una reunión en donde estudiaban y te enseñaban [con las manos hace la seña de entre comillas] muchas cosas y me gustó mucho eso, me motivó para estudiar un poquito, para preocuparme un poquito más; y cuando había pláticas con los padres de familia o cuando había un evento especial del jardín, me emocionaba mucho tomar la palabra, arrebatarse el micrófono y organizar, como que me movió mucho la situación que estaba viviendo.

Eso no fue oculto a los ojos de la supervisora y nada más estuve dos años con grupo en ese jardín, entonces ella me invitó a ser asesor técnico, porque el asesor que tenía pidió un permiso, se quedó la zona un buen tiempo sin asesor y me decía que por que no me venía con ella, pensé que no tenía la experiencia suficiente, ni tampoco los conocimientos, porque siempre de provincia a estar en ciudad, pues si hay diferencias importantes.

Entonces yo tenía miedo, pero la directora me animó, me dijo - ve, haz tus exámenes -. Y pues ahí voy, hice todo lo que tenía que hacer, todo el

² La palabra DYP significa Detección y Prevención. En este grupo había niños con leves problemas de aprendizaje, para su atención se les proporcionaba a las educadoras que atendían este grupo una asesoría mensual.

trámite y fui aceptada. Eso fue en el 92, en enero mas o menos, pero no me permitieron incluirme así como asesor técnico, hasta septiembre.

Yo estaba embarazada y de eso que no sabes que va a pasar, tenía mucho miedo de que no me aceptara la supervisora [por lo de] la incapacidad. Pero ella me recibió muy bien, nos conocíamos y nos estimábamos mucho, entonces entré como consultor técnico. Me ayudó muchísimo, porque en ese tiempo se reestructuró la zona y empezamos a trabajar con jardines que no habíamos trabajado. Empecé a conocer mucho a la gente y empecé a crecer. Le agradezco mucho a mi supervisora, porque ella fue mi primera maestra.

Las primeras imágenes de los asesores...

Cuando entré al grupo de asesores, pues ya era un grupo conformado de cierto tiempo, ya tenían una organización establecida y ya hablaban hasta un mismo idioma, un lenguaje diferente al que yo había manejado. Me fue difícil integrarme al grupo al principio porque yo quería que me enseñaran, que me dijeran, a veces pedía, y se me daba. [Por que a veces] te lanzan al ruedo sin las armas suficientes, entonces la supervisora compensaba un poquito eso.

Al principio...

Me acerqué a ella, la adopté como mi mamá y ella me ayudó muchísimo. Las situaciones que como asesor he vivido han sido muy distintas, porque pues en aquel tiempo se manejaban minutos, cosas muy, muy cerradas, encajonabas a la gente, poco tomabas en cuenta sus necesidades, sus características, siempre generalizabas las actividades que tenías que hacer. La personalidad de la supervisora también era muy estricta, sumamente estricta, lineal y bueno, difícil porque además yo me hice a su modo.

La transformación...

Empiezan los cambios, que hay que dar mayor libertad, que las asesorías ya no van a ser generales sino que van a ser por plantel o van a ser individuales (...) y de pilón llega el cambio de programa, fue otro momento importante empezar a entender lo que el programa está manejando, el método que propone y como ayudar a la gente a que arribe a lo que el programa está marcando. Empieza a cambiar la situación y empiezo yo a conflictuarme ¿no?, como voy a llegar a un jardín a preguntar que necesitas, cuando la supervisora me decía "tienes que dar esto", entonces hubo ahí pequeños desajustes incluso emocionales, la gente llegó un momento en que me rechazaba y eso a me dolía mucho, entonces [me preguntaba] ¿qué era lo que tenía que hacer?, ¿cuál era mi papel?

Y mi papel es asesorar al personal docente y al directivo, brindarle los apoyos, mas no ser sombra del supervisor y pues eso fue muy difícil para mí, mucho mas difícil fue cambiar mi imagen ante el personal docente y ahí fue donde empecé a entrar mas en el grupo de asesores, porque ese cambio creo que lo vivimos muchas del grupo y lo confrontábamos, lo comentábamos, platicábamos cosas sobre que podíamos hacer, como podíamos manejarlo y eso me ayudó mucho.

En ese tiempo se va mi supervisora y bueno, ya me siento con mayor libertad. En el grupo seguimos creciendo muchísimo porque el asesor ya no era el que iba y apagaba fueguitos, sino el que tenía que hacer toda una estrategia que respondiera a lo que la zona estaba necesitando y eso pues obviamente implicaba una mayor responsabilidad, una mayor preparación y pues una mejor organización en las actividades. Entonces fue muy interesante, porque empezábamos a estudiar, había cosas que no entendíamos, la gente empezaba a prepararse, nos empezaba a rebasar y era así como una lucha constante.

Para mí el primer logro que tuve fue que la gente me aceptara, me recibiera con gusto y me dijera "que bueno que veniste", que las directoras también me preguntaran, me vieran (...) como un apoyo y después al tener la gran responsabilidad dije "algo tengo que hacer" y me metí a la universidad, eso fue en el 94 y me ha ayudado muchísimo (...) Entonces vas aprendiendo tantas cosas hasta llegar el momento en que ya te sientes parte de la zona, yo ya me siento parte de la zona y siento que no ando muy errada en lo que hago y cuando ando errada ellas mismas me dicen "óyeme no, tu me dijiste que era así o asado". Y en el grupo de asesores, pues son como dos pequeños mundos y en los dos me siento muy bien, he aprendido muchas cosas, desde cambiar mi visión de que ya no estoy trabajando con niñas sino con adultos y esto (...) es difícil ¿no? porque estudias para atender niño, no nos preparan para atender adultos y hay que conocerlos para saber como piensan.

El presente...

Como asesores técnicos tenemos muchas actividades. Nuestra función es brindar apoyo a directivos y docentes sobre el programa vigente. Mi principal actividad la más importante, creo que es llegar a los jardines y realizar la visita a grupo. Porque estando en esta función pierdes el contacto y aunque a lo mejor en lo teórico estés muy bien, en lo práctico (...).

Me gusta mucho y una de las actividades principales es la visita a grupo, porque me permite observar a los niños, observar sus procesos, observar a la educadora para saber en que le tienes que apoyar, esa es yo creo que la principal actividad. La otra que yo creo que también es muy importante es nuestra participación como asesores en consejo técnico o en reuniones técnicas y hacemos como asesores externos, eso nos da muchísimos elementos, las vemos, sabemos como están entendiendo las cosas, en que

nivel están ellas en conceptualización (...), como lo están manejando en su grupo, (...) si se está cumpliendo con el propósito de esa reunión, (...) Eso nos ayuda para cuando regresemos al jardín o al grupo podamos atenderlas, no estar dando palos de ciego, ni lo que yo creo, sino escuchar. Participas también en los consejos técnicos a nivel zona con directivos. Hacemos también actividades grupales, como talleres. (...) Me encanta tener a todo el mundo cerca, verlas, oírlas y las polémicas que se hacen. Te confieso que al principio me aterraba porque además tengo tres o cuatro educadoras que tienen especialidad, que tienen la licenciatura o que están cursando otros estudios (...).

La comunión que exista con el supervisor determina mucho el logro de los objetivos y propósitos que uno se marca, porque podemos dar seguimiento a las acciones de manera conjunta, nos comunicamos decimos - sabes, ahora va a pasar esto - o yo digo - maestra, fíjese que habría que retomar esto en la reunión - entonces se trabaja de manera conjunta y pues muchas veces el decirles - es que así no va la cosa -, porque ellas tienen muchas cosas que hacer, lo técnico, lo administrativo (...) y pues nosotras nos dedicamos a lo técnico, tenemos mas oportunidad de estudiar, de ir un poquito mas adelante (...).

Tu tratas de llegar y asesorar y hay muchas barreras que tienes que sobrepasar porque las directoras tienen algo que hacer, están atrasadas en visitas y no te permiten que haya una comunicación muy abierta. También con las docentes tu llegas y a lo mejor, bueno, tu tienes un propósito cuando vas a hacer una visita ¿no?, y te encuentras con que la necesidad es otra [y tienes que cambiarlo] (...) y no cubro con toda mi planeación de inicio de curso. Otra situación sería que como asesor considero que deberíamos de tener oportunidad de reunir a toda la gente en uno o dos momentos del ciclo escolar para atender una necesidad general, así se permite la retroalimentación, se conocen nuevas

experiencias, podríamos intercambiar ideas, enriquecernos unas a otras y no los hay, entonces ¿qué es lo que tengo que hacer? Es irme a los jardines o trabajar con directoras.

(...) Hay algunos jardines donde las educadoras manejan ya otros términos, están más preparadas, más actualizadas, entonces la manera como yo llego a ellas es diferente a los jardines donde están muy bajitas y a lo mejor tengo que empezar con - ¿para ti que es el juego? - , tengo que adecuarme a ellas porque tampoco puedo llegar casi, casi a hablarles en francés o en chino y que no pase nada (...).

¿Porqué continuo aquí?...

Lo que me motiva mucho a seguir como asesor técnico, es primero el deseo de ayudar, el saber que voy a aportar mi granito de arena para los niños, porque todo va hacia ellos, eso me mantiene aquí, el saber que puedo ayudar a algo. El segundo motivo es que aprendes muchísimo. Aprendes en el aspecto teórico y aprendes a valorar a la gente, aprendes a valorar las actitudes, las valoras, todo lo que una persona es capaz de dar y lo que tu también tienes que dar para responder de la misma manera a la gente. Aprendes muchísimo porque estamos buscando tener a mano lo que se está escribiendo sobre educación, ir un poquito mas adelante. Me gusta mucho también el compartir con otras asesoras lo que yo pienso, lo que yo siento y lo que yo pretendo hacer y escuchar lo que ellas han hecho, porque a veces se te borran las ideas y crees que si no es con un consejo técnico no lo puedes hacer de otra manera y ya cuando escuchas que puedes hacer un tríptico, un periódico mural, que puedes hacer una entrevista, cosas así, dices - ¡hay que padre! -, eso también te ayuda.

(...) Hay que tener ciertas referencias o referentes que te permitan entender lo que está sucediendo de este lado y que te permitan ayudar a la

gente. Ahí es donde yo creo que se entrelazan la actitud con lo que tu sabes, porque a lo mejor sabes mucho pero si llegas y les gritas nada vas a lograr. Esa actitud se dirige tanto a tus autoridades como a los mismos docentes y directivos y con el grupo de asesores.

(...) Creo que ya como función, el asesor cuenta con elementos distintos centrados en lo que es el aspecto técnico, que al llegar a un docente le van a permitir ver o conocer otros puntos de vista y que esos puntos de vista del otro le pueden ayudar a conformar su práctica. Yo creo que el asesor si debe existir, porque siempre es necesario que alguien venga y te de otra visión, pues, otra imagen u otra pequeña ayuda, (...) confrontarlas, darles elementos teóricos, sugerencias prácticas, la posibilidad de comunicarse con alguien más. Yo creo [que] el asesor si es importante.

3.2 Estefanía

Cómo llegué a ser maestra...

Mira, soy una maestra hecha por azares de la vida, porque realmente me encantaba leyes pero no tuve la oportunidad de estudiar una carrera larga. Mi papá tenía una mentalidad muy ajena y creía que las doctoras, las enfermeras, las maestras tenían una reputación por los suelos, y las carreras largas, no, pues me iba yo a casar y para qué quería una profesión. (...) Me gustaba coser y estudié después de la secundaria diseño y alta costura. Me recibí de diseñadora y empecé a ejercer y trabajé como unos tres años en una academia. Me especialicé en vestidos de novia. En ese entonces salía mi hermana de la secundaria y quería estudiar para educadora y pues ya sabrás, dos contra uno, logramos convencer a mi papá.

En ese entonces quería continuar la prepa, pero un maestro muy hermoso me recomendó que entrara a la normal. Le agradezco a él, porque si no terminaba la preparatoria me iba a quedar sin nada, entonces, definitivamente lo más viable era estudiar la normal. Busqué una normal la cual tuviera bachillerato para después, si yo quería seguir la carrera universitaria. Y si, me tocó afortunadamente una escuela donde tenían su bachillerato completo y podía continuar en la universidad.

Ingresé entonces a la [normal] Rosario Castellanos para educadora, pero como un escalón para poder llegar a lo que quería. Pero ya estando en la carrera si me llamó la atención y de hecho la concluí. Se supone que en las escuelas particulares le dan plaza únicamente a las calificaciones mas altas, pero (...) no tienes opción de elegir. Me dieron plaza en Oaxaca. (...) y acepté.

Y como educadora...

Empecé a trabajar en una zona rural muy alejada de la civilización. Después de que llegué a Oaxaca me ubicaron en la zona mixteca baja, me fui a Huajapan de León y empecé mi carrera. Tuve muy bonitas experiencias, sufrí en cuanto a comodidades, porque tu sales de una normal en la colonia del Valle y vete a una zona completamente marginada, ni siquiera rural, donde mi escuelita era una aula corrida así [hace la indicación con las manos] de unos ocho metros de largo por unos cuatro o cinco. Nada mas (...) habíamos dos maestras la que ya estaba en el jardín de niños y yo. Pero la gente era muy buena. La población era bastante grande y empecé a luchar por construir el jardín de ahí. Tuve la oportunidad, con el apoyo de esas comunidades, de construir ese jardín y otros dos más.

Bueno, empecé a trabajar tanto que después logré que me ascendieran a (...) directora encargada en un lugar más cercano a la población a la que primero llegué a trabajar. De ahí tuve la oportunidad de ser supervisora. Y bueno, el haber trabajado como docente, después como directora y luego como supervisora, me dio (...) elementos para sentirme más segura y ver que se podía hacer bastante cuando se tenían deseos. Porque [siendo] soltera, estando lejos, pues me dediqué de lleno. (...) Hablo de Oaxaca con unas experiencias preciosas que en mi vida las he vuelto a tener, me dio muchísimo cariño y satisfacciones, tuve un gran apoyo de la jefe de sector, y de la directora general que se llamaba Marina. Ésto me hacía no [querer] cambiarme de estado, pero ya sabrás, soltera, mis papás acá, como que tenía el gusanito de (...) cambiarme. (...) Trabajaba de supervisora, con doble plaza y [recibía] compensaciones y viáticos. La maestra me decía que me quedara por que ya me iba a dar la plaza de supervisora. Aun así decidí cambiarme. Me cambié con mi clave pero volví a empezar aquí en México

Ya en México...

Creía que Santiago Tlazala pertenecía administrativamente al Valle de Toluca [porque] como yo sabía que todos los trámites los realizaban en Toluca, pedí mi cambio para allá y sorpresa que me lleve pues correspondía al Valle de México. Y cuando me dan mi cambio y me dicen que no, (...) que [llegaba] al Valle de Toluca, volví a empezar y me fui a la SEP.

Tuve la oportunidad de conocer a varias secretarias de la oficina y me brindaron su casa. Ahí me quedé en casa de una [de ellas], que me dio la oportunidad de no ir y venir diario y le agradezco muchísimo.

Empecé a trabajar por San Mateo Atenco en el jardín de niños "Italia", con una maestra que se llama Fabiola, muy hermosa, era la directora. (...) Estuve trabajando menos de un año cuando la maestra decidió jubilarse y querían que me quedara de directora en ese jardín. Pero tu sabes, hay competencia de escalafón. A quien iban a poner de directora no les gustó a los padres de familia, entonces hicieron su escándalo en la SEP, fueron a decir que no querían a la otra, que me querían a mí; y pues entonces el sindicato intervino y me pidió que calmara a los papás y me cambiaban a donde yo quería, o sea al Valle de México sin ningún trámite y en ese mismo momento.

Fue en el [año] 84, 85, mas o menos, [momento en el] que se fundaron muchos jardines, entonces me dieron la oportunidad de que yo fundara uno en alguna de las comunidades cercanas a donde yo vivía y elegí el jardín Froebel, aquí en San Ildefonso. Me vine, censé, busqué a las autoridades del lugar y logré la fundación de ese jardín. Ya posteriormente, pedí mi cambio a Santiago Tlazala. Ya me había yo casado, por la distancia y la carretera angosta era mucho lo que tardaba en ir y venir, y lógico ya tienes bebé y lo que quieres es acercarte a tu casa.

Me fui como docente también y como no tenía la clave de directora, a los ocho meses me ofrecieron la dirección en otra comunidad mas alejada y me fui a San Juan. Ya estando en San Juan me volví a cambiar a otro jardín con mas comodidades, mas urbanizado.

Pienso que para ser asesor técnico es bien importante pasar por todos esos puestos, (...) por que eres apoyo general, eres [apoyo] de la supervisión, de las directoras y sobre todo del docente, por ejemplo, muchas veces no comprendes al director porque no has estado en su función.

Rumbo a la asesoría...

Estaba como directora en el Jardín de Niños Tlatoani con un cambio reciente, la supervisora era la maestra Zoila (...). La encargada de cualquier detalle era yo de entre las directoras que estábamos, la supervisora me pedía uno que otro favor en cuanto a organizar una reunión, yo la apoyaba en esos aspectos. Ella quería que me viniera como adjunta. Había una directora que se llamaba Nadia, ella estaba por irse a Francia e iba a dejar un lugar, entonces la maestra Zoila me dijo que veía más factible que se la trajera acá para no dejar desprotegido el jardín y que sinceramente no le gustaba yo para adjunta³.

En ese momento me sentí mal por que me dijo que no, que ella tenía otra cosa mejor para mí, (...) quería dejar cubierta esa situación del jardín y que me tenía reservada otra cosa mejor, pero que no me decía hasta que fuera un hecho; me dijo también que me convenía muchísimo por la situación económica en que ella me iba a asegurar. Y que además era un puesto más reconocido y de mejor preparación que el que me estaba ofreciendo, no me dijo de que se trataba. Entonces se vino Nadia a la supervisión.

