

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS

Polifuncionalidad,
legitimidad e idoneidad

LUCÍA RIVERA FERREIRO
(Coordinadora)



Horizontes
Educativos

Hay tres razones que nos llevaron a escribir este texto. El primero tiene que ver con la multiplicidad de figuras que realizan funciones de asesoría dentro del sistema educativo mexicano. La función de asesoría comenzó a ser llevada a cabo por supervisores escolares. Sin embargo, esta situación estaba cambiando. En la actualidad, hay una variedad de figuras que trabajan con poblaciones diversas; el asesoramiento sobre numerosos problemas, por lo tanto, es una función que cumple diversos objetivos, a menudo no explícitos.

La segunda razón es conceptual. Los términos tales como modelos, servicios, equipos y figuras de asesoría técnica para escuelas y profesores se utilizan de manera indistinta en el entorno educativo y académico. Lo mismo se aplica a términos subsidiarios como soporte, acompañamiento, asistencia o colaboración.

La tercera es porque la mayoría de los estudios sobre el tema se han realizado en educación primaria. Por lo tanto, existe una brecha de conocimiento sobre lo que sucede en otros niveles de educación.

Por lo anterior, este texto colectivo reúne un conjunto de investigaciones sobre asesores técnicos pedagógicos que trabajan a nivel secundario. Todos ellos nos invitan a reflexionar sobre las circunstancias en que se adhieren a esta función, las condiciones en que trabajan y la forma en que llevan a cabo sus actividades diarias. La invitación es reconocer las formas de ser ATP, ignoradas por las políticas educativas.

Asesores técnico pedagógicos
*Polifuncionalidad, legitimidad
e idoneidad*

Lucía Rivera Ferreiro
(Coordinadora)

Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad
Lucía Rivera Ferreiro
(Coordinadora)

Primera edición, diciembre de 2018

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-301-1

LB1027.5

A6.3 Asesores técnico pedagógicos: polifuncionalidad, legitimidad
e idoneidad / coord. Lucía Rivera Ferreiro –
México: UPN, 2018.

1 texto electrónico (175 p.): 3-2 Mb.; archivo PDF –
(Horizontes Educativos)
ISBN 978-607-413-301-1

Asesoramiento educativo I. Rivera Ferreiro, Lucía, coord.,
II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN7

CAPÍTULO 1

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ASESORÍA Y LOS ATP

Marcelino Guerra Mendoza.....12

CAPÍTULO 2

ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS DE SECUNDARIAS TÉCNICAS

Lucía Rivera Ferreiro.....37

CAPÍTULO 3

LA FUNCIÓN DE ASESORÍA. CONTRASTE ENTRE LAS POLÍTICAS Y LOS ACTORES

Araceli Martínez Martínez.....65

CAPÍTULO 4

LEGITIMIDAD DEL ATP, UNA BÚSQUEDA CONSTANTE

Adriana Rivera Ortíz106

CAPÍTULO 5
LOS ATP ANTE EL SERVICIO PROFESIONAL
DOCENTE

Lucía Rivera Ferreiro
Adriana Rivera Ortíz136

SEMBLANZA DE LOS AUTORES172

INTRODUCCIÓN

Por lo general, cuando se habla del sistema educativo vienen a la mente sus elementos más visibles: los docentes, alumnos y escuelas. Pero el sistema educativo, particularmente el mexicano, comprende diversos elementos estructurales, funcionales, normativos y programáticos; en su funcionamiento cotidiano se entrecruzan fuerzas e intereses diversos. En este sentido, el sistema educativo es un monstruo de mil cabezas.

Un aspecto poco explorado de dicho sistema es el de la gestión institucional. Con esto nos referimos al trabajo que realizan las instancias intermedias encargadas de articular disposiciones, políticas y normas generales con la operación cotidiana de las escuelas. Para el caso de la Ciudad de México, esta tarea recae en las llamadas Direcciones Operativas de cada nivel.

Fue precisamente el acercamiento a los entretelones de la gestión institucional que efectúan estas direcciones, de donde surgió la idea de elaborar el presente texto. Durante un año y medio, quienes aquí escribimos —profesores y en aquel entonces estudiantes de la Licenciatura en Administración Educativa de la UPN Ajusco—, participamos en un programa de prácticas profesionales en instancias operativas de secundarias generales y técnicas. De esa experiencia surgieron las investigaciones cuyos resultados aquí se exponen.

Más allá de las diferentes formas de aproximación teórica y metodológica, todos los trabajos tienen en común tres aspectos. Uno es la necesaria distinción entre la función de asesoría y las figuras que la desempeñan; otro es que abordan el tema centrándose en Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) del nivel de secundaria, todos ellos involucrados en la gestión de políticas educativas y en la instrumentación de programas, estrategias y acciones de gestión institucional. Todas estas actividades se realizan en la dimensión de la gestión institucional, la cual habitualmente permanece oculta al escrutinio público. El tercer rasgo común es que las diferentes aportaciones presentan resultados de investigaciones cuyos avances fueron discutidos durante el desarrollo de un seminario interno sobre el tema.

La función de asesoría se remonta muy atrás en el tiempo. Los inspectores fueron los primeros en llevarla a cabo, acercando la pedagogía moderna a los maestros que carecían de una formación específica, situación que predominó en las zonas rurales hasta la década de 1960. Sin embargo, dicha función paulatinamente se fue redistribuyendo en otras figuras a las que también se les asignaron tareas de apoyo pedagógico y administrativo.

A medida que el sistema escolar se fue expandiendo, surgieron nuevas necesidades de coordinación y diversos programas e iniciativas oficiales (Arnaut, 2004) que era necesario operar. Por ejemplo, en los años setenta, con el surgimiento de los programas compensatorios, se incrementó considerablemente el número de figuras de apoyo en el sistema educativo. Más adelante, para instrumentar las líneas de acción del programa “Educación para todos”, entre 1979 y 1982, se crearon mesas técnicas de cada nivel, las cuales tenían la encomienda de difundir los métodos de enseñanza de lectura y escritura, matemáticas y atender la emergente educación bilingüe indígena, así como lo que en ese entonces se denominó ‘educación especial’.

Progresivamente, los programas propuestos por la SEP se multiplicaron; con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, esta tendencia se

incrementó. La transferencia operativa de los servicios de educación básica a las entidades y la puesta en marcha de diversas políticas dirigidas a atender el problema de la calidad y equidad educativa, generaron mayores necesidades operativas; en los sistemas educativos locales y en el nivel central, se crearon nuevas instancias y se formaron diversos equipos de apoyo.

De este breve recorrido se infiere que la función de asesoría, en sus distintas vertientes y modalidades, creció conforme las políticas e iniciativas oficiales se multiplicaron. Su evolución avanzó de la mano de las necesidades de un sistema educativo que, en un periodo de treinta años, se desarrolló considerablemente. En consecuencia, el número de docentes comisionados para realizar actividades distintas a la docencia fuera del aula y la escuela fue creciendo cada vez más, de forma más desordenada que planificada y sin que nadie lo objetara; con el correr del tiempo, estas figuras fueron conocidas como ATP.

Quizá por lo antes expuesto, esta función se ha mantenido en una especie de limbo institucional y pantano conceptual. En las investigaciones y textos especializados está referida a modelos, a servicios, equipos y figuras de asesoría. Lo mismo ocurre con términos utilizados para definirla: apoyo, acompañamiento, ayuda o colaboración.

Sirvan estas consideraciones precedentes para situar los diferentes trabajos de investigación que se presentan en este texto. Todos recurren a formas diversas de exploración y acercamiento a las características de una función difusa con múltiples exigencias, sobrevalorada por el propio sistema, a menudo cuestionada por los asesorados. Estas investigaciones examinan también los rasgos de los sujetos que la desempeñan, su formación, su relación con las políticas educativas, la forma en que son percibidos por los otros, así como los retos que enfrentan ante las nuevas formas de evaluación propuestas por el Servicio Profesional Docente.

En el primer capítulo, a partir de un rastreo de las investigaciones realizadas entre el 2002 y el 2013, Marcelino Guerra identifica objetos, líneas de análisis y tendencias teórico-metodológicas.

Se trata de una indagación que permite ubicar los aspectos más atendidos por la investigación educativa realizada en México, pero también las cuestiones y perspectivas que han sido soslayadas. Sobre todo, aporta elementos para reafirmar el planteamiento de partida: una cosa es la función, y otra muy distinta, las figuras que la desempeñan.

En el segundo capítulo Lucía Rivera presenta los resultados de una exploración sobre el perfil de los ATP de la Subdirección de Superación y Actualización de Personal de Secundarias Técnicas. Se trata de un trabajo realizado en circunstancias singulares, cuando apenas había sido aprobada la reforma constitucional al artículo tercero y se encontraban en proceso de aplicación las disposiciones emanadas de las leyes secundarias; una de ellas fue que todos los trabajadores con nombramiento de docentes, que se encontraran comisionados en esas áreas tenían que retornar a trabajar frente a grupo. No obstante, algunos de los ATP de dicha subdirección que participaron en el estudio, eran egresados de instituciones universitarias y nunca se habían desempeñado como docentes.