Seguí trabajando en la dirección del jardín de niños Tlatoani. Al poco tiempo me habló por la noche diciéndome que me presentara al departamento, que iba a hacer un examen. Fue cuando me platicó que si me quería venir como su apoyo [técnico pedagógico], que ya había visto qué se necesitaba, qué requisitos tenía que cubrir. (...) Yo me angustié muchísimo y pensé – ¡ay que examen será!, a mí no me dijo nada de eso -. Yo estaba bien como directora, además mi meta era otra. Pero la supervisora me dijo que no me iba a arrepentir y me animó a aceptar.

³ La adjunta es el apoyo administrativo de la supervisora.

En la angustia de la selección...

Fui a presentar examen al departamento (...) Estaba recién operada de los ojos. Entonces Hortensia, que trabajaba en la Subjefatura, me dijo - no vas a poder contestar el examen, es muy grande, son 200 preguntas... - entonces yo le dije -sabes que, quiero hacer la lucha por que no quiero regresar otro día, si realmente no puedo les digo y lo suspendemos-. Volvió a decirme - si quieres lo hacemos en dos partes, descansas y luego lo volvemos a hacer-, -no, lo hago de una vez -. Contesté el examen y me iban a mandar avisar con la maestra si era aceptada. El examen era uno psicológico, uno de conocimientos (...) sobre el programa del '81, sobre relaciones humanas, uno psicométrico y un drill sobre un eje de desarrollo. (...) Me dieron una breve orientación de cual iba ser mi función si quedaba. Eso fue como a mediados de agosto, para esto me dijeron que en unos ocho días me mandaban los resultados, y bueno, me avisaron que me quedaba como consultor técnico, que no había salido con una excelencia de calificaciones, pero que había pasado el examen y no había ningún inconveniente; habían comprendido que tenía poco tiempo de operada y me dijeron a donde me tenía que presentar.

Mi inicio como asesora...

Así inicié. Me fui de asesora, y me gustó mucho trabajar en la zona con ese cambio. Yo estaba encantada a pesar de que dábamos driles, y a lo mejor te obligaban a aprenderte las cosas de memoria, pero como que tenías (...) una mayor preparación, porque hasta que no veían que te lo aprendías bien, no te dejaban ir a la zona. No sé si era muy tradicionalista, yo digo que sí, pero como que tenías ese apoyo en la preparación. En ese entonces éramos mas independientes de la supervisora, teníamos un calendario, notificábamos nuestras acciones. Y se nos daba esa apertura de tiempo para prepararnos, yo siento que fue menos tensa esa situación.

Cuando empecé como asesora era impartir la asesoría y verificar que se diera. Yo recuerdo que ese era nuestro papel. Yo tomaba mucho la imagen y la actitud de mi primer asesor, mi intención era intervenir de manera que el docente no sintiera que se le venía a regañar, a lo mejor lo de verificar si era mi papel, pero regañar no.

Eran muchos días de preparación, estudiabas, preparabas tus láminas, tomabas los driles, nos unificábamos y veníamos a impartir la orientación a las zonas reuniendo a todos los docentes. Se autorizaba la suspensión y luego ya volvías a reunirte, analizabas lo que les dabas a los docentes. Tenías días para ir a tus jardines a visitar y veías si realmente lo estaban aplicando.

El momento de transición...

Así estuvimos trabajando hasta que vino lo del PEP '92, tanto con los docentes como con nosotros. Empezaron a decirnos que teníamos que tomar el papel de asesores y no de verificadores, que íbamos a depender mucho de las supervisoras, que ahora íbamos a estar mucho en la zona. Nos llamó mucho la atención esa situación, entonces hubo muchos cambios en tu papel como asesor.

No se en qué momento se dio esa vinculación tan estrecha que empezamos a depender totalmente de la supervisora, se vino enlazando mucho el trabajo entre supervisora y asesor. Yo pienso que hubiese sido para bien, siempre y cuando se respetaran tus propósitos como asesor. Surgió lo de que tienes que estar bien con ella, tienes que hacer lo que ella te diga, y empezamos a dividirnos con dos jefes. Uno era tu responsable (...) y la otra tu supervisora.

Mi imagen de los otros asesores...

Yo tuve una imagen bonita de Nuria, quien fue mi primera promotora, ella me visitó tres o cuatro veces en San Ildefonso. En ese entonces había ciertos problemillas ahí. Empezaron a visitarme del Departamento y fue Nuria la que me asesoró. No te dejaba por escrito sugerencias, para nada, mas bien observaba tu práctica, te cuestionaba, te decía - que bien, que bonito -, te daba muchos ánimos y bueno, siempre llegó en esa actitud. No lo recuerdo, pero tal vez llenaba un cuestionario o algo así, pero si así fue nunca lo supe. Yo sentía que te podías abrir a ella y decirle tus inquietudes, valoraba tu trabajo. Eso sí, nunca me dijo si estaba bien en mi práctica, nunca dejó una hoja de recomendaciones, yo dije - si es así el papel del asesor que padre ¿no?- (...) Y lo vi así como una actitud bonita en cuanto a que me escuchaba...

Después llegó Feli. Nunca tuve con ella un acercamiento de apoyo. Llegaba, revisaba, verificaba y se iba. Pero dos o tres ocasiones yo no pude estar en mi jardín y ella quería que estuviera. Un día me dijo - oye eres el colmo, yo no se si tu no quieres que vaya a tu jardín o qué te estás creyendo, yo no puedo hacer mi trabajo porque tu no estás -, le dije - ve, yo tengo otras actividades -. Yo lo que recuerdo es que llegaba y llenaba hojas.

Luego con la maestra Susy Núñez quien era muy buena por la buena, pero muy drástica para llamar la atención, no admitía que se le dieran justificaciones. Entonces tuve dos o tres conflictos por una de mis educadoras, si no tenía lo que ella le pedía, casi la corría; cuando yo quise intervenir me calló varias ocasiones. Tuve varias confrontaciones y pensaba, que feo que siendo un apoyo, tratara así a los docentes.

Actualmente como asesora...

Yo recuerdo que me decían que era uno de los puestos más bonitos que hay, y sí es uno de los más bonitos, pero es muy difícil, ya no es lo que éramos antes. Recuerdo que hace unos siete años (...) tu informabas, acordabas, calendarizabas con tu responsable y era mas allegado al departamento. De unos años para acá, no es así. (...) Tienes que estar en contacto directo y en una comunicación excelente con tu supervisora. Te limitan muchísimo, entonces como que ahora tienes tres o cuatro jefes y con todo el mundo no puedes quedar bien. Ahora la prioridad, definitivamente es el supervisor y pasan a segundo término muchísimas cosas que tu quisieras hacer como asesor para apoyar al área técnica.

Te ganas el apoyo moral de la gente, la gente te tiene mucha confianza y mayormente eres su paño de lágrimas. Pero tienes que reservar muchas cosas que sabes que están sucediendo en un plantel, para no anticipar y que no diga el supervisor - entonces yo qué, porque no lo sabía, o porque a mi no me lo había dicho- y desde esa perspectiva como que no se puede trabajar igual. (...)

De hecho tu llegas y apoyas, porque surgen muchas dudas en cuanto a la práctica, a planeación, realización, evaluación, consejos técnicos, pero se va dando al día, no lo puedes planear. (...)

Como asesor es bonito, se apoya a la gente, pero igual y la gente requiere de mucho apoyo. Tu te encuentras con que visitaste a una gente y le dejaste apoyo, asesoría, pero si el director no lo retoma, no se da, y es volver a empezar y a veces te encuentras con algo alarmante que dices - ¡ehhh!, pero si le acabo de explicar, yo se lo dije- y me dice -a poco tu me lo dijiste, ¿cuando?-, como que te quieres dar de topes. Entonces empiezas a reflexionar ¿qué estoy haciendo?, ¿qué he hecho?.

Se necesitaría tener una comunicación mas estrecha con el supervisor y que se tomara en cuenta el papel del asesor para poder elegir las necesidades de la zona.

CAPÍTULO IV

EL HACER COTIDIANO DEL ATP



En este capítulo trataremos de reconstruir la práctica del ATP tomando como eje sus actividades cotidianas a partir de lo que expresan en las entrevistas y en algunos documentos analizados. De este modo podremos dar cuenta de las percepciones que tiene el ATP en la definición de su trabajo cotidiano.

En las entrevistas que realizamos a los ATP nos ha quedado claro que son, en términos generales, siete las actividades que constituyen su quehacer cotidiano¹:

- ✦ La asesoría
- ✦ Visitas a los jardines de niños
- ✦ Participación en consejos técnicos de jardín de niños y de zona
- ✦ Reuniones con asesor de sector y asesores de zona
- ✦ Talleres y cursos
- ✦ Realización de actividades administrativas
- ✦ Participación en reuniones técnicas y juntas de directoras

¹ No pretendemos afirmar que éstas sean las únicas ni que esta exposición agote todo lo que hay que conocer sobre el tema

4.1 La asesoría

La asesoría es parte de la esencia de la función del ATP. Desde su génesis se ha convertido en algo permanente y constitutivo de la misma, en una tradición que se impone a los sujetos sin cuestionarse, se asume como algo dado. Es tal su fuerza que determina el mismo nombre del “asesor”.²

Esta actividad ha sido construida históricamente a partir de las necesidades que plantea la institución para la difusión y aplicación de las propuestas curriculares vigentes en cada época. Desde el inicio de la SAT y ante los cambios de programa se buscó, como ya lo hemos mencionado en otra parte de este trabajo, formar especialistas conocedores del curriculum, que en primer instancia lo dieran a conocer a docentes y directivos y posteriormente revisaran y dieran “apoyo” y “ayuda” a la práctica del educador en la aplicación del mismo. Ante esta situación se crean estrategias para apoyar esta tarea.

En un primer momento se crearon cursos donde se atendía a cada zona escolar cada dos meses aproximadamente. A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica prohíben la suspensión de clases, entonces se tienen que transformar los cursos en ‘asesorías’ por plantel o individuales, lo cual se hizo necesario para apoyar la práctica de las educadoras.

La asesoría se ha concebido así, como una actividad donde se da una relación interpersonal “dirigida a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de

² El asesoreamiento surgió en el campo del trabajo social, cuando empezó a pensarse que trabajar con los profesionales, en vez de tratar directamente los problemas de los clientes – ancianos, pacientes, marginados -, facilitaría la transferencia del modo de pensar y las destrezas aprendidas en la discusión de un caso concreto al resto de la clientela que estuviera a cargo de un profesional. Al centrarse en el profesional, se creía que los clientes serían mejor tratados por los profesionales que mantenían un contacto más intenso y duradero con ellos. De este modo, el personal especializado, que en las instituciones sociales se ocupaba de diagnosticar y resolver los problemas de las personas que se beneficiaban de estos servicios, comenzó a transformar su tarea y empezó a actuar como un consejero que trata de ayudar al profesional que trabaja directamente con los

resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio” (Lippit & Lippit, 1986:1 en Rodríguez, 1996:16). Aunque cabe aclarar, que esta ayuda ha estado dirigida principalmente a “optimizar” la aplicación del Programa de Educación Preescolar (PEP).

El asesoramiento está centrado en el docente, bajo la idea de que trasciende a la práctica y redundante en beneficio de los niños a su cargo. Es decir, éste contribuiría al perfeccionamiento de la labor docente, permitiéndole a la educadora encontrar recursos para resolver las problemáticas a las que se enfrenta cotidianamente y generar una mejor atención de los niños.

En la actualidad y ante la imposibilidad de suspensión de clases, los ATP han buscado diferentes estrategias para desarrollar esta actividad. Sin embargo su esencia como proceso de ayuda ha prevalecido:

“Entre las actividades primordiales del asesor es el apoyo (...) se orienta el apoyo en cuanto a los requerimientos que tenga la gente” (E.9.2).

Aunque el asesoramiento lleva implícito “la interacción en dos sentidos – un proceso de buscar, dar y recibir ayuda –”(Lippit & Lippit, 1986:1 en Rodríguez, 1996:16), en preescolar, generalmente, no es demandado por el asesorado. Al ser establecido institucionalmente, el ATP decide cuando y como asesorar (en los periodos marcados en el calendario, establecido por la SAT); aunque el contenido de la asesoría se plantea a partir de un diagnóstico realizado al inicio del ciclo escolar y se actualiza con los datos obtenidos en la observación de las visitas.

Sin embargo, esta situación conlleva a que algunos docentes sientan la asesoría como algo que se les impone; por ello no siempre son tomadas en cuenta las observaciones que se les hacen.

clientes. De forma que empezó a dejarse en manos de los propios profesionales la responsabilidad de solucionar los problemas acerca de los cuales demandaban asesoramiento. (Rodríguez Romero, 1996)

“Nunca falta la directora o la educadora que se cierra a lo que tu dices y no te fundamenta nada, simplemente se cierran y no te permiten la entrada” (E.4.8).

Y, por otro lado, los ATP expresan que los tiempos son una limitante para desarrollar su trabajo:

“...cuando vas a hacer las asesorías, sigue siendo igual, la asesoría es en el grupo y aunque uno no quiera y no estés de acuerdo en que tengas que platicar con la educadora, ¿en qué otro momento lo haces?, no hay tiempo, las asesoras en el momento que se está dando, eso creo que también limita mucho el apoyo” (E. 2.10).

La asesoría implica un sin fin de actividades como lo menciona uno de los asesores:

“orientar en aspectos teórico metodológicos del programa, analizar conjuntamente con el personal el ‘hacer’, promover la reflexión y definir estrategias, compartir la práctica, hasta proporcionar apoyo bibliográfico” (E.6.3).

Torre al respecto menciona las diferentes perspectivas que desarrolla el asesor en el proceso mismo de asesoramiento, que de alguna manera, sintetizan lo mencionado por los asesores entrevistados. Desde esta óptica se entiende que el agente asesor es:

- *Asesor técnico:* capacitado como especialista conocedor del curriculum y del proceso que aporta información, resultado de investigaciones o experiencia de interés.
- *Intérprete:* que facilite la comprensión de las relaciones que tienen lugar en un grupo humano.
- *Catalizador:* de las intenciones, tensiones, confrontaciones para reducirlas a consenso.

- *Gestor y mediador*: de recursos materiales, informativos, etc. Facilitando materiales didácticos e instrumentos de evaluación o creando otros nuevos (1994 en Tejada, 1998:164).

Aunque estos aspectos son sólo algunos criterios que nos permiten explicar el trabajo del ATP desde la asesoría, es menester reconocer su naturaleza socialmente construida y definida por múltiples factores que la han venido determinando y conformando a través del tiempo.

4.2 Visitas a los jardines de niños.

Éstas tienen una larga tradición en el hacer del ATP. Surgen como parte de la misma función y son inherentes a ella. Se pueden diversificar de acuerdo a la intencionalidad que tenga el ATP y, además, cabe mencionar, que estas visitas son el espacio 'ideal' para que se de propiamente la asesoría. Existen pues, visitas de coevaluación, de seguimiento y de cortesía.

4.2.1 Visitas de coevaluación

Las visitas de coevaluación³ surgen de una necesidad institucional para obtener datos cuantificables. Para su realización se establece un formato o guía de observación en donde se reportan los "avances" que se dan en la práctica docente con respecto a la aplicación del programa curricular vigente⁴. Según el documento de la descripción del puesto del ATP, establecido por la SAT, es su obligación "llevar a cabo las visitas de coevaluación de la práctica docente en los jardines de niños seleccionados, con el fin de detectar y atender las necesidades de

³ Primero llamadas de verificación, lo cual expresa que estas eran para corroborar la aplicación del programa en la práctica.

⁴ Ver anexo de formato de coevaluación.

operatividad del PEP vigente, informando los resultados al supervisor ..." (DEPVM, 1999).

Estas visitas se llevan a cabo de la siguiente manera: El ATP junto con la supervisora las calendarizan y seleccionan el jardín visitado, de acuerdo a las necesidades de cada jardín de niños. Posteriormente, ya en la visita, el ATP platica con la directora para decidir a quien observará. En el salón de clases, el asesor realiza una observación, generalmente no participante, con base en los parámetros establecidos en el formato correspondiente. Al finalizar la mañana la educadora se autoevalúa. Ambos comentan sus perspectivas e interpretaciones sobre lo que realizó la docente.

El instrumento de observación para estas visitas está dividido en cuatro aspectos: planeación, realización, evaluación y proyección a la comunidad. Éstos están dirigidos principalmente a observar las actividades del proyecto pedagógico que realizan los niños y la educadora.⁵ Cada apartado tiene varios elementos a considerar en la realización de la visita y son, entre otros, los siguientes:

✦ PLANEACIÓN

- a) En el friso se manifiesta la participación conjunta entre niños y docentes
- b) El registro de planeación del proyecto tiene congruencia con el friso

✦ REALIZACIÓN

- c) Se aprovechan los espacios de acuerdo a las necesidades del proyecto
- d) Utiliza el material didáctico y los recursos de la comunidad de acuerdo al proyecto pedagógico
- e) Las actividades van encaminadas al desarrollo del proyecto
- f) Los niños muestran interés en el desarrollo de las actividades realizadas
- g) Se propician espacios donde se manifiesta el juego
- h) En esta jornada de trabajo qué tipo de contenidos se abordaron

✦ EVALUACIÓN

- i) Durante la jornada de trabajo los niños y docente hicieron un balance de las actividades y planearon acciones para la continuación del proyecto
- j) Al término del proyecto se realiza la evaluación del mismo, como parte del seguimiento del proceso educativo

✦ PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD

- k) Se observa la participación de los padres de familia en el desarrollo de las actividades de proyectos pedagógicos
- l) Se proyectan actividades existiendo interrelación entre escuela y comunidad

Al observar la práctica del docente, el ATP asigna una calificación para cada uno de estos criterios: 0 o 100%. Se establecen tres periodos para reportar los resultados de todas las visitas realizadas a la SAT. El promedio de éstas, finalmente, dará lugar a una calificación al nivel de la zona.

4.2.2 *Visitas de seguimiento*

Existe otro tipo de visitas que son mas abiertas y flexibles, éstas permiten a los ATP involucrarse mas en la práctica. Como no hay un formato de puntos específicos a observar, se da una relación de mas apertura, diálogo e intercambio.

“Yo casi siempre les digo –oye, ¿cómo estas?, ¿qué necesitas?, ¿en qué te puedo ayudar?-, entonces la gente se acerca y me dice, - me hace falta esto, no sé cómo hacer esta actividad, no me ha resultado esto -, y bueno, pues ya de ahí empiezas a ayudar (E.2.5).

⁵ La propuesta metodológica que se trabaja en el nivel preescolar es el método de proyectos. El proyecto es concebido como una organización de juegos y actividades alrededor de la cual se desarrolla el trabajo escolar.

Es en estas visitas, en donde también los ATP pretenden llevar un seguimiento con relación a las sugerencias que les hicieron a las docentes durante la visita de coevaluación. Para lo cual llevan un registro de cada educadora con las propuestas realizadas durante la observación anterior. Este registro es el punto de partida para que el ATP “verifique” si la educadora tomó en cuenta las sugerencias que se le hicieron.

A partir de sus interpretaciones de la práctica y de su representación de la idea de “ayuda”, esta actividad permite al ATP, construir una serie de estrategias personales, desplegando su pensamiento creativo y sus propias concepciones. Habrá así, ATP que compartan bibliografía, que apliquen la prueba Mali a petición de la educadora, que trabajen directamente con el grupo y otras mas que inviten al director o al supervisor para observar e intercambiar opiniones.

“Ahora que vamos a los jardines tratamos de hacer actividades juntas [supervisor y ATP], pero definiendo muy bien el rol de cada una, (...) [y le digo a la directora] qué te parece si vamos con esta chica y (...) las tres hacemos la visita” (E.1.9).

4.2.3 Visitas de cortesía

Finalmente las de cortesía son generalmente las que se realizan en fechas conmemorativas, como día del niño, concursos de rondas, pastorelas, desfiles y homenajes en fechas cívicas relevantes. La función del asesor se limita a presenciar y de alguna manera “validar” la actividad y “ayudar” a las educadoras en situaciones emergentes que éstas les soliciten.

“...yo les llamo visitas de recortado (...) [porque] es de ayudarles a recortar, te andas trepando en el techo pegando el moñito, amarrando la piñata, formando a los niños (...) y llegar a pedirles los planes sería una grosería; voy a eso, a decirles – ¿en qué les ayudo?...” (E.4.14)

Como podemos observar en esta descripción, las visitas y el asesoramiento se han convertido en los ejes principales de la práctica cotidiana del ATP. De éstas se desprenden la observación a los grupos, la participación en reuniones de consejo, el análisis de documentos técnicos (como planes y proyectos), el asesoramiento individual y colectivo a docentes y directivos, las pláticas a los padres de familia, y otras actividades más que mencionaremos a continuación.

4.3 Participación en consejos técnicos de jardín de niños y de zona

En la realización de la práctica educativa surgen entre los docentes dudas, inquietudes y cuestionamientos que son necesarios resolver de manera inmediata. Para ello se deben atender las características específicas en las que se realiza el quehacer educativo. Una estrategia en la que los docentes pueden intercambiar puntos de vista, hacer propuestas y confrontar su trabajo diario con la teoría, es el trabajo académico que tiene como uno de sus espacios las reuniones del Consejo Técnico Consultivo (CTC).

Según los lineamientos generales para la constitución y organización del CTC, éste "es un órgano interno de apoyo a la jefatura de sector, supervisión de zona o plantel de educación preescolar, según el caso, donde se analizan, estudian, acuerdan y proponen recomendaciones de orden técnico pedagógico y técnico administrativo, todo ello encaminado a mejorar la práctica docente" (SEP, 1993:9).

Las sesiones de trabajo de consejo deben realizarse mínimo una vez al mes. La duración de las sesiones, depende de algunos factores, tales como: el tiempo disponible, la profundidad del análisis de los contenidos, la dinámica de trabajo y la disposición y participación de los integrantes.

Los temas deben tener relación directa con aspectos de la práctica docente. Se diferencian de acuerdo a las necesidades del plantel, zona y sector, y están enmarcados por las funciones, actividades y responsabilidades de cada uno de los docentes. Por lo anterior, los elementos a considerar para la propuesta y selección de los temas, deben estar basados en un diagnóstico de necesidades y registrado en el proyecto escolar de jardín o zona.

“Lo que se va a ver en los consejos técnicos está definido en un proyecto escolar, en la programación, de ahí salen los objetivos, y las acciones generales, las que van definiendo la orientación son las mismas sesiones. En la misma sesión al término se define, - bueno, entonces qué, seguimos con esto o ya será tiempo de otra línea o de empezar otra actividad que tenemos pensada, pero ya el grupo define porque caminos” (E.1.26).

Las funciones principales del consejo técnico, son entre otras:

- ✦ “Facilitar una oportuna atención de las necesidades técnico pedagógicas detectadas.
- ✦ Generar y promover el análisis de contenidos de los documentos técnico pedagógicos normativos y de otros documentos que apoyen a éstos.
- ✦ Contribuir al intercambio y enriquecimiento de experiencias educativas.
- ✦ Favorecer el trabajo académico.
- ✦ Fortalecer la comunicación, cooperación y creatividad de sus integrantes en el ámbito laboral.
- ✦ Promover la búsqueda conjunta de soluciones a la problemática educativa detectada” (SEP, 1993:9).

El CTC al formar parte del trabajo académico de los planteles y las zonas, es también una de las responsabilidades del ATP. En esta actividad su intención principal es brindar apoyo a docentes y/o directivos en los temas que se traten.

“... si la gente requiere apoyo para un consejo técnico, adelante (...) uno de los aspectos importantes que se tienen son los consejos técnico consultivos, dado que éstos ocupan un espacio importante en tanto que es el momento en que la gente tiene la oportunidad de analizar y de confrontar su práctica docente” (E.9.2.).

A diferencia de un curso o una asesoría, generalmente en un consejo técnico la coordinación y responsabilidad de la actividad depende de la directora y de los docentes del jardín de niños, y de la supervisora y directivos en el caso del CT de zona. Sin embargo la participación de los asesores en el consejo técnico, puede variar de acuerdo a las necesidades y expectativas tanto de los docentes y directivos como del asesor mismo.

Esta participación en el CT de jardín se puede dar a partir de una visita especial por invitación del directivo o por iniciativa del ATP, o en el caso de que el ATP realice una visita de coevaluación o de seguimiento y aproveche para asistir a la sesión. Su intervención se expresa como la de un observador o integrante más del consejo, situación que recupera para la detección de necesidades de los docentes.

“...yo creo que es muy importante nuestra participación como asesores en consejo técnico, hacemos como asesores externos, pero eso nos da muchísimos elementos. Las vemos, sabemos como están entendiendo las cosas, en que nivel están ellas en conceptualización, cómo lo están manejando en su grupo (...), eso nos sirve para cuando regresemos al jardín o al grupo, podemos atenderlas, no estar dando palos de ciego, ni lo que yo creo...” (E.4.9)

En otras ocasiones colaboran en la organización y preparación del mismo, sugiriendo por ejemplo textos que enriquezcan los contenidos, estrategias y técnicas diferentes que dinamicen la participación y el intercambio en las sesiones. Se emplea también como un espacio para asesorar a las educadoras del jardín aprovechando que todas tienen que estar en la sesión.

“...es que nosotras mismas estamos distorsionadò el CT, porque como no tenemos espacios para asesoría, entonces sin querer (...) si estás hablando de la evaluación en ese jardín de niños, (...) tú haces la asesoría de evaluación, (...) se aprovecha el espacio y que está toda la gente en ese momento” (E.6.2).

En el C.T de zona la función del ATP está definida por los requerimientos y la negociación con la supervisora. Puede ser secretario o parte de una comisión. Al igual que en los consejos técnicos del jardín, los objetivos generales y los contenidos ya están determinados para todo el ciclo escolar a partir del diagnóstico realizado para la elaboración del proyecto, razón por la cual, generalmente, su colaboración está enfocada a apoyar al supervisor en la planeación, organización y evaluación de las sesiones.

En algunos casos, el asesor coordina el consejo aunque, normativamente, es responsabilidad de la supervisora:

“Sin embargo creo que ha sido un poco confundida la función con el supervisor, realmente yo me siento y presido las reuniones, - digo, a ver, vamos a hacer esto, a ver, qué opinan ustedes, el supervisor es el que debe presidir y uno participa como las otras (...) como uno esta mas en contacto con lo que son los documentos de las directoras, con lo que es el proyecto de zona, pues como que tenemos mas los hilos de lo que se debe trabajar, y pues en eso la maestra me delega mucho la responsabilidad...” (E.4.13)

En el desarrollo del consejo, el asesor puede actuar entonces como un especialista que enriquece y promueve la apropiación e integración de contenidos, y, en el menor de los casos, como un participante más que comparte inquietudes y dudas ante el grupo.

“En el trabajo mas referido a contenidos, la estafeta la lleva el asesor” (E.1.25).

“Uno va definiendo como se va a desarrollar la reunión, (...) hay que ir centrando las participaciones hacia el objetivo que nos reúne” (E.4.14).

4.4 Reuniones con responsable de sector y ATP

Hay dos tipos de reuniones de ATP. Una junta de organización y evaluación de actividades y otra correspondiente a un encuentro colegiado de estudio y preparación que es considerado como consejo técnico de ATP.

4.4.1 Junta de organización y evaluación

Se lleva a cabo una vez al mes aproximadamente. En ésta se reciben lineamientos emanados del DEPVM y de la SAT, así como la calendarización de acciones y la organización de algunas tareas imprevistas. Es aquí donde los ATP “presentan a su coordinador, la propuesta de actividades de apoyo a realizar para su revisión y visto bueno, así como los resultados obtenidos en la zona” (DEPVM, 1999), a través de un informe verbal y escrito, con datos tanto cualitativos como cuantitativos. El coordinador de los ATP hace recomendaciones y sugerencias con base en el análisis de sus informes tomando en cuenta el intercambio de opiniones que tuvo previamente con las supervisoras. En este espacio, es donde se pueden compartir las inquietudes y experiencias propias de la función.

“Me gusta mucho también el compartir con otras asesoras lo que yo pienso, lo yo siento y lo que pretendo hacer y escuchar lo que ellas han hecho, porque a veces se te borran las ideas y crees que si no es en un consejo técnico no lo puedes hacer de otra manera y ya cuando escuchas que puedes hacer un tríptico, un periódico mural, que puedes hacer una entrevista, cosas así, (...) eso también te ayuda” (E.4.10, 11)

Dependiendo de la cohesión y la confianza que posean como equipo, será la apertura que se de para expresar las problemáticas de la zona a la que pertenecen.

4.4.2 Consejo técnico de ATP

En el consejo técnico de ATP se determinan por año, los temas a tratar y se tienen calendarizados por mes. En los encuentros se revisan textos, estudian, analizan e intercambian ideas sobre algún tema en especial que sea relevante y relacionado con la práctica docente además, se hacen propuestas que se discuten y fundamentan.

“Tuvimos oportunidad de leer, de estudiar, de compartir, de crecer en esto de las nuevas teorías...” (E.2.7)

“Nos ha funcionado muy bien [el consejo técnico] porque hemos encontrado respuestas a los problemas y sobre todo lo vinculamos mucho con la realidad de los jardines o de las zonas (...) vemos como podemos aprovechar entonces toda esta diversidad para que nuestras estrategias sean las verdaderas respuestas a los problemas...” (E.4.15)

En algunos sectores las propuestas emanadas de estos consejos pueden llegar a convertirse en productos de trabajo concretos que tienen la posibilidad de generalizarse a todas las zonas del sector. De la misma manera, se pueden abordar temas que van desde la práctica del docente, del directivo, hasta del mismo ATP.

“...llegamos a diseñar (...) productos de trabajo dirigidos al docente y al directivo, trípticos, salió una guía de preguntas para apoyar la entrevista con padres de familia (...) de lengua escrita, surgieron algunas sugerencias sobre el documento del asesor...” (E.1.26)

4.5 Talleres y cursos

Otra actividad son los cursos y talleres en los que participa el ATP, siendo varias las modalidades en las que se da su intervención. Unos surgen como estrategia de zona, otros como estrategia de sector, algunos son emanados del DEPVM de preescolar y finalmente, los que reciben como parte de su formación continua.

Los que van dirigidos exclusivamente al personal de la zona son convocados por él mismo si detecta alguna "necesidad" manifestada en la práctica de las educadoras durante las visitas realizadas. Dependiendo de la relación que el ATP tenga con la supervisora, podrá promover que los talleres sean fuera o dentro del horario de trabajo. Aunque cabe aclarar que éstos son los menos frecuentes.

"... estoy llevando un taller de lenguaje escrito (...) es dentro del horario de trabajo, va una educadora por jardín (...) es mas o menos una vez al mes y se lleva mucho a la gente a la práctica; por ejemplo se lleva una actividad preparada, tomamos a un grupo y lo practicamos, se observan entre ellas, (...) la practican con su grupo y traen la evaluación..." (E.1.13)

Los que se presentan como estrategia de sector son planeados por el equipo de ATP de acuerdo a recurrencias detectadas en el mismo, se organiza la estrategia y se propone a la jefe de sector, si ésta la avala se lleva a cabo de acuerdo a las características de cada zona.

Si provienen del DEPVM, la planeación en cuanto a contenidos y desarrollo del taller, es establecido por un equipo de especialistas. El ATP es "capacitado" en un curso previo y su participación se aboca a desarrollar la programación preestablecida. Éstos son generalmente obligatorios pues se realizan dentro del horario de trabajo.

En el ciclo escolar 98-99 se les convocó a participar en tres estrategias diferentes: Talleres Generales de Actualización (TGA), Propuesta didáctica para el aprendizaje de las matemáticas y la adquisición del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar y los cursos con valor a Carrera Magisterial⁶ (en los cuales su participación es opcional pues son fuera del horario de trabajo).

⁶El Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNap) instancia que "...otorga especial atención a la actualización permanente del maestro, contribuyendo a mejorar y enriquecer la práctica docente". (SEP; 1998), propone las siguientes estrategias las cuales se implementan por vía de la oficina de Actualización perteneciente al Departamento de Preescolar:

✦ Talleres Generales de Actualización cuyo propósito en este ciclo fue el siguiente: "Que las educadoras reflexionen acerca de la función que cumple la educación preescolar en el desarrollo de las habilidades comunicativas en los niños y niñas que cursan el nivel y elaboren actividades congruentes con esta tarea". (SEP, 1998)

En estas estrategias la función de los ATP consiste en impartir el curso a educadoras, directoras y supervisoras que participen. Para ello, tienen que asistir a reuniones de capacitación, de preparación, difusión y evaluación. La capacitación consiste en recibir los contenidos a través de un especialista en la temática o por el personal de la oficina de actualización. En la preparación, los ATP hacen la 'logística' del curso y una revisión detallada de los contenidos intercambiando ideas y opiniones para la organización del mismo. En la difusión, se desarrolla propiamente el taller, en este aspecto la participación del asesor como coordinador del grupo se ha ido modificando según lo comenta uno de los ATP entrevistados:

"Dejamos que el grupo adquiriera mas responsabilidades en cuanto a – ¿les gustan las técnicas?, ¿qué les parecen?, o sea, ya no somos tan impositivas, ya le ceden al grupo esas posibilidades, -oigan, el propósito del curso es este intercambio, ¿cuáles creen ustedes que sean los criterios para el intercambio, con quienes desean trabajarlo?-, entonces le están cediendo la estafeta poquito a poco al grupo (...) En cuanto a los contenidos, los hemos tratado de vincular mucho a la práctica..." (E.1.26)

En la evaluación se hace un análisis tanto del desarrollo del curso como del papel del ATP.

Uno de los requerimientos institucionales es que el ATP "estudie e investigue permanentemente a fin de ampliar y actualizar los elementos teóricos metodológicos que aseguren su participación activa en los grupos de aprendizaje" (DEPVM, 1999). Razón por la cual tienen que asistir obligatoriamente a los cursos o talleres que convoca la SAT para su actualización.

A partir del ciclo escolar 97 – 98, se inicia una estrategia de formación para ATP dentro de la cual se llevan a cabo periódicamente cursos taller con el propósito de contribuir al fortalecimiento académico del equipo de ATP de preescolar Valle de

✦ Cursos con valor a Carrera Magisterial, los cuales tienen un determinado puntaje que se le aplica a los docentes que los toman para tener más posibilidades de acceso a este sistema y aumentar su sueldo.

México. Estos talleres, han sido para algunos, oportunidades que les permiten confrontar su práctica, reflexionar sobre ella y, algunas veces, hasta replantearla⁷.

“El asistir a diferentes cursos nos ha servido bastante (...) porque son cursos que te hacen deveras profundizar en lo que tú debes ser, quieres ser y transformarte. (...) En los cursos, sí te ponen a pensar, que no nada más es ir y revisar, sino que realmente tienes que ver a la persona” (E.1.5).

En el proceso de la estrategia mencionada, se ha promovido intercambiar experiencias y repensar su función a partir del análisis de su práctica, ya que los contenidos están abocados a lo que es la asesoría.