En el tercer capítulo Araceli Martínez establece un análisis comparativo entre lo que dictan las políticas y lo que dicen que hacen los ATP. Se trata de un estudio realizado con ATP de una dirección operativa de secundarias generales. Entre los principales hallazgos destacan las considerables discrepancias entre lo que se espera de la función y lo que están en condiciones de hacer desde esa figura. Las conclusiones ponen en tela de duda la construcción de los problemas sobre los que pretende intervenir la propia política, alejada de las condiciones y necesidades cotidianas de los ATP.

En el cuarto capítulo Adriana Rivera presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue explorar el proceso de legitimación del ATP ante docentes y directivos; su principal aportación es que ante la ambigüedad de funciones, perfiles y responsabilidades, la legitimidad frente a los asesorados constituye un proceso de búsqueda constante.

En el quinto y último capítulo se presentan los resultados de una indagación en fuentes documentales para conocer las características del perfil ideal del ATP establecido por el Servicio Profesional Docente. También se examinan los resultados, por demás inquietantes, de la primera evaluación de promoción a esta función, en el marco de la Reforma Educativa 2013.

Los diferentes trabajos aportan elementos que reafirman la asesoría como una función que responde esencialmente a las necesidades políticas e institucionales de un sistema educativo sumamente complejo. Los términos en que ha sido planteado el Servicio Profesional Docente y la evaluación obligatoria, no parecen sino reafirmar esta lógica. Frente a este nuevo contexto, todo apunta a que los docentes que aspiren a ser promovidos como Asesores Técnico Pedagógicos, enfrentarán nuevos conflictos y tensiones difícilmente solucionables, que vendrán a sumarse a las indefiniciones históricas y a las problemáticas previas.

CAPÍTULO I

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ASESORÍA Y LOS ATP

*Marcelino Guerra Mendoza**

PREÁMBULO

Entre los años 2004 y 2013, la asesoría ocupó un lugar destacado en las políticas educativas; quizá debido a esto, se convirtió también en un tema de interés para los investigadores. Por tal motivo, la revisión de investigaciones abarca este mismo periodo. El objetivo fue identificar las tendencias respecto al tipo de problemas estudiados, la forma de abordarlos y los principales resultados encontrados.

Se recuperaron trabajos que ofrecen un panorama general de la situación y problemática prevaleciente en estados como Oaxaca, Jalisco, Tlaxcala, Baja California, Coahuila, San Luis Potosí y Morelos. No se encontraron reportes nacionales, salvo el diagnóstico general de la SEP (SEB, 2005), a partir del cual propone lineamientos

* Maestro en Política Pública Comparada por la Flacso, profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco

y orientaciones generales para operar el Sistema de Asesoría Académica a la Escuela.

A partir de la información recolectada, los temas se clasificaron de la forma siguiente:

- Diagnósticos y estudios descriptivos. En este tipo de trabajos, se describen las características generales de los ATP, por ejemplo, cuántos son, qué hacen, qué formación tienen, cómo accedieron a la función, entre otros aspectos.
- Estudios enfocados en la asesoría como componente central para el desarrollo de programas y políticas educativas en contextos específicos.
- Investigaciones de corte cualitativo que se centran en el estudio de la subjetividad, la identidad o la percepción que tienen de sí mismos los ATP.
- Estudios sobre la formación continua y la actualización de los ATP.

La exposición escrita está organizada en función de esta clasificación, de modo que en el primer apartado se describen diagnósticos y evaluaciones estatales sobre la asesoría; en el segundo, aquellas vinculadas a programas educativos con enfoque intercultural y con la formación continua de maestros. En el tercero se comentan estudios cualitativos que dan cuenta de las percepciones de los ATP sobre sus funciones y estatus dentro del sistema educativo. Por último, en el cuarto apartado, se describen trabajos de corte documental en los que se revisa la oferta de actualización para los ATP.

INVESTIGACIONES DESCRIPTIVAS Y DIAGNÓSTICAS

Uno de los textos más conocidos sobre el tema, a escala nacional, es el coordinado por López (2009). En esta obra se presentan resultados de un diagnóstico amplio sobre la asesoría y los ATP de

diferentes niveles y modalidades educativas en el estado de San Luis Potosí. En el primer capítulo sobre la situación de los Asesores Técnico Pedagógicos ATP y su repercusión en la calidad educativa de la educación básica, elaborado por Reyes y López (2009b, pp. 21-42), se encontró que quienes desempeñan la función de ATP son en su mayoría del género femenino, en los niveles de preescolar, primaria y secundaria; en cuanto a las edades, se encuentran en un rango que va de los 22 a los 60 años de edad.

De las entrevistas realizadas se infiere que el ATP se ha constituido como una figura que ha respondido a las demandas del sistema educativo en los diferentes niveles. Para ello desarrolla acciones de intermediación entre el profesorado y la administración educativa. Se constata la existencia de problemas ya señalados en otros estudios, como la indefinición de la función de ATP, la falta de un perfil y funciones específicas de la asesoría, dependencia de la autoridad inmediata, falta de coordinación entre los programas educativos para una calendarización global, lejanía de las zonas y escuelas de los sectores para la realización de visitas, falta de reconocimiento institucional, exceso de trabajo administrativo, resistencia al cambio, falta de capacitación en varios aspectos –sobre todo pedagógicos–, falta de recursos económicos para traslados, materiales y realización de actividades con los docentes.

En otro estudio, Izquierdo y Quiñones (2009) se propusieron documentar las condiciones laborales de quienes proporcionan asesoría técnico-pedagógica a los docentes en el estado de Morelos. Utilizaron una encuesta en la que participaron 121 de un total de 194 ATP de primaria, distribuidos en 9 jefaturas de sector, en cada una de las cuales hay entre 6 y 18 ATP.

Encontraron que 27.5% de los encuestados no asesoran directamente a docentes, y un porcentaje similar no realiza visitas a las escuelas. Quienes lo hacen cubren un promedio de 5.84 horas semanales, un tiempo bastante reducido de la jornada que contrasta de manera considerable con las horas que se destinan a otras actividades. En general, un profesor en funciones de ATP de las escuelas

primarias de Morelos dedica aproximadamente 16 horas semanales a actividades administrativas, 12 a las académicas, y menos de una hora semanal a actividades sindicales, políticas u otras.

Por su parte, Zamudio (2009) aborda también el tema de la asesoría pero no en relación con los ATP sino con los directivos, concretamente con jefes de enseñanza de secundaria en el estado de Guerrero. A partir de un diagnóstico, encontró que la asesoría que brindan los jefes de enseñanza a los docentes de las diversas asignaturas de las escuelas secundarias de las zonas escolares 19 y 20 de la región Acapulco-Centro, está relacionada con su historia personal, sus intereses y motivaciones, así como con su trayectoria biográfica, familiar, institucional y cultural. En la dimensión institucional se encontraron las mayores debilidades: la relación entre supervisores y jefes de enseñanza presenta una inadecuada comunicación y, en consecuencia, la coordinación de las diversas actividades académicas se ven afectadas. Las condiciones de trabajo y la infraestructura de las jefaturas de enseñanza no son las adecuadas para el desarrollo de tareas como el análisis de información, la producción o creación de textos de carácter técnico-pedagógico; asimismo, los espacios no son propicios para realizar tareas que requieran concentración y reflexión.

La dimensión pedagógica también presenta deficiencias fuertes, falta capacitación y actualización en las nuevas tecnologías de la información y comunicación; el hábito de la lectura es escaso, al igual que el desarrollo de competencias docentes y habilidades para motivar a otros y comunicar ideas, insuficiente capacidad para reconocer, plantear y resolver problemas y escasa disponibilidad de tiempo para el acompañamiento académico con los docentes. Una de las limitaciones con que se encontró la investigadora en la etapa de identificación de la problemática, fue la falta de respuesta de algunos jefes de enseñanza a los cuestionamientos planteados.

Otra investigación que describe las características de los ATP en el estado de Jalisco, es la realizada por López, Muñoz, Ramírez y Yáñez (2006). Este grupo de investigadores se centró en lo que

consideraron como competencias profesionales fundamentales para el acompañamiento y promoción del desarrollo profesional de los colectivos de educación básica.

Reportan que según datos del Programa de Carrera Magisterial, en la entidad se cuenta con un total de 2095 ATP en educación básica, distribuidos de la siguiente manera: en educación inicial hay 21; en preescolar regular, 225; en preescolar indígena se cuenta con uno; en primaria regular tienen 1149; en primaria indígena, 28; en secundaria general, 103; en secundarias técnicas, 268; en telesecundarias, 20; en educación física, 22; para educación especial se cuenta con 248; en extraescolar hay 8, y finalmente, educación artística tiene 2 ATP.