“...en este año van dos etapas en las que hemos tenido toda una semana de taller de fortalecimiento del asesor técnico.

E. ¿consideras que este tipo de cursos que les brinda el departamento, les ayuda en el desempeño de su función?

Yo en lo personal sí, porque nunca había tenido un apoyo de ese tipo para ser asesor. Y vas (...) te avientas al ruedo y (...) aprendes de las compañeras y de las experiencias...” (E.3.4)

4.6 Realización de actividades administrativas

Otra de las tareas del ATP es el trabajo administrativo el cual implica la elaboración de documentos diversos.

Una de las actividades principales en este aspecto, es el llenado de una “agenda de trabajo” que está conformada por diversos registros, tales como:

- ✦ Directorio de los jardines de niños que conforman la zona.
- ✦ Diagnóstico de la zona, que se elabora a principio del ciclo escolar conjuntamente con la jerarquización de necesidades y la autoevaluación del ATP.

La propuesta tiene como propósito estructurar e implementar una estrategia psicodidáctica para el aprendizaje de las matemáticas y la adquisición del lenguaje oral y escrito en el niño preescolar.

- ✦ Calendario mensual con el desglose de actividades diarias.
- ✦ Concentrado de las actividades de apoyo, donde se registra por actividad, tema y número de personal atendido.
- ✦ Informe mensual de actividades donde se anotan logros y limitaciones y se describe el desarrollo de las actividades que se llevaron a cabo y las estrategias de seguimiento clasificado por rubros: a) proyecto escolar de centro y proyecto curricular, b) programas de apoyo colateral, c) programa de educación preescolar y d) consejo y reuniones técnicas.
- ✦ Cuadro de apreciación del proceso educativo del director, es semestral y recupera datos cuantitativos y cualitativos de las visitas realizadas por la directora de cada plantel.
- ✦ Concentrado de coevaluación de la práctica docente, se realiza en tres periodos y en él se asientan los porcentajes obtenidos de las visitas de coevaluación realizadas durante un periodo y se lleva cabo una interpretación cualitativa del mismo.

Otras actividades relacionadas con la cuestión administrativa que realizan los ATP son: la revisión de las fichas de CT, verificar las relatorías del desarrollo del proyecto, llenar la ficha de las reuniones técnicas de directoras, revisión de planes de las docentes en fechas conmemorativas, entre otras. En algunas ocasiones colaboran con la supervisora elaborando documentación que le solicitan a ésta, como visitas y concentrados de libros de caja.

4.7 Participación en reuniones técnicas y juntas de directoras.

4.7.1 Reuniones técnicas

Las reuniones técnicas se han institucionalizado como una tradición que prevalece en algunos sectores. En la actualidad éstas se recuperan para tratar asuntos

⁷ Ver en el anexo “Proyecto de fortalecimiento permanente a la función de asesoría”.

técnico pedagógicos que no fue posible abordar en el CT pero referidos, generalmente a la práctica del directivo.

“La verdad es que trabajar únicamente consejos técnicos para todo lo que se tiene diagnosticado es insuficiente entonces tenemos que echar mano de las reuniones técnicas (...) aquí las vamos tomando conforme se van necesitando (...) para apoyar las acciones del PEC [proyecto escolar de centro] o cuando vemos que algo se necesita...” (E.3.11)

En éstas el supervisor es el presidente y la función del ATP está enfocada principalmente a ser secretario aunque habitualmente éste último es quien planea, coordina, y hace el registro de las sesiones.

4.7.2 Juntas de directoras

Las juntas de directoras son los espacios donde mensualmente se da a conocer a los directivos de la zona, la línea institucional en cuanto a las actividades generales a realizar en un periodo determinado de tiempo. Estas propuestas provienen de las diferentes oficinas pertenecientes al DEPVM.

Aunque normativamente no es responsabilidad del ATP la participación en estas juntas, consideramos importante mencionarlas ya que es un espacio que puede ser aprovechado para llevar a cabo el asesoramiento. No obstante si están presentes, su intervención puede tener dos finalidades principales:

Una de ellas es dar informes sobre los logros y limitaciones de las estrategias que ha llevado a cabo en cada jardín de niños, dar recordatorios o avisos y algunas veces solicitar materiales.

“En las juntas lo que mas prevalece es lo que viene de junta de departamento, y (...) ahí se aprovecha [para retomar] lo que se viene arrastrando, por ejemplo tú le dices – maestra tenemos que manejar con ellas los resultados que hubo en las visitas del primer semestre – y así...” (E.9.7)

“La maestra [supervisora] me permite tomar un tiempo al final de la junta en donde se abordan los aspectos técnicos que están pendientes. Se desarrolla toda la junta, con los recados, calendarizan, etc., y ya en los asuntos generales es en donde entro yo (...) casi siempre me apoyo de notas técnicas...” (E.8.9)

Por otro lado, al igual que en el CTC, en algunas ocasiones se aprovecha el momento para orientar al personal directivo sobre aspectos de su práctica cotidiana.

“...como las actividades que se han realizado han generado un poquito de ausencia de la asesora en las zonas y en los jardines; esto nos ha llevado a dos posiciones o aprovechar cualquier espacio para poder reunirlos y bueno, ver si en ese espacio nos permiten asesorar y ya con la maestra se plantea un tema a tratar o bien hay unas que mejor no se involucran...” (E.3.12)

El contenido de esta asesoría se determina considerando las sugerencias de la supervisora y directoras, y/o los aspectos que el ATP, a través de las observaciones realizadas, estima pertinentes retomar. Sin embargo, las posibilidades de participación en este espacio, ‘son ganadas’ por cada asesor y se dan por los requerimientos y tradiciones de cada zona.

A través del análisis realizado pudimos percatarnos que hay un conjunto de tareas englobadas en dos actividades abarcativas: el asesoramiento y las visitas, las cuales tienen una connotación que va mas allá de una simple actividad ya que de éstas se desprenden muchas acciones y son a la vez el eje desde el cual se articulan las demás.

CAPÍTULO V

LOS SABERES DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

5.1 Proceso de adquisición y transformación de saberes

La aproximación que haremos al saber que se manifiesta y se construye en la práctica del ATP, nos permitirá ir entendiendo cómo éste es resultado de procesos históricos, institucionales, así como también de índole personal.

Como lo mencionan Rockwell y Mercado (1986), sabemos que la realización de cualquier trabajo requiere de la incorporación de conocimientos de muy diverso origen. Éstos son apropiados por los sujetos que lo ejercen. Implican el ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea, en las condiciones específicas en las que se presenta.

Todo profesional posee saberes que ya trae consigo antes de desempeñarse en la práctica. Estos saberes no solo provienen de su formación inicial, sino también de observar el ejercicio profesional en otros. Además, se van modificando o

consolidando en la misma práctica a través de las diversas experiencias que vive y de las situaciones conflictivas que se presentan en el trabajo diario.

El ATP como profesional, no está exento de esta situación. 'Saber ser asesor' implica no sólo aprehender contenidos y teoría pedagógica, sino también una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual. Como menciona Schön (1992), cuando alguien aprende una práctica se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que éstos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, su repertorio de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción.

Son ejemplos de ello la cantidad de saberes que se integran a la habilidad, en este caso, de la asesoría, de trabajar con adultos, de atender sus inquietudes, y de compartir y organizar acciones con sus autoridades.

“...estudias para atender niños y no nos preparan para atender adultos y hay que conocerlos para saber como piensan” (E.4.6).

Este ATP, hace evidente lo incompleto de la formación inicial. Aquí señala que fue formado para realizar un trabajo con niños, pero su trabajo real, en este momento, es con adultos. Esto no fue enseñado por lo que lo debe aprender. Lo hará en la práctica a partir de vivencias concretas con adultos y quizás algún curso o alguna lectura le complementarán este aprendizaje. Los saberes entonces no sólo se aprenden en la formación inicial sino también en la práctica:

“Sí, hay que tener ciertas referencias o referentes que te permitan entender lo que está sucediendo de este lado y que te permitan ayudar a la gente y allí es donde yo creo que se entrelazan la actitud, con lo que tú sabes, porque a lo mejor sabes mucho, pero si llegas y les gritas, nada vas a lograr” (E. 4.11).

El saber no solo es un asunto conceptual o intelectual, también existen saberes que se cruzan con el tacto, la intuición y el afecto. Esto define el tipo y calidad de relación que se establezca con el otro, el cual no solo espera una cátedra sino que también espera comprensión.

Los conocimientos que poseen los ATP, se construyen cotidianamente y en gran medida, en cada situación que integra su práctica.

La iniciación en el trabajo del asesor, requiere de aprendizajes nuevos, diferentes a lo aprendido en las instancias formadoras y a lo aprendido en la función, que desarrolló previamente (sea de docente y/o directivo). Por ejemplo, su participación en un curso taller, en el consejo técnico, en asesorías individuales, en eventos sociales y sindicales; su actuación ante docentes, directivos, otros asesores y ante las mismas educadoras, lo que se le requiere como parte del grupo de asesores y como parte también de una zona específica. Todas las situaciones profesionales, requieren de la apropiación de los saberes necesarios para actuar competentemente en cada una de ellas.

Algunos de estos saberes se transmiten de manera explícita, entre autoridades y ATP; otros se construyen al enfrentar las situaciones cotidianas: "la vida cotidiana de cualquier profesional práctico, depende del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención" (Zeichner, 1987; Clandinin y Connelly, 1986 en Pérez Gómez, 1988:135).

El ATP, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, pone a funcionar sus recursos intelectuales en el mas amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos, técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito e implícito. Su eficacia consiste en la vinculación a

esquemas y procedimientos de carácter semiautomático, una vez consolidadas en el pensamiento (Idem).

Dado este proceso de una construcción activa del saber que requiere el trabajo, se puede suponer que la práctica del ATP no es sólo reproducción pasiva de la formación profesional o de las normas oficiales; se reproducen, se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anteriores. Se generan o se elaboran, a veces colectivamente, prácticas nuevas, incorporando algunos de los recursos que se obtienen en la formación inicial anteriormente mencionada, o en los cursos de formación permanente. Con respecto a ello, uno de los asesores entrevistados comenta:

“Yo tenía mucho la imagen de lo que había sido el anterior asesor, inclusive lo empecé a imitar (...). Te dan esos cursos y te pones a pensar y a analizar ¿qué estás haciendo?, ¿porqué lo estás haciendo?, (...), entonces sí, he cambiado muchas cosas (E.1.4).

Los saberes sociales integrados a la práctica no remiten solo al ámbito de la experiencia individual, sino que también se constituyen en producto colectivo, social. En el quehacer cotidiano del ATP, éstos incorporan experiencias y saberes de origen histórico diverso, es decir, en ellos se expresa una acumulación histórica, matizada desde luego por características particulares de los sujetos y de las escuelas que enmarcan la práctica cotidiana (Rockwell y Mercado, 1986:69). Ejemplo de esto, es la importancia y el valor que el ATP le otorga al PEP '92 como eje de la práctica docente del nivel.

Al respecto de los saberes entendidos como construcción colectiva, Kemmis menciona que “... el saber teórico no solo está mediado por las mentes de los individuos sino también por los procesos públicos en los que las acciones llegan a comprenderse como prácticas, como actividades de cierta clase, cuyo sentido y significado comparten grupos de personas y, quizá, comunidades enteras” (en Carr, 1996:35).

“Me gusta mucho también el compartir con otras asesoras lo que yo pienso, lo que yo siento, lo que yo pretendo hacer, y escuchar lo que ellas han hecho, porque a veces se te borran las ideas y crees que si no es en un consejo técnico no lo puedes hacer de otra manera y ya cuando escuchas que puedes hacer un tríptico, un periódico mural, que puedes hacer una entrevista, dices - ¡que padre! -, eso también te ayuda” (E.4.11).

En este sentido el saber no puede darse por sentado y sistematizado en la teoría ni tomarse como definitivo en la práctica, ya que los actos educativos son actos sociales y por tanto reflexivos, históricamente localizados y sumergidos en contextos intelectuales y sociales concretos. El saber del que disponemos depende en gran medida de las situaciones históricas y sociales del caso (Carr y Kemmis, 1988:61).

La práctica del asesor denota infinidad de saberes, mismos que pone en juego en las situaciones complejas y diversas que se presentan en su quehacer docente, estos saberes si los ponemos a prueba en la reflexión, tenderán algunos a derrumbarse y otros resultarán modificados, profundizados y mejorados a través del análisis y de una constante y dinámica revisión. Como mencionan Rockwell y Mercado (1986) los saberes no tienen un carácter de buenos o malos, ciertos o falsos en sí mismos. Simplemente son pertinentes de acuerdo a la historia y al contexto en el que se están usando.

Para Carr y Kemmis (1988) existen varios tipos de saber que son los que los sujetos poseen y utilizan en su trabajo¹. El saber del sentido común va en relación con las suposiciones u opiniones que éstos tienen con respecto a algo. Un ejemplo de ello es; el saber de las destrezas que utilizan los profesionales para resolver algunas situaciones que se les presentan en su práctica.

¹Estos mismos autores mencionan que “el ‘saber’ se define a veces como creencia en lo justificadamente cierto. No todos los saberes que hemos descrito en relación con los profesores son ‘saber’ de acuerdo con esta definición. Puede tratarse de cosas no ciertas, o no justificadas, o en las que nadie cree sinceramente. Aunque parezca contradictorio, la creencia no alcanza la categoría especial de saber (...) sino cuando ha resistido el examen: es decir, cuando puede tratarse como problemática y en efecto lo ha sido. (1988: 60)

En el caso específico de la enseñanza cabría mencionar también, el cuerpo de conocimientos profesionales sobre las estrategias de la enseñanza y sobre el curriculum y por último las teorías morales y sociales y los planteamientos filosóficos generales que tienen que ver con la interrelación entre las personas, reproducción de clases sociales, verdad, justicia, etc. Los ATP en su práctica cotidiana manifiestan estos tipos de saberes en los diferentes momentos y ámbitos de participación.

Por otra parte, en la historia del ATP ha habido una tendencia a considerar la teoría como algo muy cercano a la 'verdad', y por ende, a la práctica profesional como un despliegue de pautas fijas. Estas concepciones han traído importantes consecuencias, ya que en algunos casos ésta se aplica acriticamente, suscitándose por ejemplo, idear estrategias para que los docentes sigan al pie de la letra la teoría implícita en textos considerados incuestionables.

"Otra de las cosas que yo procuro hacer, es proporcionarles todos los textos, no decirles mi versión (...) decirles – en este texto vas a encontrar esto, en este texto vas a encontrar lo otro -, y la gente ha apreciado ese valor de los textos" (E.1.15).

Esto está asociado a una concepción del ATP como 'experto' avalado por el 'conocimiento científico' que le permite recomendar las soluciones 'adecuadas' para resolver los problemas de la práctica. En esta concepción el ATP se presenta como el poseedor de un 'saber técnico' que analizaremos a continuación.

5.2 El saber técnico del asesor

Este saber está asociado a la racionalidad técnica la cual considera que toda acción está sostenida por un saber científico. Este modelo se fundamenta en el positivismo². Su idea básica es que la práctica profesional consiste en la solución

² Carr y Kemmis (1988) explican al respecto que el enfoque positivista en educación descansa en un doble supuesto: que sólo el enfoque científico de la educación garantizaba una solución racional a las cuestiones

instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico previamente disponible, que procede de la investigación científica. Es instrumental, porque supone la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad de conseguir los efectos o resultados deseados.

La creencia de que existe una base científica en el conocimiento del ATP, ha sido central en la concepción práctica acerca del asesoramiento. El predominio de una imagen positivista de la ciencia, libre de valores y sin posibilidad de asumir pluralidad de puntos de vista, ha condicionado el modo en que asesores y asesorados se han relacionado y ha contribuido a mantener una imagen de autoridad experta del asesor en detrimento de una participación activa de los docentes (Rodríguez, 1996).

Al respecto, podríamos mencionar que en las prácticas del nivel preescolar siguen vigentes algunos signos o señales de dicho modelo³. En este sentido, a través de la historia de los ATP, se ha hecho énfasis en su papel como proveedores de teorías y conocimientos. Esto, en la práctica de los docentes supondría que el ATP les proporcionara la preparación técnica para la aplicación inteligente de este conocimiento a los problemas a los que se enfrentan, con objeto de encontrar una solución satisfactoria. Se consideraba que habría una relación directa entre la teoría (pedagógica)⁴ y la práctica, es decir, a mayor conocimiento teórico las docentes de preescolar presentarían una práctica más eficiente.

Así pues, al trabajar con las educadoras, éstas han planteado al ATP sus angustias y sus preguntas alrededor del cómo se hace.

educacionales, y que sólo las cuestiones instrumentales relativas a los medios educativos podían ser conducidas a una solución científica.

³ La propuesta curricular del nivel preescolar de 1979 tenía una clara tendencia conductista coincidente con el modelo de tecnología educativa. El programa de aquel entonces se caracterizaba por la fragmentación y tecnificación de los objetivos. Las actividades planteadas tenían un carácter de entrenamiento de habilidades y capacidades descontextualizadas de la vida del niño que se tornaban carentes de todo sentido para él. Los dos programas posteriores a éste establecieron una ruptura con los enfoques anteriores al proponerse la organización del trabajo a partir de las características del niño, reconociéndolo como sujeto activo de su aprendizaje, portador de conocimientos, experiencias e historia. Sin embargo aún persisten tradiciones en donde permanece un trasfondo conductista, con una preocupación controladora y dirigida hacia la eficiencia.

Por ejemplo: ¿cómo se realiza la planeación?, ¿cómo se trabaja en las áreas?, ¿cómo surge el proyecto?, y otras más. Sin embargo, en la pregunta misma pareciera que éstos recursos metodológicos importaran por sí mismos y nada tuvieran que ver con la participación de los niños, mas bien pareciera que se buscan instrucciones detalladas y precisas para realizar estas tareas.

De ahí que los ATP, al tomar posesión del papel que se les ha conferido desde la creación del puesto, han asumido que son los que 'poseen la teoría' y además los 'apóstoles' que van a las zonas a subsanar las carencias y, de alguna manera, a ayudarles a las educadoras a resolver las problemáticas que presentan en cuanto a su práctica:

"... porque en la medida que yo este segura, tenga otras teorías, y todo eso, eso me va a permitir apoyar mejor a la gente..." (E.2.7).

Desde esta perspectiva, Schein menciona que el conocimiento profesional tiene tres componentes esenciales:

- a) "Un componente de *ciencia o disciplina básica* sobre el que descansa la práctica y a partir del cual se desarrolla.
- b) Un componente de *ciencia aplicada o ingeniería* a partir del cual se derivan la mayoría de los procedimientos cotidianos de diagnóstico y de solución de problemas.
- c) Un componente de *habilidad y actitudinal* que se relaciona con la actuación concreta al servicio del cliente, utilizando para ello los dos componentes anteriores de ciencia básica y aplicada." (Schein, en Contreras, 1997:65).

A partir de esto, podemos mencionar que "los diferentes niveles de jerarquía en los tipos de conocimiento suponen, en la realidad, diferentes estatus académicos y sociales para las personas que los producen" (Pérez Gómez, 1988:130).

⁴Aunque se hacía énfasis en el manejo de la teoría, ésta estaba restringida principalmente a la teoría psicogenética de J. Piaget.

Planteado de esta manera, el ATP ha representado, tradicionalmente, un estatus diferente al de los demás docentes ya que hay una relación de subordinación entre un nivel de conocimiento aplicado relativo a la práctica misma a uno que es abstracto y que tiene que ver con la producción del conocimiento y las teorías científicas. Aunque desde esta perspectiva el docente y el ATP son 'consumidores' y no 'creadores' del conocimiento profesional, a este último se le ha atribuido el papel de mediador entre esa ciencia aplicada y la actuación del docente; en consecuencia éste se siente más cercano a ese nivel abstracto del uso y manejo de las teorías científicas.

"Te dan teoría en actualización, en el sector, (...), en la zona, y tienes otra para el docente, porque el docente no requiere de la misma teoría de la de nosotros" (E.5.12).

"... yo creo que existen dos campos que siempre han estado digamos versus, el campo de los empiristas y el campo de la gente que tenemos elementos teóricos..." (E. 9.2)

Como ya se mencionó anteriormente, los requerimientos institucionales en los diferentes momentos en los que surgían nuevas propuestas curriculares, iban en relación a solicitar del ATP la transmisión de los fundamentos teóricos y técnicos de cada programa, es decir, una forma de preparación técnica hacia las educadoras y, posteriormente, observar su actuación, detectar errores y señalar la manera en la que sus prácticas se desviaban de lo prescrito.

Así, en el nivel preescolar, el ATP y el supervisor han jugado el papel de 'evaluar' la práctica de los docentes a partir de instrumentos desarrollados para una cuantificación técnica y objetiva. Es a partir de esta idea, que nacen las visitas de 'verificación', ahora llamadas de coevaluación.⁵

⁵ La verificación, como ya se mencionó en otro apartado se realizaba reduciendo a datos contables y medibles la compleja subjetividad de la práctica, con el fin, principalmente de llegar a una calificación que alimentara las estadísticas oficiales.

No obstante que la práctica del ATP ha estado influenciada por el enfoque de la racionalidad técnica, cada uno de los problemas a los que se enfrenta son singulares, condicionados por las características del contexto y por las subjetividades que están presentes en la interacción con los sujetos. Perciben que su función es compleja, y que va mas allá de lo establecido por la línea institucional.

Como lo menciona Contreras (1997), lo que nos muestra el modelo de racionalidad técnica como concepción de la actuación profesional es su incapacidad para resolver y tratar todo lo que es imprevisible, todo lo que no se puede interpretar como un proceso de decisión y actuación regulado según un sistema de razonamiento infalible a partir de un conjunto de premisas.

Esto conduce a que de manera paralela, aún de forma muy incipiente, conviva con esta concepción positivista otra que duda acerca de la infabilidad del saber técnico. En esta otra concepción el saber que se reivindica es el saber práctico y reflexivo que crea el mismo ATP cotidianamente.

5.3 El saber práctico y reflexivo del ATP

Así pues, al ser múltiples los factores y las condiciones que interaccionan y determinan el quehacer del ATP, éstos se dan cuenta de que su trabajo va mas allá de desempeñar la función de un técnico especializado que proporciona al docente reglas y rutinas derivadas del conocimiento científico para resolver las problemáticas que se le van presentando.

“... el entender a la persona, el por qué está enojada o por qué no hizo su plan, el por qué viene tensa, el por qué no quiere modificar su práctica, tienes que entender esa historia, pero también tienes que entender que tienes una misión que cumplir que es la de confrontarla con su realidad” (E.1.5).

En este sentido, se ha generado en el asesor una práctica racional técnica por un lado, y por el otro da cuenta en su hacer cotidiano de procesos que Schön llama intuitivos y artísticos mismos que responden a situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores (1992).

“... Porque surgen muchas dudas en cuanto a la práctica, a planeación, realización, evaluación, consejos técnicos, pero se va dando al día, no lo puedes planear (...) o sea, no lo puedes programar...” (E.5.6)

Cabe mencionar que el ATP comparte con los docentes este tipo de situaciones, ya que él observa en la práctica de las educadoras eventos que tienen que ver con los procesos arriba citados, es decir, con esas “zonas indeterminadas de la práctica” a las que Schön hace alusión; a la vez, ellos en su cotidianidad viven ese tipo de situaciones problemáticas que se resuelven independientemente de teorías y técnicas preestablecidas.

Concibiendo la práctica de esta manera como algo problemático, incierto y complejo, y que además tiene sentidos y significaciones diferentes tanto para los sujetos que la realizan como para los que la interpretan, podemos referirnos a lo que Schön distingue como “conocimiento en la acción” y “reflexión en la acción”.

El conocimiento en la acción se refiere al que está implícito en lo que hacemos, está presente en nuestras acciones cotidianas pero no lo hacemos consciente, simplemente lo utilizamos. “Son comprensiones de las cosas o competencias que hemos interiorizado de tal forma que no sería difícil describir el conocimiento que implícitamente revelan estas acciones... el conocimiento no se aplica a la acción, sino que está tácitamente encarnado en ella “ (Contreras 1997:77).

En el mismo sentido cabe citar los planteamientos de Pérez Gómez, quien lo concibe como “el componente inteligente que orienta toda actividad humana, se manifiesta en el saber hacer (...) fruto de la experiencia (...) [que se ha] consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas. Toda acción competente,

incluso espontánea o improvisada, revela un conocimiento normalmente superior a la verbalización que puede hacerse del mismo” (1988:137).

Por otro lado, hay circunstancias que nos llevan a modificar nuestras acciones cotidianas y nos obligan a pensar en lo que estamos haciendo al mismo tiempo que actuamos es decir, “podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla... nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo...” (Schön, 1992:37). Esto es a lo que Schön llama reflexión en la acción. Es un proceso vivo que supone un análisis que captura y orienta la acción a partir de la inmediatez e improvisación para responder a las demandas del medio.

Estas ideas del conocimiento y la reflexión en la acción, habitual en la vida cotidiana, adoptan unas características propias en la práctica profesional del asesor técnico:

“...por ejemplo, hace poquito estaban organizando en un jardín lo del día del niño, las muchachas se habían ido al curso y no habían tenido la oportunidad de terminar sus actividades, hacía mucho tiempo que no había ido a los jardines y me preguntaba –bueno realmente ¿a qué vengo?, tengo que apoyar y es un jardín que no ha tenido educadora durante todo un año, tienen muchos niños en cada grupo, dije -bueno muchachas, en qué quieren que las apoye?, -hay pues aplica Mali-. Y apliqué Mali ” (E.1.4).

El quehacer del ATP, al igual que otras profesiones tiene como una nota distintiva el elemento de repetición (Contreras, 1997). Los ATP se enfrentan repetidamente a cierto tipo de situaciones o casos en su hacer diario. Como producto de la repetición de las acciones desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas que le sirven de base para tomar sus decisiones.

Así pues, pongamos por caso, la realización de informes y concentrados en donde registran las actividades que realizan, las juntas con asesores, directores y supervisora, entre otros.

“Voy a un jardín de niños, realizo la actividad que tengo que realizar, regreso a la supervisión (...) si tengo que preparar algún material se prepara, si tengo que hacer alguna anotación o algún registro que nos permita llevar un seguimiento, bueno, también se hace y después nos vamos a otro centro de trabajo...” (E.9.10)

En la medida en que los hechos reflejan diferencias o plantean situaciones conflictivas que no había encontrado antes, el ATP se halla en la necesidad de entender y solucionar el nuevo caso con relación a las características novedosas y singulares que presenta. Su conocimiento tácito es insuficiente teniendo que crear otros recursos para resolver estos acontecimientos. Hay entonces momentos en los que reflexiona sobre su práctica mientras se encuentra en medio de ella. “Es en estas ocasiones cuando mejor se evidencia la puesta en funcionamiento de recursos profesionales que no quedan explicados por el dominio de un repertorio técnico o de determinadas reglas para la toma de decisiones” (Contreras, 1997:78).

“... es lo que ha fallado, esa sistematización de los registros, entonces he estado piense y piense cómo hacerle para que sea significativo, para que lo registren, tengo que pensar...” (E.8.7)

“... pero muchas veces pienso: - tengo que innovar otras cosas, (...) otro tipo de situaciones-, entonces digo -no, pues eso ya lo trabajé con ellas, mejor de otra manera-“ (E.8.5).

Al intentar dar solución a las problemáticas que enfrenta cotidianamente, el ATP utiliza los recursos construidos con anterioridad y que forman parte de su repertorio, pero cuando estas soluciones no responden a lo nuevo o sorpresivo de la situación, el ATP tiene que entender ésta y cambiarla, en este proceso está incluido el valorar la situación, realizar otra acción y hacer una nueva valoración de ella.

En este sentido, el pensar y el hacer se van entrelazando en el diálogo que se genera entre la acción y sus consecuencias las cuales llevan a una nueva apreciación de la situación. De esta manera, “la práctica es en sí un modo de

investigar, de experimentar con la situación para elaborar nuevas comprensiones adecuadas al caso, a la vez que la transformación de la situación". (Contreras, 1997:80)

En la práctica de los ATP dadas las características de su actuar profesional, hay un transitar entre un pensamiento racional técnico y un pensamiento reflexivo y creador. Aunque históricamente se les ha atribuido el papel de proporcionar el "conocimiento" y las técnicas idóneas para resolver los problemas a los que se enfrentan los docentes en su quehacer, en estos momentos están ampliando sus horizontes pues se percatan que ellos, al igual que los docentes, viven su práctica de manera problemática ante circunstancias inciertas y ambiguas que no pueden entenderse como mecanismos simples de aplicación de técnicas o reglas anquilosadas.

CAPÍTULO VI

EL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO EN LA INTERACCIÓN CON LOS OTROS



Las situaciones de interacción entre asesor y asesorado (docentes y directivos) que generan la definición de los papeles de ambos, se producen en un escenario complejo; en un contexto donde se entrecruzan intereses contrapuestos de colectivos profesionales con culturas y propósitos no siempre convergentes. Esto sucede debido a las condiciones de organización, de cultura, de historia y de política que define cualquier proceso de interacción educativa, y también a su localización entre varios grupos, instancias e instituciones: el jardín de niños, la zona escolar, los asesores técnicos y la administración.

En este sentido, el papel del ATP ofrece un marco de expectativas muy amplio debido a que su trayectoria en la educación, es corta y se desempeña en un contexto interactivo y además problemático en el que convive con grupos de diferente poder e intereses (docentes e instancias administrativas). Por consiguiente, tiene que configurar su línea de acción conforme va actuando y su desempeño profesional llega a ser peculiar. Sin embargo, la interacción con esos

grupos es determinante en este proceso, de manera que la negociación de su papel resulta ser un proceso inevitable que, además, se produce implícitamente.

Desde esta perspectiva vamos a analizar el papel del asesor en la relación que establece con los diferentes actores con quienes convive. Estos sujetos y grupos particulares son los siguientes:

- ✦ La supervisora escolar de zona
- ✦ La directora
- ✦ El docente
- ✦ Su grupo de iguales (los otros asesores)
- ✦ La institución

6.1 El asesor y la supervisora

El nivel preescolar es un “campo profesional femenino por origen y tradición en el que se matiza el matriarcado y subyace una cultura de reconocimiento social de la educadora mas como madre sustituta que como profesional de la educación” (Fiol, 1995:30). Esta tradición surge a partir de la institucionalización (en el siglo pasado) del jardín de niños como un espacio eminentemente para mujeres, ya que las educadoras son la imagen de una madre ‘amorosa’ que cuida a los niños como si fueran sus hijos. Función que se les ha atribuido socialmente a las mujeres desde tiempos inmemoriales.

La cotidianidad de la vida y del quehacer profesional de las mujeres difiere mucho de la de los hombres, y está determinada social, cultural e ideológicamente por la desigualdad de los papeles de género sexual que le asigna la sociedad. Las tareas pedagógicas de la profesora se prescriben entre estas exigencias culturales, que le generan conflicto y tensiones matizando las relaciones en un sistema matriarcal (Idem).

Esta y otras situaciones han generado que se establezcan relaciones de poder y autoritarismo muy marcadas en la interrelación de todos los involucrados en el nivel. Como lo menciona Aurora Elizondo se crea "una jerarquía entre las que ocupan puestos directivos que se muestran como madres - reinas y las que ocupan el lugar de las madres - niñas" (1995:9).

La figura de la supervisora, surge entonces emanada de esta combinación entre feminización y relaciones de poder entre otros factores, en donde ejercer el control y la disciplina por medio tanto de la palabra como de acciones directas y algunas veces disfrazadas, se percibe como algo necesario para que la institución funcione.

Además y como lo menciona Rodríguez Romero, "la principal misión de la inspección es el control del sistema educativo y su principio guía la aplicación de las directrices emanadas de los estamentos con mayor poder, en los sucesivos escalones del sistema de toma de decisiones. Esta labor se articula a través de una estructura de papeles y funciones que suelen ser externos a la escuela, con el fin de establecer un nexo de acción y de intención que dé sentido al funcionamiento de todo el conjunto del sistema educativo" (1996:29).

De tal forma que la supervisora, con la autoridad y el poder que le otorga la institución, utiliza su investidura con cierta complacencia, para mantener y establecer el orden y la disciplina.

Ahora bien, la figura y la relación con la supervisora son determinantes para el desarrollo de la práctica del ATP. Esta relación se encuentra matizada por la historia y las tradiciones mismas del nivel, además, tienen que ver también con las características personales de las maestras que son asignadas a este cargo.

Las características de esta relación del supervisor con el ATP, son resultado de un proceso socio histórico por el que ha pasado el nivel preescolar. Es así como los

significados que se construyen y se comparten, delimitan un modo de ser y de actuar bajo una lógica del 'deber ser'.

"...vives en un grupo en donde también impone la jerarquía, y si la jerarquía dice -'es azul'- pues es azul, y por mas que tú lo quieras cambiar..." (E.1.2)

Se supondría que hubiera cierta combinación entre las tareas de 'apoyo' del ATP y las de 'control' de la supervisora. Y es ahí donde surgen los problemas, porque apoyo y control suponen funciones prácticamente antagónicas y porque no se cumple la condición de darse entre profesionales de igual estatus.

Dentro de este marco de relaciones de poder y de verticalismo, el ATP concibe a la supervisora como facilitadora o limitante de sus acciones, asume su palabra y pocas veces la cuestiona.

"La personalidad de la supervisora era muy estricta, sumamente estricta, lineal y bueno, (...) yo me hice a su modo" (E.4.4).

"Yo tenía un supervisor que me dejaba hacer (...), ahora con la nueva supervisora (...), es mas técnica, mas alineada, mucho de normas y de leyes y de esas cosas, entonces allí vuelves a ser la sombra de la supervisora, porque te dice lo que tienes que hacer, cómo lo tienes que hacer, en dónde y cuando..." (E. 6.6)

Ante la manera de asumir la autoridad de la supervisora el ATP busca diferentes soluciones, es decir, asume diversas actitudes. Algunos son condescendientes con ella, acatan lo que dice, están inconformes pero no la confrontan, algunos establecen canales de comunicación más flexibles, otros disfrazan las situaciones, otros se vuelven cómplices. Los ATP van construyendo sus propios recursos de relación con la autoridad.

"Pero creo que también la comunión que exista con el supervisor determina el logro de los objetivos y los propósitos que uno se marca, porque podemos dar seguimiento a las acciones de manera conjunta, nos comunicamos y pues muchas veces hay que decirle -'es que así no va la

cosa'- [baja la voz] porque ellas tienen muchas cosas que hacer, lo técnico, lo administrativo..." (E.4.10)

Otro de los factores que promueve esas relaciones asimétricas entre el ATP y la supervisora, es esa indefinición del puesto en el orden administrativo, ya que por un lado el asesor depende del DEPVM en cuanto a lineamientos y normatividad técnico pedagógica y, organizativamente, sus plazas de trabajo están ubicadas dentro de la zona escolar a la que pertenece. Es decir, tiene dos jefes: uno pedagógico y otro administrativo. La mayor parte de sus funciones las realiza dentro de la zona escolar, en donde depende de la supervisora y el resultado de sus acciones (informes, diagnóstico, concentrados de datos cuantitativos, etc.) lo rinde al DEPVM en donde su jefe es un coordinador académico.