La investigación refleja que la participación de los asesores de las mesas técnicas de los niveles y/o modalidades educativas, así como de los sectores educativos y zonas escolares suele limitarse a proveer información oficial o datos estadísticos, requeridos por la estructura educativa; asisten a las reuniones de trabajo esencialmente de carácter informativo y participan en diversas opciones de formación continua, concretadas en talleres, cursos, diplomados, conferencias, congresos, encuentros, etcétera. También intervienen en la definición de mecanismos de planeación, seguimiento y evaluación de las acciones de desarrollo profesional centradas en las escuelas de educación básica.

No obstante, dicha investigación reveló un desarrollo insuficiente de competencias profesionales de los ATP que operan los programas de estudio en la entidad, lo que dificulta el acompañamiento académico y los procesos de seguimiento y evaluación de los trayectos formativos de los colectivos docentes en el Estado.

Las evidencias en relación con el desarrollo de acciones encaminadas al fortalecimiento de competencias profesionales de los ATP por parte de las instancias formadoras de docentes son aisladas, se limitan a cursos y talleres que no se integran en un trayecto formativo. Ejemplo de ello es la Dirección General de Actualización y Superación del Magisterio (DGAYSM), donde las tareas de seguimiento

y evaluación son incipientes, en muchos casos se realizan sin normas y mecanismos apropiados, dicen los autores.

En síntesis, la problemática detectada fue:

- La mayoría de los asesores no sólo apoyan las tareas de un curso o taller, sino que transitan periódicamente de un curso a otro sin que exista de por medio orientación o capacitación para ello.
- No se cuenta con un modelo de asesoría para el Pronap 1, que oriente las funciones y delimite sus responsabilidades.
- No existen programas de desarrollo profesional dirigidos a los equipos técnicos para que posean una sólida formación que les permita adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades y actitudes necesarias para diagnosticar y atender las necesidades profesionales de los maestros en servicio.

ESTUDIOS SOBRE LA ASESORÍA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

Antes de ser un Programa sujeto a Reglas de Operación, el Programa de Apoyo Técnico Pedagógico (PATP) fue un proyecto de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) instrumentado en 1998, con la finalidad de atender a niñas y niños indígenas desde un enfoque intercultural. Pero fue en el año 2000 cuando se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y en el 2003, se generó la figura del ATP.

El PATP establece la necesidad de incorporar en cada zona escolar de supervisión un ATP, el cual se concibe como un agente educativo especializado en la asesoría pedagógica para desarrollar acciones y actividades a fin de fortalecer, junto con los jefes de sector y los supervisores de zona, el trabajo académico en las escuelas (Comboni y Juárez, 2009).

Sobre este programa se encontraron tres estudios evaluativos que dan cuenta de que su diseño contempla el desarrollo de la

asesoría y la figura del ATP, para promover la educación indígena intercultural bilingüe.

El primero se realizó en el 2007; se trata de una evaluación externa al Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP), a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 2007). En esta evaluación se concluye que si bien el programa había cumplido una función necesaria para complementar la capacitación de los docentes en servicio, presentaba el problema de no definir suficientemente la manera en cómo las asesorías podrían ser un elemento nodal en la promoción del enfoque intercultural.

Más tarde, la evaluación efectuada por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), coordinada por Nahmad (2009), subrayó que era necesaria una mayor profesionalización de los asesores, destinar mayor tiempo a las asesorías a docentes, realizar evaluaciones cualitativas, reforzar el uso de las lenguas indígenas y proporcionar mayores insumos como bibliografía y materiales de apoyo al personal docente que desarrolla la función de asesoría.

Por su parte, el estudio realizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, 2008) describe con detalle el desarrollo del programa de asesoría del ciclo escolar 2007-2008; sin embargo, únicamente recolectó información de 11 de las 24 entidades donde operaba el programa en ese momento.

Otro estudio evaluativo lo llevaron a cabo Comboni y Juárez (2009) de la UAM Xochimilco, también sobre el PATP en escuelas primarias del estado de Oaxaca, entidad elegida por tener uno de los índices más altos de población indígena y una gran variedad lingüística.

Los autores consignan que a escala nacional, según datos de la DGEI, para el 2009 el programa operaba en 24 entidades federativas, en poco más de ocho mil escuelas primarias indígenas; contaba con 34 135 docentes adscritos al PATP y con 758 ATP ubicados en 894 zonas de supervisión.

En ese año en el estado de Oaxaca existían, de acuerdo con la misma fuente, 107 ATP, uno de los cuales es el coordinador estatal,

que atiende 250 Centros de Aplicación para el Desarrollo de la Educación Indígena Bilingüe (EIB). La evaluación del PATP se llevó a cabo en cinco regiones: Costa, Tuxtepec, Sierra Norte, Putla y Chatina, donde se hablan las siguientes lenguas: zapoteco, mazateco, mixe, triqui y chatino. Se visitaron 18 escuelas (ocho multigrado y diez de organización completa) y se realizaron observaciones en 34 grupos entre primero y sexto grados.

Los principales resultados de esta evaluación fueron:

- Los maestros con más de 30 años de antigüedad presentan serias **resistencias a las sugerencias de los asesores** para modificar su práctica docente; entre los maestros jóvenes hay, en general, una mayor apertura ante las nuevas corrientes pedagógicas, aceptan de buena gana las sugerencias de los ATP y tratan de ponerlas en práctica.
- **El trabajo pedagógico de los maestros asesorados ha mejorado** notablemente, lo que se refleja en la creación de estrategias didácticas, como la observación directa del medio ambiente y la expresión de los conocimientos propios de su cultura, base para desarrollar un diálogo que conduzca a la construcción de otros significados.
- El **conocimiento que tienen los maestros y los padres de familia del proceso educativo del PATP es muy limitado**, y en muchos casos se desconoce, en parte por la poca difusión real de los objetivos del programa, y sobre todo, **por la escasez de asesorías** en la mayoría de las escuelas incluidas en el subsistema de la EIB.

En un estudio posterior sobre este mismo programa, Tinajero (2013) aborda la relación entre las funciones que desde el año 2003 regula la SEP y las que realiza el asesor académico para la diversidad en el medio indígena. Para ello, analiza los informes de seguimiento presentados en 2011 por nueve asesores de Baja California. En dichos informes se incluyen datos como número de escuelas atendidas, profesores y alumnos.

Reporta que todos los asesores académicos de primaria designados en 2011 demostraron tener estudios de licenciatura y ser hablantes de su lengua (mixteco). Dos docentes han sido asesores desde el inicio del programa (1998) y el resto había ingresado en las dos últimas convocatorias. En cuanto a su antigüedad en el sistema educativo, cinco llevan ahí entre uno y 10 años, y el resto entre 11 y 20 años.

Los asesores dedican parte de su tiempo a apoyar a los profesores en cuestiones relacionadas con la didáctica de la enseñanza tanto de las matemáticas como del español (29.38%). Igualmente, realizan actividades para que los docentes elaboren planeaciones didácticas con pertinencia lingüística y cultural (23.06%). En los informes, los asesores reportan que dicha planeación está vinculada con las orientaciones contenidas en el documento de Lengua indígena *Parámetros curriculares*, pero se ubicó que asesoran a los docentes sobre los fundamentos del enfoque intercultural (3.46%).

Otra función destacada es la orientación en la elaboración y gestión del proyecto escolar. En este caso, las asesorías documentadas se relacionan con el proyecto que cada colectivo escolar debe presentar anualmente, pero debe destacarse que los Asesores Académicos para la Diversidad (AAD) dedican parte de su tiempo a difundir los programas federales vigentes o emergentes, como Enciclopedia, Programa Escuela Segura (PES), Programa de Salud, Programa de Lectura, etc., o bien, anotan que trataron problemas que aquejan a la comunidad, por ejemplo, adicciones.

Hay funciones que los asesores no realizan asiduamente; tal es el caso de la promoción del trabajo colegiado (.81%), el uso social de la lengua indígena como medio de comunicación y como objeto de estudio (.2%), el uso y aprovechamiento de materiales educativos (4.28%), y la identificación de estrategias innovadoras de evaluación de los aprendizajes (10.81%). El estudio concluye señalando tres grandes problemas evidenciados en los informes revisados:

En primer lugar, debido a que los docentes concursan anualmente por el puesto, existe una rotación de personal que puede ocasionar interrupción en los

proyectos pedagógicos y curriculares impulsados dentro de los colectivos escolares. En segundo lugar, el número de AAD aún es limitado para el trabajo que implica una asesoría eficaz en las escuelas; esto es, para que cubra todos los aspectos que deben ser tomados en cuenta y así cumplir con las nuevas orientaciones sobre la enseñanza de la lengua materna y la planeación didáctica propuesta por la reforma educativa instrumentada en 2011; tareas que ocuparían un primerísimo lugar en el asesoramiento docente, de acuerdo con los postulados de atención a la diversidad. En tercer lugar, el programa está regulado por un formato: las Reglas de operación, que definen la actuación del asesor al enumerar funciones específicas y actividades concretas, pero este formato, modificado anualmente, permite a la administración central consignar otras funciones que pueden convertirse, a la larga, en distractores que impidan el cumplimiento de las metas iniciales (Tinajero, 2013, p. 18).