"Mi supervisora quiere que en mi zona no se manejen tales teorías, pues yo no las manejo, pero mi responsable [coordinador académico] quiere que la gente lo trabaje, ¿cómo le haces? Si al final de cuentas con quien tienes que quedar bien es con tu supervisor, porque de él dependes administrativamente..." (E.5.14)

El ATP no solo reproduce y acata normas que provienen de la supervisora de manera acrítica; en su cotidianidad y ante las situaciones problemáticas que se le presentan genera estrategias de sobrevivencia y "neutralización" de poder.

Tradicionalmente la supervisora, dado el tipo de función que desempeña, se ha abocado al riguroso control de lo administrativo, olvidándose, en la mayoría de los casos, de la situación académica de la zona a su cargo. El ATP por la naturaleza de su función, se dedica principalmente al estudio y preparación en el aspecto técnico pedagógico, por lo que se le atribuye un estatus académico y social diferente, que en algunos casos se convierte en una ventaja sobre el supervisor:

"...porque ellas [las supervisoras] tienen muchas cosas que hacer, lo administrativo y pues nosotras nos dedicamos a lo técnico pedagógico, tenemos mas oportunidad de estudiar, de ir un poquito mas adelante" (E.3.9).

“...ella iba a un jardín [la supervisora] y al día siguiente yo tenía que componer las cosas, porque decía cada barbaridad...” (E.1.8)

Aquí se ve claramente que no siempre la autoridad va acompañada del saber pedagógico. Sin embargo, a pesar de las diferencias entre sus funciones (la de la supervisora y la de el ATP) existe la posibilidad de trabajar de manera paralela, aceptando las diferencias, de manera que no se da una lucha por el poder. Se puede incluso pensar que puede haber afinidad, comunicación y trabajo en equipo:

“...como que ese no saber y ‘hay que aprender juntas’ nos ayudó muchísimo. Cuando me reúno con ella [con la supervisora] siempre vemos de donde partir, (...) hablamos el mismo lenguaje, vemos las cosas iguales y eso sirvió mucho porque cuando elaboramos el diagnóstico hay muchas cosas en congruencia, ahora que vamos a los jardines, tratamos de hacer actividades juntas pero definiendo muy bien el rol de cada una” (E.1.9).

Cuando la supervisora rebasa o compite con la asesora en cuanto a conocimientos técnico pedagógicos, se producen dos situaciones: la primera consiste en que se genera una especie de 'rivalidad' entre ambas.

“Yo creo que [la actualización] es la base o el principio número uno de un asesor porque aunque tu te formes y te superes no te vas a quedar con eso, mejor tener elementos para poder ayudar a tu personal, ¿no? Aunque esto te lleva al riesgo con tu autoridad llamémosle supervisor, a que sin querer tengas una rivalidad, (...) y eso es muy delicado” (E.6.5).

La rivalidad aquí no es por el saber, sino por la autoridad que por un lado (para la asesora) le da el saber y para la otra (la supervisora) le da el cargo.

La otra situación es de 'sometimiento', que es cuando el ATP cree saber menos que la supervisora. Si la situación que predomina es la de sometimiento, esto se convierte en una desventaja para el asesor ya que entonces, el supervisor ejerce el control en todos los aspectos.

“La maestra [supervisora] sabe mucho, tiene muchos elementos técnicos, (...) a veces yo mejor me quedo callada porque ella es la que asesora, entonces digo –‘ para qué quiere una asesora si ella las va a asesorar’-, yo supongo que va, verifica, claro no va a decir –‘no voy a decirles nada’-, porque también ella sabe, también su función es la asesoría” (E.2.4).

Otro ejemplo de esta rivalidad se manifiesta cuando se dan indicaciones a docentes o directivos que son contradictorias:

“...pero a veces las muchachas dicen: te entendí muy bien, pero la maestra [supervisora] vino y me dijo esto - ¿qué es lo que hacen? -, pues lo que les dijo la maestra [supervisora]...” (E.2.5)

Ante esta situación, los ATP expresan cierto malestar e insatisfacción y se conflictúan acerca de su hacer, cuestionándose cuál es realmente su función.

6.2 El asesor y la directora

Las acciones del ATP generalmente están dirigidas a las docentes, razón por la cual su relación con el director de los jardines de niños es menos estrecha y continua.

Podemos encontrar tres situaciones importantes para establecer esta relación. La primera es que el director, al igual que otras figuras educativas, se han formado en la práctica, ya que las escuelas formadoras de educadores no contemplaban en su plan curricular una orientación básica sobre este aspecto.¹ Razón por la cual los aprendizajes en la práctica han estado mas enfocados a la administración escolar.

En segunda instancia, la mayoría de las directoras acceden al puesto adoleciendo de un perfil profesional que garantice el éxito de la función directora, debido a los

¹ Al respecto, en los nuevos planes curriculares de la Universidad Pedagógica Nacional se ha integrado un área específica sobre gestión escolar en la Licenciatura en Educación Plan 1994.

sistemas de selección aun imperantes, con parámetros que muchas veces son obsoletos para las exigencias que en la realidad presenta la función del director en la práctica educativa:

“...cuando se designa (...) un director, no se elige por su capacidad administrativa o técnica, sino lo que se hace es cubrir el hueco (...) y cubrirlo venga quien venga, tenga el historial y los antecedentes profesionales que tenga; el caso es poner un director” (E.5.8).

Otro aspecto, es que la dirección es objeto de una excesiva carga administrativa que generalmente no deja espacios para la función técnico pedagógica. Institucionalmente, al director se le solicita una serie de visitas donde se privilegia la verificación de la práctica docente y los registros se traducen en resultados cuantitativos, los cuales no arrojan información cualitativa de la práctica, por el contrario, constituyen una carga para el director.

Como consecuencia de ello, el director muchas veces evade su labor pedagógica y delega al ATP esta función.

“...pero el directivo no tiene tiempo de estudiar, entonces el problema es que si el director no estudia, no se actualiza y aunque tu le puedas dar y escribir todo lo que tiene que hacer, no avanza. Si el directivo no avanza, los docentes tampoco, por que las dudas que ellos tengan, en nada los puede ayudar el director” (E. 5.8).

“En cuanto a las directoras (...) se tendría que trabajar mas con ellas para que realmente fueran asesoras de su gente (...), porque ellas también como nosotras se están formando” (E.2.21).

Aunado a lo anterior, históricamente se ha definido el papel del ATP hacia apoyar y ayudar a la educadora. Sus acciones siempre estuvieron más enfocadas hacia los docentes. Es decir, el contacto que él establece con el director está generalmente enfocado a tratar lo relacionado con la práctica de las educadoras y no propiamente la del director. Son pocos los espacios para abordar su práctica.

Aún así, actualmente, el ATP manifiesta una mayor preocupación por responder a las necesidades de la directora, pues observa que ésta puede ser la figura que le dé soporte y continuidad a sus acciones de asesoría:

“...pero también tendríamos que trabajar con las directoras, ellas son el elemento base, porque son las que siempre están ahí [en los jardines de niños] y es lo que estamos intentando, que puedan tener los elementos para ayudar a su gente a reflexionar” (E.2.20).

“También he insistido muchísimo en la labor del director, creo que uno tiene que trabajar mucho con él, porque si con las educadoras están la mayoría de los días y tu nada más vas mas o menos una vez al mes, es muy poquito tiempo, entonces yo genero que la misma directora sea la portadora de esos cambios...” (E.1.15)

Podríamos decir que la relación que se establece entre el docente y el ATP es diferente a la del directivo y el asesor. Esta última es menos impuesta (porque en las visitas la prioridad es asesorar al docente). Por ser indirecta esta relación, hay mayores oportunidades de que el directivo solicite algún tipo de ayuda.

“...cuando voy a los jardines, las directoras se me acercan, me solicitan algún tipo de ayuda, yo se las brindo; alguna plática o algún material en general...” (E.3.3)

“...las directoras son las que comúnmente [requieren los libros] me dicen – oye tienes éste, mira necesito esto– entonces se los presto” (E.2.9).

No obstante, el ATP puede aprovechar algunos espacios para asesorar a los directores de los jardines que atiende, estos son las reuniones técnicas, consejos técnicos consultivos de zona y juntas de directoras².

Finalmente, esta relación se ve matizada por la supervisora, como ya lo hemos tratado en el apartado anterior ya que ésta promueve una participación mas activa o no, del ATP en el asesoramiento al directivo.

² En el capítulo tres ya se hizo la descripción de cada una de estas actividades aclarando cómo se da la participación de los ATP.

6.3 El asesor y el docente

La interacción con los docentes ha estado determinada en cierta medida, a partir del papel que institucionalmente se le ha atribuido al ATP. Como ya lo mencionamos en capítulos anteriores, con la puesta en marcha de los planes y programas que tenían que aplicar los docentes en el aula, al ATP se le confiere el papel de 'especialista' en el currículum, dado que éste iba a ser el encargado de entenderlo, analizarlo y dárselos a conocer.

Así, nos hemos podido percatar que su papel y por consiguiente la interacción con los docentes y los directivos, se ha ido transformando de '*especialista*' en el currículum a '*generalista*' mas encaminado a considerar los procesos y a los sujetos (Rodríguez, 1996).

El papel de especialista se ha asignado a los asesores pues se han dedicado a ofrecer soluciones concretas a temas delimitados previamente sobre la base de un conocimiento y habilidad considerables en un contenido disciplinar, recurso didáctico o programa específico (Fullan, 1982 en Rodríguez, 1996). Su desempeño se ha ubicado en el contexto de ejecución de políticas educativas y su misión principal ha sido la implantación de prescripciones externas.

Esta situación ha traído como consecuencia una jerarquización de roles y relaciones asimétricas entre las educadoras y los propios ATP ya que se condiciona la manera en que se utiliza el conocimiento de éste e influye en la responsabilidad de los asesorados. Al presentar sus sugerencias como neutrales, gracias a su base científica, fortalecen la relevancia de su perspectiva y convierten a los docentes en receptores pasivos de su saber (Rodríguez, 1996).

De esta manera, se supone que es el ATP quien tiene que proveer de conocimiento a los docentes, asumiendo éstos que es responsabilidad del ATP su

propia actualización; y por otro lado, al enfrentarse a situaciones problemáticas de su práctica, podrán consultarle qué hacer o de qué manera resolverlas.

Cabe agregar que las visitas de coevaluación enfatizan la contradicción entre el papel de ATP como apoyo y el de experto y verificador. Se evidencia entonces, que el asesor tiene la facultad atribuida administrativamente de calificar la práctica del profesor y por consiguiente, esto propicia que no se cumpla la condición de que esta relación se dé entre profesionales de igual estatus.

Generalmente, las visitas no son aceptadas por las docentes, se viven con angustia y como una medida mas de control y fiscalización, que de apoyo e intercambio. En algunos casos para los asesores, éstas representan una carga por que los parámetros a observar son cerrados y no dan la pauta para ir mas allá en la observación y en el análisis, por otro lado sufren el rechazo de las docentes.

“Hay ciertas actividades que te marcan, por ejemplo, las visitas de coevaluación, que esas ya sabes, son terribles y que deberían de quitarse...” (E.2.7)

Con respecto a lo anterior, y al referirse a una estrategia implementada conjuntamente entre el supervisor y el ATP, éste último comenta:

“... pero también representó mucha resistencia, la gente decía –bueno, pero ¿porqué están aquí?-, se ponían muy nerviosas, ese acostumbrarse a nosotras, a la presencia ahora sí de la planta mayor, como dicen ellas, fue muy complicado, (...) el hecho de que conocimos que había mucho miedo hacia nosotras, eso fue impactante (...), había mucho miedo y siento que todavía lo sigue habiendo...” (E.1.10)

No obstante, el papel del ATP se negocia en situaciones de interacción con los otros y es así que en la actualidad su papel se encuentra en transición hacia lo *generalista*, es decir, comienza a cuestionar su quehacer tratando de diseñar y desarrollar técnicas de aprendizaje experiencial encaminadas al cambio de acciones y actitudes del personal de la escuela. Dándole relevancia a los procesos

de comunicación y reflexión que se generan durante las estrategias que llevan a cabo, propiciando el establecimiento de relaciones de tipo personal con los participantes.

“Yo creo que todavía no podemos hablar de un ‘es’, [del ATP] todavía no, está mucho en transformación, se está dando las posibilidades de que uno mismo forme ese papel (...) lo que yo puedo apreciar en el asesor es que ahora es un apoyo más moral que técnico, (...) pero también como lo técnico está así... en continuo cambio, lo que decía hace un mes ahora no es así, nosotras mismas estamos en esa búsqueda, en ese cambio de actitud hacia lo nuevo...” (E.6.6)

Ciertamente se está dando ese proceso de cambio, podemos observar como algunos ATP buscan resignificar las visitas que realizan, creando estrategias para comprender y hallar las subjetividades implícitas en la práctica, mas allá de la calificación o descalificación de la misma.

“...le tienes que encontrar un sentido a lo que te mandan hacer y verle el porqué, (...) entonces cuando ella se evalúa como que también te das cuenta de mas cosas de las que te dice, su seguridad, su forma de hablar, como conceptualiza (...) como que te permite saber mas que una simple asesoría (...) te permiten ver hacia lo latente que está en esa chica” (E.1.19).

“Una de las actividades principales es la visita a grupo, me permite observar a los niños, observar sus procesos, observar a la educadora para saber en qué la tienes que apoyar” (E.4.8).

Además, esta tendencia está dirigida a que el ATP ofrezca apoyo útil para la enseñanza buscando la autonomía tanto de los sujetos como de los jardines en la resolución de las problemáticas muy particulares. Otro aspecto importante que vive el ATP es ganarse la credibilidad ante los asesorados, ya que esto le permitirá una puerta de acceso al proceso de asesoramiento.

Su posición es difícil ya que:

- ✦ Su figura es impuesta por la administración, bajo la pretensión de influir en las concepciones y en la propia práctica docente.

- ✦ Su función le permite el acceso a situaciones particulares de cada jardín de niños y de cada zona escolar. Es decir, como su ámbito de intervención es amplio, el ATP muchas veces tiene acceso a información confidencial de cada centro.
- ✦ En algunos casos el asesorado desconfía de él, porque considera que al dejar de trabajar con niños, el ATP ya no está en contacto con su misma realidad.

Al respecto de la pérdida de confianza un ATP menciona:

"...en este jardín (...) sienten que le digo todo al supervisor, como que no soy ya apoyo sino la que lleva y trae [información] y no es así, porque hay cosas que sí le comento y hay cosas que no, yo veo lo que me conviene o le conviene a la zona y se lo digo, y si no me lo callo" (E.5.17).

Al hablar de la credibilidad del ATP, tenemos que aludir al poder que ejerce. El ATP tiene la posibilidad de configurar, hasta cierto punto, las perspectivas y hasta el propio hacer de las educadoras, de modo que utiliza en su labor formas de poder específicas. Ya hemos mencionado algunas como la utilización del saber para establecer relaciones de subordinación y dependencia, y las situaciones que la propia institución demanda como visitas de coevaluación, donde la calificación se convierte en instrumento que genera temor y sometimiento.

La influencia es otra forma de ejercer el poder pero donde no hay autoritarismo ni imposición, mas bien se logra influir por medios informales, ganados a partir de la personalidad y la pericia del ATP.

"Lo que me ha agradado es que las compañeras me buscan, piden mi apoyo y les da gusto cuando voy, dicen: - ven, ahora te toca estar conmigo-, - yo quiero preguntarte esto ¿cómo voy?, ¿tú que me dices?-" (E.8.4).

"Yo casi siempre les digo -oye, ¿cómo estas?, ¿en qué me necesitas?-, Entonces la gente se acerca y me dice -me hace falta esto, no sé como hacer esta actividad, no me ha resultado esto-, (...) entonces inventamos cosas con ellas y después me dicen: -eso es lo que no podía hacer yo, pero ya me fijé, lo hice y me dio muy buenos resultados-" (E.2.5).

Como podemos observar es compleja la relación del ATP con los docentes, porque puede transitar de apoyo a verificador, de experto a promotor del cambio, del autoritarismo a la influencia. Pero una cosa es bien clara, estas contradicciones y dilemas problematizan su práctica, comprometen y configuran su hacer.

6.3 El asesor y su grupo de iguales

Hay un grupo de referencia que es también importante en la conformación del papel del ATP. Este es el grupo de los asesores técnicos del sector.

Como en la constitución de todo grupo, el de los ATP va construyendo características especiales que lo diferencian de otros grupos. Va adquiriendo pautas de comportamiento, lenguajes, marcos referenciales comunes, valores y creencias.

“...cuando entré al grupo de asesores, ya era un grupo conformado de cierto tiempo, tenían una organización establecida, y hablaban hasta un mismo idioma, un lenguaje diferente al que yo había manejado. Entonces me fue difícil integrarme al principio, porque yo quería que me enseñaran y que me dijeran” (E.4.4).

Cuando el docente ingresa a la función de la asesoría, debe trasladarse del grupo de referencia anterior (que es el de educadoras) al grupo de asesores. En el proceso de consolidación del papel interviene la influencia del grupo de referencia³. Éste le sirve para verse a sí mismo “a través de los ojos de los otros, los cuales llegan a ser un objeto de su propia conciencia. El grupo de referencia tiene funciones normativas y comparativas y el agente de apoyo evaluará su

³ Según Hargreaves (1986, en Rodríguez 1996) el grupo se toma como de referencia cuando tiene tal peso en la configuración del rol, que es tomado como tal para la evaluación del propio papel o se ansía la pertenencia al mismo.

actuación dentro de un determinado papel en comparación con el grupo" (Urry, 1972 en Rodríguez 1996:41).