En su opinión, en lugar de tantas y tan variadas funciones, sería preferible mantener un número limitado de ellas y en la medida en que den respuesta a las demandas y necesidades del profesorado, podrían ampliarse o modificarse.

SIGNIFICADOS, PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES DE LA ASESORÍA Y EL ATP

Las investigaciones de corte cualitativo interesadas en explorar qué hacen y qué piensan los ATP sobre su función, ocupan un lugar destacado en la producción académica. La mayoría, desde enfoques teórico-metodológicos de tipo fenomenológico, se interrogan acerca de los significados y percepciones de estas figuras; en contraste, aquéllos con perspectiva política o histórica, son muy reducidos.

En una investigación efectuada en el estado de Tlaxcala (García, Jiménez y Netzahualcóyotl, 2011), se examinaron las percepciones y representaciones del ATP en torno a su función como formador de docentes. Con base en referentes sociológicos afines al interaccionismo simbólico, dan cuenta de las experiencias, vicisitudes y

tensiones que enfrentan los ATP en la ejecución de sus tareas cotidianas. Para desentrañar los patrones de significado y las representaciones que los actores han construido sobre el papel que desempeñan como formadores dentro del subsistema de educación básica, así como las tensiones que enfrentan en el cumplimiento de funciones de asesoría técnico-pedagógica, los autores eligieron tres ejes analíticos. El primero comprende las concepciones de estas figuras respecto a la manera en que se definen como agentes educativos; el segundo remite a las percepciones que tienen sobre la posición que ocupan dentro de la normatividad de la SEP; el tercero, se refiere a las percepciones que tienen estos actores respecto de los procesos de formación recibida por las instancias encargadas de la formación continua por parte de la SEP Tlaxcala.

Los resultados relacionados con el primer eje, muestran variaciones en las concepciones, más de intensidad que de significación; en sus discursos vertidos, los docentes que fungen como ATP se aluden a una imagen un tanto cuanto romántica del papel que tienen como agentes de la educación. Se definen a sí mismos como “agentes de cambio y de transformación”, “artesanos de la educación”. El lenguaje recurrente de los docentes refiere a la naturaleza transformadora de su práctica, aunque también hay quienes se definen como agentes críticos del sistema.

El panorama cambia notablemente cuando se refieren a sus percepciones sobre la función en sí, marcadas todas ellas por la incertidumbre y la ambigüedad en el proceso de asunción de la función como ATP. Los patrones de significado recurrentes aluden a la naturaleza incierta de las funciones que realizan en la práctica. La primera ambigüedad se deriva la ausencia de precisión del lugar que ocupan en la estructura institucional. En lo general, y a excepción del nivel indígena, los docentes con funciones técnico-pedagógicas no tienen claridad sobre estas mismas.

Los autores concluyen que, por un lado, a esta figura se le asignan funciones tanto pedagógicas como de gestión de gran envergadura, y por otro, los resultados muestran una figura débil, frágil,

que ha venido interiorizando conocimiento y asumiendo roles a partir de sus experiencias en el terreno, sin tener la certeza de permanecer en el ejercicio de la función.

Un estudio similar realizado por Sánchez, Cordero y Bocanegra (2009), documenta la experiencia del Departamento de Educación Primaria para dar sentido y pertinencia a la asesoría como una actividad estratégica para la consolidación de las comunidades escolares y la mejora de los logros educativos.

Participaron 52 asesores, de los cuales 69% corresponden al subsistema federalizado y 31% al subsistema estatal. Aclaran las autoras que en este subsistema existe la figura del asesor dentro de los centros escolares, a diferencia del federalizado, donde el asesor sólo se ubica en la zona escolar.

Ante la pregunta: ¿Cómo define al asesor?, de manera general, las opiniones se centraron en las siguientes ideas: es un facilitador que apoya en lo pedagógico al maestro; que establece los vínculos con las escuelas; proporciona materiales y asesoría a las escuelas; es una guía y un orientador para los programas de apoyo que trabajan las zonas.

Respecto a cómo llegaron a ser asesores, 85% respondieron que fueron invitados directamente por el supervisor de la zona escolar. El resto fue recomendado por directivos de escuela y por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

En promedio, cada asesor atiende de tres a cinco programas; sobre los programas que apoyan, 40 trabajan el Programa Nacional de Lectura, que es de aplicación obligatoria para las escuelas dado su carácter federal; 28 atienden el Programa de Atención, Prevención y Compensatorio (APyC); 21 de ellos también asesoran el Programa Enciclomedia; 19 más supervisan la evaluación integral, programa específico del nivel de educación primaria del municipio de Tijuana. En total, los asesores identifican 18 programas de apoyo diferentes, casi todos de carácter federal. Entre las tareas que les resultan más satisfactorias está intervenir en el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje (31%); concientizar al maestro

sobre su práctica docente (24%); informar y asesorar acerca de los programas de apoyo educativo (24%); coordinar e impartir talleres para el intercambio de experiencias (14%), y visitar escuelas (7%).

Las menos satisfactorias fueron el llenado de formatos (40%); la resistencia que manifiestan los docentes a las aportaciones que se les hacen (13%); a este respecto también señalan que no se observan resultados positivos en la calidad educativa; que las escuelas no aplican los programas de apoyo; que realizan actividades que no les corresponden como asesores; así como el empalme que se observa en los procesos escolares y de la zona.

Las autoras concluyen que la forma en que asumen la función de asesoría no parece guardar relación con factores explicativos como la edad, la antigüedad, la actualización, sino más bien, con las agendas que establecen el nivel educativo y las supervisiones e inspecciones escolares, en las cuales los programas aparecen como un elemento aglutinador de apoyo educativo.

Los asesores manejan el discurso de las políticas educativas que se han venido promoviendo desde el 2005 y utilizan las nociones de los programas de apoyo educativo como el de formación y actualización docente; sin embargo, la misma dinámica del sistema educativo no les permite actuar en otras funciones. Concluyen preguntándose quién tiene que comenzar a cambiar: ¿el sistema, los sujetos o ambos?

En el estado de Coahuila, Torres, Anzures y García (2009) también exploraron los significados de la labor del ATP y sus prácticas desde un enfoque socioeducativo. Con base en aportaciones de la pedagogía crítica y de Henry Giroux, en particular, trataron de captar las significaciones construidas sobre su labor, considerando el contexto sociocultural y dando cuenta de las contradicciones que la caracterizan.

Recurren a la metáfora del ajedrez para identificar estilos de asesoría y su significado: blancas, negras y claroscuras. Las piezas blancas del ajedrez corresponden a los asesores “oficialistas”, son los más fieles peones y aguerridos alfiles de la reproducción de los

lineamientos institucionales; el asesor blanco se despersonaliza y desautoriza, al actuar en nombre de la oficialidad. Por su parte, las piezas negras defienden sus posiciones, diseñando jugadas no consideradas por la normatividad; encontrando en ésta las posibilidades de acciones diferentes; leyendo lo implícito y trascendiendo el hacer cotidiano. Las piezas negras, asesores críticos, participan en los juegos, siguiendo las reglas y propiciando coyunturas, elaboran nuevas normas, encuentran caminos alternos, que llevan a la reconstrucción de la cotidianidad. Finalmente están los “claroscuros”, indecisos entre el deber y el ser, con frecuencia cambian de equipo, en ocasiones, especialmente en el discurso, son analíticos y críticos, aunque en las acciones se adscriben a la normatividad y conminan a los docentes a cumplir con los programas, porque “así lo dispone la Secretaría”.

Los autores concluyen que los significados de las acciones del asesor pedagógico son innumerables, dependiendo de la subjetividad de cada uno, no obstante, tienen un valor que oscila entre el sentido de la institucionalidad encaminada hacia la reproducción del sistema hegemónico, y la búsqueda de futuros diferentes.

En otros estudios la función de asesoría es problematizada desde ángulos o aristas diferentes a las de los estudios ya reseñados en este bloque. Por ejemplo, uno de ellos explora la percepción de los asesorados. De este modo, Valles (2012) explora la percepción de los asesorados respecto a la labor de los ATP de educación indígena en secundaria. Reconoce que la llegada de un asesor, en su calidad de persona externa a la escuela y el aula, puede ser percibida como una intromisión, una invasión de espacio; no importa si la actitud del visitante es cordial y abierta, el asesorado interpreta esta presencia con fines de evaluación, lo que a su vez provoca inquietud o abierta desconfianza en el docente.

Se encontró también un estudio de caso único que documenta la situación de una ATP con formación y experiencia frente a grupo en preescolar, así como en la actualización de docentes de ese mismo nivel en un centro de maestros (Hernández, 2012). Al ser asignada a

una zona escolar de primaria, se enfrenta al reto de asesorar a docentes de este nivel que demandan apoyo. Si bien este reporte fue elaborado por la propia docente objeto del caso para un programa de actualización desarrollado por el TEC, se incorpora aquí debido a que no se encontraron otros estudios que aborden la histórica separación de figuras por niveles educativos, que podría desaparecer con la creación del Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), propuesta por la reforma educativa del 2013.

SOBRE LA ACTUALIZACIÓN Y LA OFERTA DE FORMACIÓN DE LOS ATP

Uno de los temas menos abordados por la investigación es el de la formación de los ATP. En la etapa de búsqueda de información se localizó un trabajo desarrollado por Vázquez, Meza, Cordero y Patiño (2011). Las autoras realizaron un análisis descriptivo de la oferta formativa dirigida a la función de asesoría, aprobada en los Catálogos Nacionales de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio. Este ejercicio analítico a partir de la revisión de un número considerable de documentos oficiales, arrojó resultados que revelan el abismo existente entre las intenciones oficiales y las acciones de formación concretas, alejadas tanto del perfil real como de las necesidades concretas de los ATP.

El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP) reconoce que el sistema de apoyo técnico a la educación básica constituye un sistema complejo y heterogéneo. Señalan que una muestra de lo anterior es que los perfiles de desempeño del ATP, descritos en los Lineamientos de participación de las Instituciones de Educación Superior en la conformación y desarrollo del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (FCySP) y los Marcos para el Diseño y Desarrollo de Programas de FCySP, han variado de un ciclo escolar a otro.

En este contexto complejo, las autoras se interesaron en conocer la oferta formativa aprobada en cuatro catálogos nacionales para la función de los ATP, correspondientes a los ciclos escolares 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012. Se analizaron 315 programas de formación dirigidos a los asesores técnicos pedagógicos. Los resultados de la investigación se exponen de acuerdo con las siguientes variables: año de publicación en el catálogo, nombre del evento de formación, tipo y modalidad del programa, destinatarios de la formación, entidad federativa e institución que lo diseñó.

En primer lugar, encontraron que las prioridades de atención a diversos contenidos variaron a lo largo de estos cuatro años. En los ciclos 2008-2009 y 2009-2010 no se indica la formación en la temática de la asesoría como una prioridad, ésta se registra de manera formal hasta el ciclo 2010-2011, junto con el tema de Gestión y Supervisión (GSA) en el nivel ocho de prioridad. En el siguiente ciclo aparece en el nivel seis de las nueve prioridades.

En cuanto a las modalidades, los programas se clasifican en dos tipos: los de formación continua (que se refieren sólo a los cursos) y los de superación profesional (diplomados, especialidades, maestrías y doctorados). En total, los cuatro catálogos ofertaron 315 programas en la sección denominada “asesoría”, de los cuales 130 (41.3%) son de formación continua y 185 (58.7%), de superación profesional.

De los 315 programas, 206 (65.4%) están dirigidos a tres actores educativos (ATP, maestros y directivos), 26 (8.3%) a ATP y maestros, 58 (18.4%) no se ofrecen para los ATP; es decir, sólo se ofertan para maestros o directivos y tan sólo 14 (4.4%) programas se ofertan, en exclusiva, a la figura del ATP.

Las universidades públicas son las que ofrecen la mayor parte de los programas de formación que aparecen en los catálogos en el tema de asesoría. De los programas ofertados por Instituciones de Educación Superior (IES), 55 se imparten por instituciones estatales, (17.5%); en segundo término se encuentran los Tecnológicos con 31 (9.8%), la UPN con 29 (9.2%), las Escuelas Normales con 16

y los Politécnicos con 10 (3.2%). Cabe señalar que la UPN, de dos eventos que ofrecía en el año 2010, aumentó a 24 para el 2011

En cuanto a las entidades con mayor oferta, la Ciudad de México, Nuevo León y Puebla ocupan los tres primeros lugares con 69, 31 y 22 programas académicos, respectivamente.

En lo referente a la temática, de los 315 eventos de formación del tema de asesoría, que conforman los cuatro catálogos, se identificaron 36 (11.4%) cuya temática está claramente dirigida a esta función del ATP. Los siguientes títulos se clasificaron como parte de este grupo: “Un acercamiento a la asesoría académica a la escuela”; “El asesor como gestor de cambio”; “Gestión, asesoría y acompañamiento académico”, y “el Asesor Técnico Pedagógico como líder en su ámbito escolar”.

Las autoras concluyen que la ambigüedad de las funciones del asesor está presente también en la oferta formativa dirigida a los ATP. Por otra parte, pese a que las instituciones de educación superior públicas y privadas tienen la capacidad para ofrecer especialidades, maestrías y doctorados, concentran su oferta para los asesores en diplomados y cursos.

Si bien el área de asesoría tiene como propósito formar específicamente para esa función (SEP, 2008), en realidad los programas se ofertan a diversos actores educativos. Sólo 4.4% de la formación de los catálogos se destina exclusivamente para los asesores.

En resumen, la oferta formativa para los ATP rastreada en los cuatro catálogos revisados por las autoras, se enfoca en diversas temáticas, la mayoría de las cuales no responde a las funciones principales de esta figura; únicamente 11% se orienta a formar para el acompañamiento académico en la escuela, la mayoría se orienta a la formación pedagógica general, en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

A partir de estos resultados, plantean nuevos cuestionamientos para continuar investigando: ¿el hecho de que el SNFCSP defina un listado de actividades del asesor, orienta indirectamente las políticas de cada entidad federativa relacionadas con esta función y su

profesionalización?, ¿cómo interpretan las IES las funciones de los asesores?, ¿cómo se toman las decisiones para integrar la oferta dirigida a los asesores?

REFLEXIONES FINALES

La mayoría de las investigaciones sobre las funciones de los ATP en diferentes contextos, abordan lo que hace un ATP, las dificultades que enfrenta para cumplir sus funciones, lo que debe hacer normativamente y cuáles son sus características.

Coinciden en que son una pieza clave para la actualización de los docentes, pero presentan inseguridad respecto a su rol debido a que sus funciones no son claras, son imprecisas pues frecuentemente se enfrentan a funciones emergentes, se les asignan actividades diferentes al papel de ATP, dependiendo de las necesidades del sistema educativo, tienen inestabilidad laboral, transitan de una actividad a otra. Realizan, en su mayoría, actividades administrativas, destinando poco tiempo a la asesoría.

La mayoría de los estudios abordan el tema desde enfoques cualitativos, recurren a entrevistas y en algunos casos a encuestas para saber qué funciones llevan a cabo y cómo las hacen, en algunos casos también se recurre a la observación y al análisis de documentos oficiales para identificar las funciones que formalmente se espera que cumplan los ATP.

Se observa que algunas se refieren a la asesoría como función; otras se enfocan en las características de los sujetos que la proporcionan, pero en general, de manera similar a lo que ocurre con la supervisión y los supervisores, no se establece una distinción explícita entre función y figura.

En cuanto a la **función**, destaca lo siguiente:

- Las funciones de los ATP se circunscriben a ámbitos generales de trabajo. Cada uno de ellos implica una gran diversidad de actividades, es por eso que se dice que el ATP realiza

funciones “polivalentes”, tareas de control y administración, desarrollan programas y proyectos federales y estatales, diseñan cursos y talleres de actualización, etcétera.

- La misma dinámica operativa del sistema educativo no genera condiciones ni mucho menos propicia situaciones de formación para que los ATP desempeñen funciones más académicas.
- La indefinición laboral implica indefinición académica y ésta, a su vez, genera pocas posibilidades de incidencia objetiva que pueda ser vista y reconocida por los implicados, en particular por los asesorados.
- Dentro del sistema educativo priva la confusión sobre el lugar que ocupa la asesoría en la estructura jerárquica, también la multiplicidad de funciones, carencia de estrategias de apoyo como viáticos y compra de materiales, así como de infraestructura básica, materiales de trabajo y espacios dignos donde desarrollar la asesoría.
- La falta de coordinación entre algunas acciones de los programas y proyectos educativos propicia acciones de asesoría como acompañamiento emergente, mandatado externamente, no percibido como necesario para quien lo recibe, lo cual desvirtúa su sentido pedagógico.
- La concepción de calidad educativa entendida como una cuestión de resultados, induce a centrar en ello el quehacer de la asesoría.
- La dispersión de iniciativas y esfuerzos, así como la desarticulación del Sistema Educativo, ha llevado a distribuir la función de asesoría de forma confusa, en diferentes instancias como la supervisión escolar, los centros de maestros y las mesas técnicas.

En síntesis, la asesoría puede oscilar entre una cuestión de gestión político-administrativa, transmisión y recepción de información, verificación del cumplimiento de la normatividad educativa,

operación de proyectos y programas federales y estatales, diseño y desarrollo de propuestas de actualización, innovación e investigación, más lo que se supone es su razón de ser: la escuela y los docentes (SEB, 2005).