"...he de confesarte, me costó mucho trabajo, [integrarme al grupo de ATP], porque al principio como que me estaban hablando en otro idioma. No conocía ni los términos, y yo decía – estas chicas son muy preparadas y yo no estoy a ese nivel todavía -. Siento que en ese sentido he descubierto cosas, porque se te abre un panorama muy grande, tienes la información de primera fuente, tienes la oportunidad de intercambiar con tus compañeras en esas pláticas, en esas conversaciones (...) y dices –¿qué tanto me sirve esto?" (E.7.3).

Podemos observar que esa adaptación al grupo de referencia puede ser mas o menos difícil dependiendo de las características personales del ATP, de su historia como docente y, de igual forma, de cómo sea la cohesión y la dinámica del grupo al cual vaya a ingresar:

"Una de las dificultades a las que me he enfrentado es el poder integrarme a cada uno de los grupos con los que estaba trabajando y desarrollando las actividades. Cada jardín, cada persona es tan diferente, el grupo de directoras, y aparte el grupo de asesores (...) adaptarme a los grupos, conocerlos fue un proceso muy largo. (...) En mi sector el equipo de asesores es muy fuerte, es un buen grupo pero me costó mucho trabajo; era llegar y todo mundo hablaba, todas son líderes y sí me costó mucho la integración (...) me integré un poquito más rápido con el grupo de mi zona que con el de asesores" (E.3.2).

Actualmente, el papel del ATP se está modificando por decisiones institucionales y porque ellos mismo han sentido esa necesidad, lo que implica que este grupo de iguales se halla en un proceso de búsqueda de referencias y de aprendizajes compartidos. Esta situación puede tener consecuencias en el sentido de que existe la posibilidad de equivocarse, y alargar el proceso de configuración de la función. Sin embargo, también se puede aprovechar la coyuntura para generar nuevas formas de asesoría mas acordes a las demandas de la realidad del nivel.

Los espacios de reunión de los ATP son generalmente en juntas y consejos técnicos de ATP con su respectivo coordinador, y talleres y/o cursos a los que

asisten para su actualización. En estos momentos, puede suscitarse que compartan experiencias o materiales diversos, intercambien estrategias de asesoramiento, construyan conocimientos; es decir, establecer redes de interacción entre sujetos en función de intereses y problemas compartidos.

"[En las reuniones los ATP] ...leemos, si tenemos dudas las platicamos, es muy padre porque te sirve como de 'relax', puedes exponer con toda la confianza tus inquietudes, tus dudas, tus inconformidades y todo el grupo te va diciendo – es por esto, o mejor porque no le hacemos así -, y siempre vamos sacando cosas nuevas, nos vamos tranquilizando al ver que nos pasan cosas semejantes (...) hacemos catarsis y es muy saludable (...), a veces lloramos, nos reímos, nos enojamos y ya luego hablamos del trabajo..." (E.6.12).

Por otro lado la competencia y la rivalidad se pueden hacer presentes, primordialmente cuando el grado de cohesión y comunicación del grupo es débil. Por ejemplo, cuando ellos rinden informes verbales de la situación de la zona que les corresponde; ya que hay la creencia de que mientras mejor sea el desempeño del asesor, esto contribuirá a un avance notable de la práctica docente de las educadoras de la zona que atiende, dejando de lado tal vez, la complejidad de ésta y los múltiples factores que la determinan.

Por último, en este proceso de conformación de su papel, se van construyendo ideas asociadas a cada grupo de ATP. Estas imágenes se proyectan, se fortalecen o debilitan a partir de los otros. Algunas llegan a formar parte de las tradiciones del mismo sector. Así, hay el sector que va a la vanguardia, hay los que tienen la imagen de ser los poseedores del saber, hay los que se consideran el sector "bajito" (esta etiqueta se atribuye por las características socio económicas y culturales de la comunidad a la que pertenecen y atienden). En fin, debemos de tomar en cuenta que son muchas las condicionantes que entretejen esta relación.

6.3 El asesor y la institución

El ATP y los docentes están involucrados en el contexto de la organización educativa y se socializan dentro de ésta. En su interior se concilian las expectativas que el ATP tiene para sí mismo y las que sostienen sobre él los otros grupos con los que interactúa.

En el proceso de construcción del papel del ATP hay caracteres propios de la organización educativa que conviene tener presentes porque lo condicionan. "Cada institución presenta como rasgo definitorio concepciones, creencias y significados propios, que modelan el carácter peculiar de los roles que se desarrollan en su seno y el sentido de las acciones de todos los grupos que la conforman" (Rodríguez, 1996:46).

En este sentido, en cada institución educativa hay una política, sea esta implícita o explícita. Política que sanciona cual es la variedad de práctica considerada 'legítima' frente a todas las demás en mayor o menor grado. Esto además, genera unas actitudes en las autoridades, en los ATP, en las educadoras etc. respecto a la práctica, que no son otra cosa que valoraciones acerca de lo que se hace y de las docentes que son quienes la hacen. (Tusón, 1993).

Si miramos al ATP, este es un agente de esa política, papel que le ha atribuido la institución, sin embargo, hemos de establecer que no es un reproductor exacto de los grupos dominantes. Como sujeto social éste tiene unas actitudes concretas con respecto a lo que la instancia administrativa le demanda:

"Tienes del departamento la línea general, sabes que debes de checar que se realice todo, por ejemplo, ahorita, que se haga la MALI, aunque no estés de acuerdo con ella, pero tratas de encontrarle ese lado positivo; le dices a las educadoras -oye por lo menos vas a estar un rato con el niño, cuando te quiera platicar mas aprovéchalo y te sirve para tu ficha-. (...) Esa línea en cuanto a elementos que debe cumplir la gente pues sí, los tienes marcados, pero lo hermoso de esto es saber que tienes esa posibilidad y diversidad de

opciones, siempre y cuando seas comprometido, porque también hay tanta libertad que igual no puedes cumplir y puedes reportar mentiras" (E.1.17).

La representación mas clara de las instancias administrativas es a través de la SAT, ya que de ésta deviene la normatividad en los aspectos técnico pedagógicos y en particular los criterios que se establecen para los planes y programas del nivel. Esta misma instancia establece los parámetros de selección y con base en ello, acepta al personal que desea ingresar a la función.

Por otro lado, hay incongruencias entre lo que solicita la institución y lo que le proporciona al ATP. Por ejemplo, en cuanto a su formación, le exige una preparación mas sólida, pero durante muchos años se olvidó de actualizarlo.

"...como asesores, yo creo que nos hacen falta mas elementos que los que hemos aprendido, pues que la técnica, que la dinámica, entre otras cosas, pero yo creo que un asesor debe de (...) tener un manejo de muchas otras situaciones, creo que también nos faltan elementos teóricos de otro tipo, no solo del programa, porque como que nos hemos enfrascado en él (...) La institución tiene que ver de acuerdo a su misión lo que está planteado, capacitar primero a los asesores para que ellos puedan realmente asesorar a las personas que atienden" (E.8.12).

Otro ejemplo de ello es la ambigüedad en la que se encuentra el puesto. Actualmente se está llevando a cabo un replanteamiento de éste, pero ni siquiera la propia SAT tiene una visión clara de hacia dónde se dirige la función. En primer lugar, es poco lo escrito en cuanto a la función del ATP. Entre lo escrito y la realidad hay grandes brechas, muestra de ello es la exigencia hacia el ATP en la realización de visitas y asesoramiento. Analizando la descripción de puestos, nos damos cuenta que estas actividades no están definidas claramente como parte de su función.

Ante todo para la institución, el ATP debe de causar 'impacto' en sus acciones, tiene la creencia de que él, gracias a lo que 'sabe', irá a subsanar las carencias tanto de las educadoras como de los directivos que atiende. Se apuesta mucho a que con su asesoramiento, la práctica de las educadoras se transformará,

olvidándose que cualquier proceso de interacción educativa se produce en un escenario complejo, donde hay condicionantes organizativas, culturales, históricas y políticas.

“...la concepción que tienen todavía de lo que es el ATP, (...) es que es tuya la responsabilidad de que puedan salir adelante las educadoras o mejorarse muchas cosas...” (E.2.15)

Ahora bien, cuando el ATP ingresa al puesto, se le condiciona a no participar en comisiones sindicales dentro de la zona a la que pertenece. Pareciera que es un puesto de confianza y que por ello pudiera tener mas prerrogativas, sin embargo no las hay. Con relación a ello, el ATP no ha luchado para hacerse presente como grupo ante el sindicato; no tiene un respaldo claro, ni institucional ni sindical.

Estas son entre otras, las principales relaciones que el ATP establece en su contexto de acción. Podemos observar pues, que la interacción con los otros, determina en gran medida la configuración del papel de los sujetos (ATP) en su actuar profesional.

CONCLUSIONES



Al plantearnos esta investigación partimos de algunos cuestionamientos alrededor de la figura del Asesor Técnico Pedagógico. Preguntas tales como ¿quién es él?, ¿qué funciones tiene?, ¿su quehacer responde realmente a las necesidades de los docentes o es un instrumento de la institución para ejercer el poder?, ¿es apoyo y ayuda de docentes y directivos, o transmisor y verificador de las propuestas curriculares vigentes?

Fue difícil respondernos estas preguntas al percatarnos de que la práctica del ATP se desenvuelve en un escenario complejo y dinámico, con múltiples ámbitos de acción, sujeto a demandas que son diferentes, muchas veces simultáneas y difícilmente predecibles. Estas características moldean y configuran su práctica tornándola ambigua, vulnerable y cargada de subjetividades. Razón por la cual los resultados de ésta se encuentran colmados de incertidumbres ya que además de ello, está sujeto a la evolución de los grupos con quienes convive, en donde se producen múltiples procesos a diferentes niveles.

Llegamos a la conclusión de que en efecto, el marco institucional como parte de las estructuras sociales en las que se encuentra definida la función de asesoría, limita o posibilita el margen de acción del ATP. Es contundente que en el nivel preescolar la política y las tradiciones se han solidificado hasta volverse en algunos momentos ajenas a los propios sujetos. Sin embargo, también pudimos constatar que son las personas quienes en un proceso de construcción activo y dinámico, participan en la configuración de su hacer.

Ejemplo de ello, es el proceso de transformación por el que está pasando actualmente la función. Aunque persisten aún señales de prácticas donde se consideraba que el ATP era un experto o especialista en el currículum; que iba a dar soluciones a problemas de la práctica de los docentes y a verificar la aplicabilidad de los conocimientos e información que ellos proclamaban. Percibimos que éste es también un apoyo afectivo y emocional para contrarrestar el aislamiento y la soledad que se vive en la docencia. Que además, puede proporcionar ayuda a través de redes de interacción social. Ayuda que puede ir desde proporcionar materiales e información, ser facilitador de aprendizajes y conocimientos, generador de comunicación y reflexión; hasta el reconocimiento al esfuerzo y desempeño de las educadoras.

En el mismo recorrido, descubrimos también que más que cualquier otra figura con la que convive el ATP, su relación con la supervisora es determinante en la negociación de su papel y en el desempeño de su función.

La transformación que se está propiciando en el asesoramiento, es parte de un proceso que se configura progresivamente. Esta negociación por parte de los sujetos involucrados, debe adaptarse al desarrollo de la cooperación, el respeto a las diferencias y consecuentemente, ir generando intercambios de ideas, valores, creencias y posturas compartidas que vayan perfilando una visión diferente de la asesoría.

Del mismo modo, el conocimiento y los saberes tienen un lugar importante en la práctica del ATP. En primer lugar porque éste tiene que ir construyéndolos paralelamente al desempeño de su práctica, ya que son una necesidad que le requieren las diferentes experiencias que vive cotidianamente, pues como ya lo afirmamos, el ATP no tiene una formación específica para desempeñarse en la asesoría. En segundo lugar, el saber ha sido utilizado como factor que promueve relaciones jerárquicas y asimétricas con los otros.

La asesoría en el nivel preescolar, es una labor que tiene suficiente potencial como para contribuir a la transformación profunda de los docentes y los jardines de niños, ya que el ATP puede generarla, promoviendo la participación y capacitación de éstos. Impulsándolos a ensayar formas de actuación responsables y compartidas, de modo que puedan interiorizarlas y adquirir poder sobre su contexto de trabajo.

Sin embargo todas las posibilidades que encierra el asesoramiento para el cambio de aspectos esenciales, como son la construcción de interpretaciones colectivas más reflexionadas, la generación de conocimiento compartido y la responsabilidad de los participantes, pueden quedarse en buenas intenciones si no hay voluntad práctica de todas las instancias implicadas especialmente de aquellas con mayor poder, para facilitar un ejercicio de la asesoría.

Finalmente, consideramos que la asesoría es una práctica que necesita ser construida de modo compartido, porque su identidad específica surge de la interacción entre las instancias administrativas, los asesores, directivos y docentes. Por esta razón es una práctica comprometida que exige una toma de postura consciente de cada una de las partes. Esta perspectiva conlleva a que los procesos de asesoramiento sean considerados como el espacio idóneo para tratar los asuntos más conflictivos de la práctica; a través de la comprensión y la ayuda, no de la imposición y el control.

BIBLIOGRAFÍA

- 
- ✦ AGUILAR, Citlali (1985). "La definición cotidiana del trabajo de los maestros", en Elsie Rockwell *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. El Caballito, Biblioteca pedagógica, SEP, México.
 - ✦ ALTAMIRANO, Graziella (1994). "Metodología y práctica de la entrevista", en Martha Corenstein y Patricia Medina. *Curso introductorio sobre historias y relatos de vida cotidiana*. Centro de Estudios Educativos, México.
 - ✦ BALL, Stephen, (Comp.), (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata. Madrid, España.
 - ✦ BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1979). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores, Argentina.
 - ✦ CARR, Wilfred (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata, España.
 - ✦ CARR, Wilfred y Stephen Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Libros Universitarios y Profesionales. Barcelona, España.
 - ✦ CONTRERAS, José (1997), *La autonomía del profesorado*. Morata, España.

- ✦ CORENSTEIN, Martha (1987). "El significado de la investigación etnográfica en educación". UPN, México.
- ✦ DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO (1999). *Descripción de puesto de ATP*. México.
- ✦ DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO (1989 - 1990). *Descripción de puesto Consultor Técnico*. México.
- ✦ DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO (1987). *Plan Maestro*. México.
- ✦ DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO (1999). *Diagnóstico de necesidades de la Subjefatura de Apoyo Técnico al Supervisor y al Docente*. México.
- ✦ ECO, Humberto (1996) *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Gedisa, España.
- ✦ ELIZONDO, Aurora (1995). "Maternaje y educación preescolar: La desprofesionalización de la función docente". *Básica, Revista de la escuela y el maestro*. Año 2, Julio – Agosto de 1995, No. 6, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México.
- ✦ ELLIOT, John (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, España.
- ✦ ERICKSON, Frederick (1989), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza II*, Paidós, España.
- ✦ FERRY, Gilles (1990). *El trayecto de la formación*. Paidós, Argentina.
- ✦ FIOL H, Mirna Guadalupe (1995), "Evaluación de la práctica docente en educación preescolar: otra perspectiva", en Margarita Arroyo, (coordinadora), *La atención del niño preescolar entre la política educativa y la complejidad de la práctica*. (Antología). Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México.

- ✦ FOUCAULT, Michel (1988). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI*, México.

- ✦ GOETZ Y LECOMPETE (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid, España.

- ✦ HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata, Madrid, España.

- ✦ HELLER, Agnes (1985). *Historia y vida cotidiana*. Grijalbo, México.

- ✦ HONORE, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea, España.

- ✦ JACKSON, Philip W. (1992). *La vida en las aulas*. Morata. Madrid, España.

- ✦ MEDINA M., Patricia (1994). "El análisis y el problema teórico de los relatos de vida". Martha Corenstein y Patricia Medina en *Curso introductorio sobre historias y relatos de vida cotidiana*. Centro de Estudios Educativos, México.

- ✦ PÉREZ GÓMEZ, Angel. (1988). "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado" en Aurelio Villa (Coordinador). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Segundo Congreso Mundial Vasco. Narcea. Madrid, España.

- ✦ PÉREZ GÓMEZ ANGEL (1992) "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa", en J. Gimeno Sacristan y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, España.

- ✦ REYES ESPARZA, Ramiro (1993). "La formación inicial del profesor de Educación Básica, El aula como espacio de formación". *Cero en conducta, Año 8, No. 33-34, (mayo de 1993)*.

- ✦ ROCKWELL Elsie y Mercado, Ruth (1987). *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. Cuadernos de educación DIE, México.

- ✦ RODRÍGUEZ R. Ma. Mar (1996). *El asesoramiento en educación*. Aljibe, Málaga, España.
- ✦ SCHÖN Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Temas de educación Paidós. Barcelona, España.
- ✦ SEP (1993). *Consejos Técnicos Consultivos*. México.
- ✦ SEP (1993). *Programa de Educación Preescolar 1992*. México.
- ✦ SERRANO, Castañeda, J. Antonio (1989). "La entrevista, perspectiva metodológica para el análisis del discurso de información" en Furlán y Pasillas. *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. UNAM. México.
- ✦ TEJADA, F. José (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos* (profesores, directivos y asesores). Aljibe, España.
- ✦ TUSÓN, Jesús (1981), *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Teide, España.
- ✦ VILLORO, Luis (1992). *Crear, saber, conocer*. Siglo XXI editores. México.
- ✦ WOODS, Peter (1987). *La escuela por dentro*. Paidós, Argentina.