En cuanto a las investigaciones que aportan elementos para entender al ATP **como sujeto** que asesora, destaca lo siguiente:

- Se le caracteriza como un profesional en constante preparación y actualización para desempeñar adecuadamente su función; sin embargo, las distintas percepciones de los docentes y autoridades con quienes interactúa contrastan con esta idea.
- La construcción de la identidad profesional como asesor varía de acuerdo con diversas circunstancias, experiencias personales y profesionales influidas por el contexto educativo. Sin embargo, con frecuencia el ATP se desalienta al no poder mostrar el impacto de su función en el mejoramiento de la calidad educativa.
- La inestabilidad es una característica de su situación laboral, lo que ocasiona una constante movilidad, además de ciertas circunstancias que debilitan sus funciones.
- Existe una indefinición de la figura del ATP. No está claro el rol ni su función y por ende, se generan situaciones como: incorporación de ATP sin el perfil requerido para la definición de su función, ausencia de criterios para la selección del ATP, falta de estímulos académicos laborales que fortalezcan la profesionalidad del ATP.
- La oferta de formación es escasa, lo cual se agrava con la dificultad para continuar preparándose, ya que las condiciones laborales de una jornada de tiempo completo y la saturación de tareas impiden la dedicación necesaria a este fin.
- Los ATP son los mediadores entre los maestros y las políticas educativas, por lo que formalmente este proceso de interacción implica la cercanía en cuanto a asistencia, conocimiento, seguimiento y evaluación de la problemática cotidiana en

todos sus niveles y dimensiones (Hernández, 2012), y se da una ruptura entre la teoría y la práctica debido a que carecen de elementos para orientar la práctica pedagógica.

- Quienes se desempeñan como ATP tienen formación y fueron contratados como docentes; no obstante, en su calidad de maestros comisionados se desempeñan como auxiliares, apoyos técnicos, elegidos o invitados a participar en determinados proyectos, pero también hay quienes están realizando esta función por decisión o conflicto con alguna autoridad.
- La edad, formación, experiencia profesional, desempeño y contenidos de trabajo del personal que se desenvuelve como ATP es muy diverso.

Investigaciones que se centren en el análisis de la otra cara de la moneda, es decir, en quiénes reciben la asesoría, son prácticamente inexistentes. De las revisadas, ninguna recupera, por ejemplo, la perspectiva del director escolar como beneficiario de la asesoría que, a su vez, tiene que asesorar a otros integrantes de la comunidad escolar.

Tampoco se encontraron estudios sobre la forma en que dicha asesoría responde a las necesidades de formación o a los problemas cotidianos que enfrenta el director. Ello a pesar de que las investigaciones sobre los directores sugieren que la función de asesoría es una necesidad ante los constantes cambios y reformas, por lo que requieren apoyos específicos para solucionar problemáticas escolares diversas y mejorar sus prácticas en la implementación de planes y programas.

Diagnósticos como el de Reyes Hernández y López Contreras (2009a) coinciden en que si bien es cierto que los ATP han surgido como respuesta a una serie de demandas educativas relacionadas con la implementación de programas y proyectos educativos, también lo es que enfrentan problemas al difundirlos debido, entre otros factores, a la indefinición de su función, la falta de claridad en su perfil, funciones inespecíficas o ambiguas, falta

de reconocimiento institucional, dependencia de la autoridad inmediata, resistencias al cambio, falta de capacitación sobre todo en aspectos pedagógicos, exceso de carga administrativa y falta de coordinación entre los programas educativos para una calendarización global.

En un sentido similar, Calvo (2009) destaca tres tipos de problemas relacionados con lo que denomina el servicio de asesoría: situaciones de inequidad, carencia de preparación, diversas y numerosas actividades que tienen que realizar. Éstas a su vez se explican por la indefinición de sus funciones, la débil posición laboral (actores invisibles) y la falta de capacitación, como algunos de los factores que obstaculizan la propagación de la política educativa.

Poco se ha estudiado la capacidad de los ATP para tomar decisiones, la autoridad que se les reconoce, autonomía para tomar sus propias decisiones, elementos con los que cuentan para la difusión de información sobre planes, programas, proyectos, lineamientos, normatividad. Tallone (2011) considera que frente al cambio histórico, los docentes carecen de legitimidad frente al alumnado. Esto podría aplicarse también a los ATP, sobre todo considerando que la asesoría es una relación entre iguales, es decir, de docente a docente.

Recuperamos aquí las consideraciones de Vargas (2009) respecto a la necesidad de condiciones para fortalecer el saber pedagógico del ATP y por ende, sus formas de intervención: disponer de tiempo y espacio para la asesoría, de permisos, material bibliográfico y de apoyo, canales de comunicación con otros ATP para dilucidar dudas o generar nuevas vías de asesoría, reconocimiento a su labor y fortalecimiento de sus conocimientos, y habilidades para desarrollar la asesoría.

REFERENCIAS

- Calvo, B. (2009) Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de las Escuelas en Educación Básica. Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 13 de abril de 2013 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2009) Los asesores técnico-pedagógicos y la educación intercultural en Oaxaca. México, Revista Decisio N° 24, pp. 86-91. En: http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=777&Itemid=105
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). (2008). Percepción de beneficiarios. México. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/evaluacion/Resultadosevaex08.pdf>
- García, R.; Jiménez, D. y Netzahualcóyotl, M. A. (2011) Percepciones y representaciones del Asesor Técnico Pedagógico en torno a su función como formador de docentes dentro del subsistema de educación básica en Tlaxcala. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 15 Procesos de Formación. México, COMIE
- Hernández, A. (2012) ¿Cómo ofrecer un acompañamiento y asesoría académica pertinente y adecuada en la escuela? En: <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/514>
- Izquierdo, M. A. y Quiñones, R. M. (2009). Características del personal de apoyo técnico pedagógico de escuelas primarias de Morelos y el tiempo dedicado a sus funciones. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 13 de abril de 2013, de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- López C., Y. (Coord.) (2009). *La asesoría técnico pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. San Luis Potosí, México: UPN.
- López, M. A.; Muñoz, A.; Ramírez, S. y Yáñez, F. (2006). Hacia el desarrollo de competencias profesionales de los ATP que acompañan académicamente a los colectivos docentes de educación básica en la construcción e implementación de trayectos formativos, con base en la oferta de formación continua. Ponencia presentada en el Congreso Estatal de Investigación Educativa. Jalisco, México. Recuperado de: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/memoria-del-congreso-estatal-de-investigaci%C3%B3n-educativa-actualidad-prospectivas-y-retos-diciembre-20>
- Nahmad, S. (coord.) (2009). Resumen ejecutivo del Informe final de la evaluación cualitativa complementaria del Programa Asesor Técnico Pedagógico. México: CIESAS. Recuperado de: http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/321/1/images/resum_ejecutivo.pdf

- Reyes, N. y López, Y. (2009a). La Influencia de la Indefinición del rol de los Asesores Técnico Pedagógicos. En Y. López C. (coord.). *La Asesoría Técnico Pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*, pp. 103-120, San Luis Potosí, México: UPN.
- Reyes, N. y López, Y. (2009b). Situación de la función del Asesor Técnico Pedagógico y su repercusión en la calidad de la educación básica. En Yolanda López C. (coord.). *La Asesoría Técnico Pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*, pp. 21-42. San Luis Potosí, Méx.: UPN.
- Sánchez, R.; Cordero, A. y Bocanegra, G. (2009). El asesor de zona escolar de educación primaria en Tijuana. Percepciones y contradicciones en su función, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. Recuperado en www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/.../1093-F.pdf.
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, pp. 115-135. Consultado el 3 de abril de 2013 en: <http://www.meecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2011/re201106.pdf?documentId=0901e72b81202f40>
- Tinajero, M. G. (2013). Funciones y ámbitos de los asesores académicos para la diversidad lingüística y cultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18. México: Universidad Veracruzana.
- Torres, T.; Anzures, J. y García, V. (2009). Los significados de la labor del asesor técnico pedagógico: uniformar para la reproducción o intervención para la búsqueda de futuros diferentes. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 11 de abril de 2013 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2007). Evaluación de diseño, consistencia y resultados (Reporte Técnico). México: Autor. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/120816/1/informe_definitivo.pdf
- Valles, O. (2012). *Influencia del desempeño del asesor técnico pedagógico en la práctica del docente de Secundaria*. Tesis para obtener el grado de maestría en desarrollo educativo. México, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Consultado el 30 de enero de 2014 en: http://www.cchep.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=161:encuentro-de-investigacion-educativa-2012&catid=53&Itemid=86
- Vargas, R. (2009). Las y los asesores técnico-pedagógicos de los SEIEM: una figura educativa en construcción. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 11 de abril de 2013 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Vázquez, M. A.; Meza, M.; Cordero, G. y Patiño N. (2011). La oferta formativa aprobada para la función de asesoría. Análisis de los catálogos nacionales

2008-2012 en Revista Diálogos sobre Educación, año 2, n° 3. Consultado el 30 de enero de 2014 en: http://www.revistadialogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/dse_a2_n3_jul-dic2011_vazquez.pdf

Zamudio, R. (2009) Construcción participativa de un modelo de asesoría técnico pedagógica para jefes de enseñanza en el ámbito de la supervisión escolar. En SEB (ed.), *Reseñas de Investigación en Educación Básica*. Convocatoria 2004. México: SEP, pp. 6-17.

Documentos oficiales

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). Acuerdo No. 427 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico. México. Recuperado en www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/...aab8.../a427.pdf

Subsecretaría de Educación Básica (SEB) (2005). Orientaciones generales para constituir y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 12-21.

CAPÍTULO 2

ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS DE SECUNDARIAS TÉCNICAS

*Lucía Rivera Ferreiro**

PRESENTACIÓN

El interés en el tema de la asesoría surgió a partir de una experiencia con ATP de las direcciones operativas de educación secundaria en el Distrito Federal. Durante más de un año, el acercamiento a la gestión institucional en estas instancias del sistema educativo, despertó la inquietud por conocer la forma en que los ATP se involucran en la gestión de las políticas educativas y en procesos operativos del sistema educativo que habitualmente permanecen ocultos al escrutinio público.

Con la intención de establecer conexiones entre distintas dimensiones, se consideró en un primer momento, que era necesario caracterizar la función, y en función de ello, realizar un acercamiento inicial a las prácticas de los sujetos que la realizan.

* Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco.

Como lo han documentado algunos estudios hechos en México (Reyes y López, 2009a; Izquierdo y Quiñones, 2009), el término “asesoría” remite a significados diversos, puede aludir a modelos, servicios y equipos, o bien, a tareas de control administrativo, evaluación y seguimiento de programas federales e iniciativas locales.

Desde una perspectiva histórica, la función de asesoría fue atribuida inicialmente a los supervisores, pero en la actualidad la desempeña una multiplicidad de figuras en diferentes instancias, además de que trabajan con poblaciones muy diversas, lo que lleva a suponer que el contenido y los propósitos de la asesoría varían en función del contexto institucional en el que se desenvuelven.

A lo anterior se agrega que gran parte de los estudios sobre la asesoría y los ATP, se han efectuado en el nivel de educación primaria; en secundaria, la documentación sobre la situación prevaletiente es escasa. A partir de este panorama, intentamos responder las preguntas siguientes: ¿quiénes son los ATP del nivel de secundaria y cómo llegaron a serlo?, ¿sobre qué, a quién y para qué asesoran?

El objetivo del estudio fue caracterizar el perfil profesional de los ATP que se desempeñan en instancias operativas de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST) del Distrito Federal. Para cumplir con este propósito, se realizó un estudio exploratorio en el que participaron 20 asesores adscritos a la Subdirección de Superación Académica de Profesores, perteneciente a la DGEST.

Cuando se habla de asesoría suele hacerse referencia a modelos, servicios, equipos y figuras de asesoría; también se utilizan términos diversos, como apoyo, acompañamiento, ayuda o colaboración. En este trabajo se optó por una concepción de asesoría como proceso que se caracteriza por tres aspectos fundamentales: persigue determinados objetivos, gira en torno a unos contenidos concretos e involucra siempre un cierto tipo de relación; estos tres elementos son consustanciales a la práctica de la asesoría (Nieto, 2001). Como complemento, se retoman los aportes de Sánchez (1997), quien

enfatisa la dimensión social implicada en un proceso de asesoramiento y la importancia de contextualizarlo institucionalmente.

De igual forma, se consideró necesario reconocer las características de los contextos institucionales en que se desenvuelven los ATP, toda vez que no son únicamente lugares de trabajo, sino también espacios de socialización profesional, donde los sujetos desempeñan un papel activo como protagonistas, en tanto atribuyen significados específicos a las reglas, normas y pautas institucionales, actuando en consecuencia, guiados conforme a su propia experiencia y modos de relación con los otros (Berger y Luckman, 1968; Bourdieu, 1991; Dubet, 2006; Enríquez, 2006).

Las dimensiones y los aspectos contemplados para caracterizar el perfil de los ATP y explorar las condiciones en las que se desempeñan, se muestran en el cuadro 1.

Cuadro 1. Dimensiones e indicadores

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA			
Datos generales	Formación y trayectoria profesional	Condiciones de trabajo	Desempeño profesional
Edad Incorporación al servicio educativo Experiencia como ATP Nombramiento actual	Formación inicial Superación académica (posgrado) Actualización (cursos, talleres, diplomados) Experiencia docente en secundaria y en otros niveles. Experiencia como directivo Otras actividades profesionales dentro del SE	Ingresos Espacio físico Recursos materiales utilizados y requeridos	Acceso a la función Conocimiento de programas y políticas Actividades realizadas Significado de la asesoría Opiniones sobre reformas

Luego de negociar el acceso al escenario, se aplicó un cuestionario de forma directa dentro de las instalaciones de la DGEST, en horas hábiles, a un total de veinte ATP; con posterioridad se procedió a capturar la información en una base de datos.

Previamente se revisaron diversos documentos oficiales, como programas federales vigentes para educación básica, en particular la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) para secundaria. También se consultaron leyes, acuerdos y comunicados oficiales relativos a los procesos de evaluación docente, en particular, la normatividad aplicable para quienes aspiren a ser promovidos como ATP.

Cabe mencionar que, durante las visitas a la DGEST se sostuvieron conversaciones informales con algunos ATP sobre los cambios que se avecinaban a raíz de la reforma constitucional, sus expectativas y dudas al respecto, lo cual permitió obtener información complementaria que se recupera en las reflexiones finales.

Con fines expositivos, en el primer apartado se describe el contexto institucional en el que se inserta la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas (DGEST), así como los objetivos y funciones de la Subdirección de Superación Académica (SSAP) de la DGEST, que es donde se realizó el estudio. Posteriormente se describen los resultados conforme las dimensiones ya mencionadas. Finalmente, se expone un conjunto de reflexiones con miras a profundizar en el estudio y la comprensión de estas figuras.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

El 11 de junio de 1960 se creó la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas, Industriales y Comerciales (DGETIC). Fue entonces cuando las escuelas de enseñanzas especiales se denominaron Escuelas Técnicas Industriales y Comerciales (ETIC). A partir del 15 de diciembre de 1965, se homogeneizaron los planes y programas de estudio; como resultado de esto, las secundarias técnicas contaron en su carga horaria con nueve horas a la semana de actividades de capacitación para el trabajo.

En 1971, al reorganizarse la SEP, se determina que la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas, Industriales y Comerciales se

denomine en lo sucesivo, Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).

Por decreto presidencial, el 11 de septiembre de 1978 se crea la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST) y se agrupan todas las escuelas del nivel medio básico, dependientes hasta esa fecha de las Direcciones Generales de Educación Tecnológica Industrial, Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar.

El Reglamento Interior de la SEP, de la misma fecha, en su artículo 27, señala entre las atribuciones del órgano recién creado:

- Adoptar las medidas conducentes para que la educación secundaria técnica que se imparta en las escuelas tecnológicas agropecuarias, industriales y pesqueras se ajuste a las normas técnico-pedagógicas, a los contenidos, planes y programas de estudio y métodos educativos aprobados por el secretario;
- Organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar las escuelas secundarias técnicas de la Secretaría que funcionen en el Distrito Federal;
 - Supervisar las escuelas secundarias técnicas incorporadas a la Secretaría que funcionen en el Distrito Federal y, por conducto de las delegaciones generales, las que operen en los estados.

Las escuelas tecnológicas industriales comerciales, agropecuarias y pesqueras del llamado “nivel medio básico” dieron forma al *Subsistema de Educación Secundaria Técnica*. Este mismo año, la DGEST quedó adscrita a la Subsecretaría de Educación Media, más por su carácter propedéutico que por su orientación tecnológica. En 1982, este subsistema se fortaleció al publicarse el Acuerdo 97, que norma la operación de las Escuelas Secundarias Técnicas.

En noviembre de 1983, la Oficialía Mayor de la SEP autorizó a la DGEST una estructura orgánica integrada por una Dirección General, las Unidades de Apoyo a las USED, de Jefes de Enseñanza, de Producción Escolar, y de Actualización y Capacitación de Personal; por las Subdirecciones de Planeación, de Desarrollo Educativo, de Escuelas Secundarias Técnicas en el Distrito Federal, y por la Coordinación Administrativa.

El 26 de marzo de 1994, se publicó en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, que estableció en su artículo 32 las atribuciones correspondientes a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica. La DGEST cumple así un papel normativo en lo referente a la orientación técnico-pedagógica que se imparte en el país, y otro operativo, relacionado con la responsabilidad de prestar el servicio a través de los 119 planteles oficiales y 46 planteles incorporados a este subsistema en el Distrito Federal.