ANEXO

AUTOEVALUACION DEL ASESOR TECNICO PEDAGOGICO DE ZONA

PROYECTO DE FORTALECIMIENTO PERMANENTE A LA FUNCION DE ASESORIA

MAYO'1999

DISPOSICIONES GENERALES:

1. El proyecto de Fortalecimiento Permanente a la Función de Asesoría tiene como propósito construir e implementar una estrategia permanente para el fortalecimiento de todos aquellos que realizan funciones de asesoría técnico-pedagógica.
2. Las acciones derivadas del proyecto son de carácter obligatorio para Asesores de Sector, Zona, Asesores de Oficina, Asesores DyP y de Area, como parte sustantiva de su función, por lo que tendrán prioridad con respecto a las derivadas de otras áreas o proyectos.
3. Las decisiones acerca de la línea a seguir en las acciones inherentes al proyecto serán responsabilidad de las titulares, previo consenso y autorización de la Subjefe Técnico y visto bueno de la Jefe de Departamento.
4. El proyecto deberá darse a conocer a todo el personal, tanto docente como directivo, incluyendo los propósitos, acciones generales y participación correspondiente de cada grupo durante éstas.
5. Las acciones que se desarrollen en el proyecto estarán sujetas a lo determinado en el mismo en cuanto a tiempos, contenidos, coordinadores, recursos, acciones, etc., por lo tanto, deberán ser entregados los informes correspondientes a cada acción, al final del periodo de realización a las titulares.
6. El seguimiento del proyecto se llevará a cabo a través de diversas acciones como visitas de observación, entrevistas, encuestas, análisis de informes y documentos de registro de acciones del asesor, etc., las cuales serán determinadas por las titulares en cuanto a periodo de realización, personal a quien se aplicará, personal que lo realizará, diseño del instrumento, procesamiento de información recabada e informe de resultados de las acciones.
7. El compromiso y la responsabilidad con la que se realice la planeación, organización, desarrollo, evaluación y seguimiento de las acciones derivadas de la estrategia, deberán tener como base la línea y el propósito de la misma.
8. El incumplimiento en la entrega de información requerida en cuanto a oportunidad, contenido y veracidad de acuerdo a que los requisitos previamente solicitados por la Subjefatura al personal correspondiente ameritará sanción administrativa equivalente a la incidencia en el incumplimiento.

NIVELES DE PARTICIPACION.

- **Subjefe Técnico y Jefe de Oficina:**
 - **Análisis y autorización de propuestas de acción a realizar en el proyecto.**
 - **Asistencia a reuniones con especialistas y coordinadores cuando sea considerado pertinente previo acuerdo con las titulares.**
 - **Realizar los trámites y gestiones que por línea de autoridad rebasen la competencia de las titulares.**
 - **Presentar propuestas en relación a las acciones implícitas en el proyecto y las que tengan relación con las funciones de las titulares, considerando el respeto a la autonomía y creatividad propias de cada persona sin transgresión de la norma.**

- **Las acciones emanadas del proyecto estarán dirigidas a todos aquellos que realizan función de asesoría, el nivel de participación de acuerdo a la función que le corresponde será:**

Titular de la estrategia y/o especialista:

Coordina a equipo técnico de la Sub-Jefatura, a equipo técnico de Sector (Jefe de Sector y Asesor de Sector). En ocasiones retomará el grupo de Supervisoras y/o Asesores de Zona.

Equipo Técnico de Sector:

Coordina a equipo técnico de zona. (Supervisor y/o Asesor de Zona).

Equipo Técnico de Zona:

Coordina a Directores.

En caso de contar con un especialista, este deberá presentar su propuesta global de trabajo a las titulares del proyecto, previo conocimiento de los propósitos y antecedentes de la misma para su autorización y orientación en caso de ser necesario, presentando informe de desarrollo y evaluación de sus intervenciones en cada caso.

FUNCIONES DEL TITULAR:

- 1. Elaborar el plan de trabajo del proyecto de fortalecimiento a la función de Asesoría y presentarla al jefe inmediato para su autorización, considerando en la elaboración las líneas generales, diseño curricular y estrategias generales.**
- 2. Realizar las acciones que se deriven del plan de trabajo:**
 - **Reunión con especialistas que apoyen el proyecto en diferentes momentos.**
 - **Medición del impacto del proyecto a través de diversos medios, solicitando a quien corresponda la información requerida para la realización de las acciones implícitas así como la evaluación de éstas, indicando los instrumentos de sistematización que deberán utilizarse y los aspectos a considerar en los casos de mayor flexibilidad.**
 - **Reunión con grupo de coordinadores (Responsables de las acciones de la estrategia de Fortalecimiento) para tomar acuerdos y dar información referente a las diferentes etapas del proyecto.**
 - **Definición de quiénes y cuándo realizarán las acciones en las que, debido a la amplitud que abarcan las mismas derivadas de este proyecto, las titulares requerirán de apoyo.**
 - **Realización de oficios solicitando los materiales o recursos al área correspondiente justificando la petición en el mismo y entregarlos a la Jefe de Oficina para que ella haga la gestión.**
- 3. Evaluar periódicamente el avance del proyecto con respecto a lo planeado, realizando las modificaciones necesarias durante el desarrollo del proyecto.**

**RESPONSABLE
SUBJEFE DE APOYO TECNICO A LA
SUPERVISIÓN Y AL DOCENTE**

C. PROFRA. ROSA MA. ALFARO HINOJOSA

**AUTORIZA
DIRECTOR DE EDUCACION ELEMENTAL**

C. PROFR. VALDEMAR MOLINA GRAJEDA

**GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO
SUBJEFATURA DE APOYO TÉCNICO A LA SUPERVISIÓN Y AL DOCENTE**

ENERO DE 1999.

DESCRIPCIÓN DEL PUESTO

IDENTIFICACIÓN:

NOMBRE DEL PUESTO: ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO DE ZONA.

N° DE PERSONAS: UNA.

N° DE PLAZAS: DOS PLAZAS.

DEPENDENCIA: TÉCNICAMENTE: SUBJEFATURA DE APOYO TÉCNICO A LA SUPERVISIÓN Y AL DOCENTE.
ADMINISTRATIVAMENTE: SUPERVISORA DE LA ZONA DE ADSCRIPCIÓN.

N° DE INTEGRANTES: EL CORRESPONDIENTE A LA ZONA DE ADSCRIPCIÓN.

RELACIONES DE AUTORIDAD: SUPERVISORA DE LA ZONA Y ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO DE SECTOR CORRESPONDIENTE.

APOYO DIRIGIDO A: DIRECTIVOS Y DOCENTES.

PROPÓSITO DEL PUESTO: DISEÑAR, DESARROLLAR Y EVALUAR ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN Y ASESORÍA AL PERSONAL DOCENTE Y DIRECTORAS DE LA ZONA A EFECTO DE ELEVAR LA CALIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y PROPICIAR EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DEL NIVEL.

FUNCIONES:

1. Participar en la elaboración del diagnóstico, operación y evaluación de los PEC y PC como integrante de la comunidad educativa.

2. Participar en la preparación de los proyectos de orientación y actualización técnica, proponiendo adecuaciones y estrategias a seguir, acordes al diagnóstico de las necesidades técnicas de los PEC y PC.
3. Participar en la implantación de los programas técnicos difundiendo las orientaciones técnico-metodológicas y los lineamientos de la Subjefatura de Apoyo Técnico a la Supervisión y al Docente.
4. Elaborar el informe y llevar seguimiento de los Programas Técnicos difundidos al personal docente de la zona y mantener Informada a la Subjefatura de Apoyo Técnico a la Supervisión y al docente.
5. Proponer adecuaciones y estrategias a seguir en las acciones emanadas del P .C de Sector.
6. Informar al Supervisor sobre la manera en que se realizarán las diversas acciones considerando sus sugerencias.
7. Presentar al Asesor Técnico de Sector la propuesta de actividades de apoyo a realizar para su revisión y visto bueno, así como los resultados obtenidos en las zonas.
8. Informar al Supervisor de los resultados obtenidos y la propuesta de actividades de apoyo a fin de recibir sus sugerencias y acordar lo que se llevará a cabo en forma conjunta.
9. Estudiar e investigar permanentemente a fin de ampliar y actualizar los elementos teórico metodológicos que aseguren su participación activa en los grupos de aprendizaje.
10. Preparar los apoyos didácticos que se manejarán en las diferentes acciones que realice.
11. Elaborar calendario y llevar a cabo las visitas de coevaluación a los Jardines de Niños seleccionados, con el fin de detectar y atender las necesidades de operatividad del P.E.P. vigente informando los resultados obtenidos al Supervisor y Asesor Técnico Pedagógico de Sector.

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO
SUBJEFATURA DE APOYO TÉCNICO A LA SUPERVISIÓN Y AL DOCENTE

LINEAMIENTOS DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

CENTRO DE TRABAJO.

- Los Asesores Técnicos dependen administrativamente de las Supervisoras, por lo que su Centro de Trabajo será el correspondiente a la zona, donde registrarán su asistencia en el cuaderno de firmas conforme a los lineamientos establecidos.
- Deberán registrar su asistencia en el cuaderno de firmas correspondiente en el lugar en que se presenten (hora de entrada y salida)
- En caso de faltas justificadas e injustificadas, se le deberá informar tanto al supervisor como al Asesor Técnico de Sector, entregando a la brevedad posible los justificantes correspondientes.
- El personal con doble plaza cubrirá el horario de 8:30 a.m. a 12:30 hrs. y de 14:00 hrs. a 18:00 hrs.

En casos y actividades específicas autorizados por el Departamento de Educación Preescolar y la Supervisora de su zona, el horario se compactará de 8:30 a. m. a 15:30 hrs.

- En el caso de tener una plaza, se cubrirá horario de 8:30 a. M. a 12:30 hrs., canjeándolo por el horario vespertino en el caso de la realización de actividades específicas en dicho turno.
- Tomando en cuenta que los Asesores Técnicos dependen del Departamento de Educación Preescolar, en las ocasiones en que se requiera el apoyo técnico en otra zona escolar o en horario extraescolar se deberá brindar la atención, previa indicación de la responsable de sector.
- La responsable de sector notificará a la supervisora y al Departamento de Educación Preescolar cuando el personal técnico incurra en falta o retardo mayor.
- En el caso de salida de su Centro de Zona deberá dejar por escrito en un cuaderno especial, el lugar y horario a donde asistirán.
- El Asesor Técnico deberá respetar las fechas establecidas para reuniones con la responsable de sector, evitando el empalme de actividades al momento de planearlas.

- Como apoyo técnico, el Asesor Técnico colaborará activamente en las reuniones interiores y exteriores del equipo, planeando y evaluando acciones e intercambiando experiencias, presentando posteriormente los materiales y/o documentos requeridos.

PLANEACIÓN Y DESARROLLO DEL TRABAJO.

- El Asesor Técnico, deberá elaborar un proyecto de trabajo para la atención de su zona, detectando necesidades específicas de cada Jardín de Niños, planeando estrategias de solución y llevando un seguimiento de las mismas.
- El Asesor Técnico deberá realizar eficaz y eficientemente tanto las actividades programadas por el Departamento de Educación Preescolar como las planeadas en su proyecto de trabajo, coordinando ambas en los casos oportunos.
- Todas las actividades realizadas deberán tener un seguimiento, valorando el resultado de las estrategia de apoyo para su continuación o modificación en caso necesario, aplicando su iniciativa y disposición para emprender nuevas acciones que eleven la calidad y eficiencia, sin infringir la normatividad.
- Presentar a la responsable de sector las propuestas de acciones a realizar para su comunicación y autorización en el Departamento de Educación Preescolar.
- Deberán respetarse los días destinados a cada bloque de actividades programadas, en el caso de presentarse alguna problemática para su cumplimiento deberá comunicarse inmediatamente a la responsable de sector y/o supervisora.
- Las actividades realizadas deberán tener un impacto positivo y observable en la práctica docente del personal que atienden, para lo cual deberán planearse con base en las necesidades específicas de su zona.
- El Asesor Técnico elaborará los materiales necesarios para el desarrollo de sus actividades, así como los informes respectivos cubriendo los lineamientos para la elaboración de los mismos.
- El Asesor Técnico deberá mantener un espíritu constante de superación personal y profesional para el mejor desempeño de su función.

LÍNEAS DE COMUNICACIÓN.

- El Asesor Técnico debe mantener relaciones interpersonales positivas y de respeto y una comunicación fluida con la supervisora de zona, respetando además su autoridad en la toma de decisiones, toma de acuerdos y al mantenerla informada de los resultados de las acciones emprendidas.
- Deberá mantener relaciones Interpersonales positivas y de respeto y una comunicación fluida con la responsable en la toma de decisiones y acuerdos, manteniéndola informada de las acciones emprendidas.
- Respetará el trabajo de los demás integrantes del equipo técnico, no permitiendo que exista distorsión de ideas y propiciando siempre la unión y el respeto de las opiniones personales en la toma de acuerdos, los cuales deberán ser respetados por todos.
- La comunicación que establezca con directoras y docentes, deberá ser de respeto y apoyo, tomando en cuenta que toda persona merece aceptación, evaluando sólo a los hechos y/o situaciones, no a personas.
- El Asesor Técnico deberá asesorar y orientar al personal que lo requiera y/o lo solicite en el momento en que lo haga, no limitando la atención en ningún caso.

NORMATIVIDAD.

- Todos los Asesores Técnicos gozarán de los derechos y obligaciones que confieran el reglamento de las condiciones generales del trabajo y la Ley General de Educación.

**GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR VALLE DE MÉXICO
SUBJEFATURA DE APOYO TÉCNICO A LA SUPERVISIÓN Y AL DOCENTE**

JULIO DE 1999.

CONVOCATORIA

A Directivos y Educadores que deseen participar en el concurso de oposición para seleccionar Asesores Técnicos Pedagógicos de Zona se les hace la cordial

INVITACIÓN

Para presentar su solicitud dirigida a la C. Profra. Rosa Ma. Alfaro Hinojosa, pidiendo ser tomada en cuenta para cubrir la vacante de Asesor Técnico.

REQUISITOS

1. Solicitud para presentar batería de selección.
2. Propuesta elaborada por la Supervisora con Vo. Bo. de la Jefe de Sector, manifestando que no se requiere cubrir el recurso.
3. Informe de Trabajo elaborado por la autoridad inmediata, contemplando los siguientes aspectos: Técnico, Administrativo, Social y laboral.
4. Contar con 5 años, mínimo, de experiencia en la función, en el caso de ser educador, y 3 años, mínimo, si es directivo.
5. Presentar curriculum vitae engargolado.
6. Entregar dos fotografías tamaño infantil.

CONDICIONES

1. Aprobar los exámenes de valoración, en sus dos fases.
2. Disponibilidad de tiempo.
3. Disponibilidad para viajar.
4. Estudios de Licenciatura relacionados con el área educativa o bien estudios que avalen la preparación y actualización del docente.
5. Superación académica permanente.
6. Contar con capacidades y habilidades para el manejo de grupo.
7. Actitud positiva hacia el trabajo.

PERFIL DEL ASESOR

Dada la naturaleza de la asesoría y contexto en que se circunscribe, el personal responsable de esta acción requiere las siguientes características:

Habilidad para:

- Organizar y coordinar grupos de adultos.
- Propiciar la superación profesional del grupo que atiende.
- Propiciar la participación de los integrantes del equipo de trabajo.
- Promover la participación y construcción de aprendizajes significativos.
- Desempeñar un papel activo en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Propiciar que el grupo genere alternativas.
- Adaptar las actividades a partir de las necesidades.
- Trabajar en armonía y participativamente.
- Manejar la comunicación oral y escrita.
- Propiciar la comunicación.
- Establecer relaciones interpersonales.

Actitud de:

- Respeto, Compromiso y Responsabilidad en el desempeño de sus funciones.
- Interés, compromiso y apertura hacia el proceso educativo y sus innovaciones.

Iniciativa para:

- Participar en su proceso de superación profesional.
- Proponer acciones de trabajo.
- Participar en la dinámica del grupo de aprendizaje.
- Actualizarse en forma permanente.

Conocimientos de:

- Objetivos, Políticas y Lineamientos de SEP-SEIEM.
- Normatividad Técnico-pedagógica y administrativa de del Departamento de Educación Preescolar en el Valle de México.
- Características del adulto.
- Coordinación de grupo de adultos y sus interrelaciones.
- Innovaciones Educativas.
- Uso, manejo y aprovechamiento de apoyos didácticos.
- La Fundamentación Teórico-Methodológica del Programa de Educación Preescolar vigente.

¿ QUÉ ES UN ASESOR ?

Los asesores son educadores que tratan de crear, mediante el ejercicio de sus habilidades, un ambiente en el que los asesorados puedan enfrentarse con sus propios sentimientos y explorarlos sin miedo, aprender a arreglárselas más eficazmente en cuanto a la toma de decisiones y examinar sus valores y objetivos sin peligro de ser juzgados.

El asesor es en primer lugar una persona que tiene confianza en las posibilidades de desarrollo de su asesorado

En segundo lugar el asesor precisa ciertas cualidades personales , o por lo menos de la disposición y la capacidad de desarrollar tales cualidades en sí mismo. Necesita ser cordial, accesible, flexible, no tener miedo a la experiencia, ha de ser espontáneo y sincero. Ha de tener una actitud abierta y no ser crítico con sujetos procedentes de otro grupo de edad, de otra extracción social , con otros valores y actitudes. Ha de tener la capacidad de empatía, es decir, capaz de sentir y comprender el mundo privado de otro como si fuera el propio, pero sin ser arrollado por dicho mundo y ha de saber comunicar esta comprensión en un lenguaje que el asesorado pueda sentir como adecuado y significativo para él. Por lo anterior es claro que el asesor requiere un adecuado conocimiento de sí mismo, si es que quiere realmente ayudar a sus asesorados.