Con el objetivo de integrar en una sola coordinación los servicios de educación tecnológica, desde el nivel básico hasta el superior, el Acuerdo Secretarial número 196, del 4 de julio de 1994, establece la adscripción de la DGEST a la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT).

Es preciso destacar que mediante el Reglamento Interior de la SEP del 21 de enero de 2005, se determinó la adscripción de la DGEST a la Subsecretaría de Educación Media Superior. A partir de la creación de la Administración Federal de Servicios Administrativos en el Distrito Federal, publicada en el *DOF* en la misma fecha, la DGEST se integra a este órgano desconcentrado de la Secretaría.

El 15 de agosto de 2007, se publican en el *DOF* las “Modificaciones al Manual General de Organización de la AFSEDF”, mediante las cuales la DGEST se integra formalmente a la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF).

El 22 de agosto del 2011, se publica en el *DOF* el Acuerdo Número 593, por el que se establecen los Programas de Estudio de la Asignatura de Tecnología para la Educación Secundaria en las modalidades General, Técnica y Telesecundaria. Este documento señala que la carga horaria para las secundarias técnicas, atendiendo al modelo pedagógico que la caracteriza, no podrá ser menor de ocho horas a la semana.

Como puede apreciarse, las secundarias técnicas han mantenido un estatus distinto al de las secundarias generales; históricamente han estado vinculadas a la educación tecnológica, no a lo que hoy se

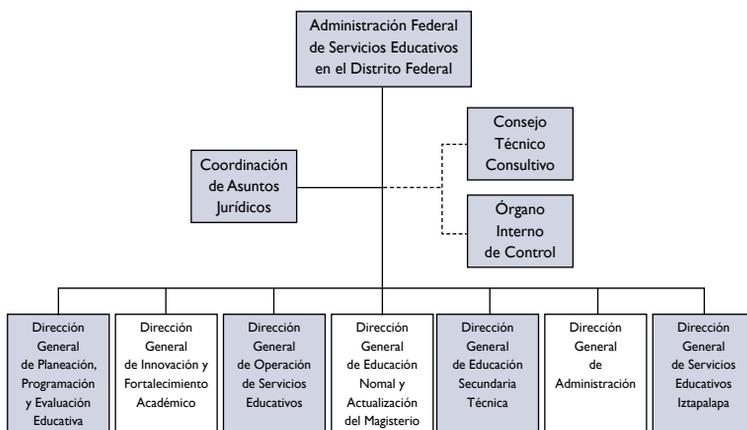
conoce como educación básica. Esta situación comenzó a cambiar hace apenas unos cuantos años.

Estructura, funciones y programas de la DGEST

El 21 de enero de 2005 se publicó en el *DOF*, el Decreto Presidencial por medio del cual se crea la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal como órgano desconcentrado de la SEP, con autonomía técnica y de gestión. Este órgano desconcentrado se encarga de la prestación de los servicios de educación inicial, básica –incluyendo la indígena–, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros de educación básica en el ámbito del Distrito Federal.

El 15 de agosto de 2007 se publicaron en el *DOF* modificaciones al Manual General de Organización de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, que consistieron en la incorporación en los apartados de Estructura Orgánica, Funciones, así como en el Diagrama de Organización, a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.

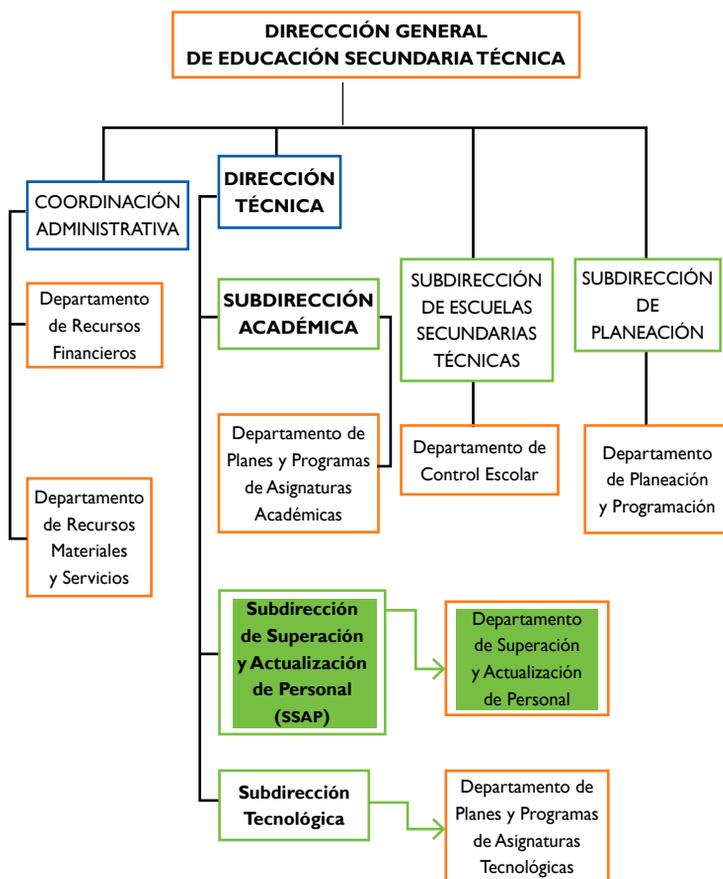
Esquema I. La DGEST COMO PARTE DE LA AFSEDF



Fuente: *DOF* (2013). Modificaciones al Manual General de Organización de la AFSEDF.

La DGEST es una de las siete direcciones generales que integran la AFSEDF; llama la atención el hecho de que, pese a los cambios de ubicación estructural que ha tenido a lo largo de su existencia, se mantiene como una instancia separada de otras que se hacen cargo de la operación de servicios de educación básica, incluyendo secundarias generales. De igual forma, en el portal de la SEP podemos encontrar el organigrama de la DGEST, el cual se representa de la siguiente manera:

Esquema 2. Organigrama DGEST



Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida del portal de la SEP http://www2.sepdf.gob.mx/quienes_somos/dgest/index.jsp.

Según el Manual General de Organización de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF, 2012), son funciones de la DGEST:

- Organizar, operar, desarrollar, supervisar y evaluar los servicios de educación secundaria técnica en el Distrito Federal.
- Apoyar a las áreas competentes de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal en la realización de estudios que tengan por objeto medir los resultados obtenidos en la aplicación de normas, planes y programas de estudio.
- Promover y apoyar la participación del personal docente y directivo, así como también de los padres de familia, a fin de propiciar la participación social en los servicios educativos de su competencia.
- Operar el programa para la prevención de emergencia escolar, de conformidad con las normas y lineamientos establecidos.
- Aplicar mecanismos de supervisión para verificar el cumplimiento de la normatividad sobre emergencia escolar y actualizar permanentemente los sistemas de seguimiento e información en las escuelas a su cargo.
- Estudiar y resolver las solicitudes de autorización para impartir educación secundaria técnica en el Distrito Federal.
- Coordinar con la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico la aplicación de programas y acciones para el mejoramiento de la calidad de la educación secundaria técnica.
- Promover acciones encaminadas a la difusión y conocimiento de la ciencia y la tecnología en las escuelas de educación secundaria técnica en el Distrito Federal.
- Dirigir las actividades de actualización magisterial y superación docente, así como la aplicación del programa de carrera magisterial en la Dirección General.
- Dirigir la administración de los recursos financieros, humanos y materiales, así como la capacitación del personal y la prestación de servicios generales de la Dirección General.

Desde el año 2000, la SEP se propuso fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los actores sociales y educativos, promueva la seguridad de alumnos y profesores, así como la transparencia y la rendición de cuentas. La política educativa ha considerado desde entonces que la gestión escolar es indispensable para mejorar la calidad de los servicios educativos.

Para responder a esta demanda, en el periodo 2007-2012, la DGEST participó en los siguientes programas federales: Programa Escuelas de Calidad, Programa Escuela Siempre Abierta, Programa Escuela Segura, Programa Escuelas de Tiempo Completo, Programa Nacional de Lectura y Programa de Mejora de la Gestión.

La DGEST también participó en los programas propuestos por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), entre los que destacan: Adopta una escuela (El cambio es posible-25 escuelas); Vamos por 600 puntos; y Aprender a Aprender con TIC.

En la antesala de la reforma educativa 2013, la DGEST se encontraba prácticamente alineada con la política educativa nacional para la educación básica.

La Subdirección de Superación y Actualización de Personal

Como se mostró en el organigrama correspondiente, la DGEST cuenta con una Dirección Técnica de la que dependen tres subdirecciones. En este apartado se describen únicamente las funciones y objetivos institucionales de la Subdirección de Superación y Actualización de Personal (SSAP), que es a la que pertenecen los ATP que participaron en este estudio, esto con el fin de clarificar el marco normativo que regula su actuación.

La Subdirección de Superación y Actualización de personal (SSAP) se encarga de coordinar las acciones de superación, actualización y capacitación (S, A y C) dirigidas al personal directivo y docente, así

como a los equipos técnicos y mandos medios, con base en el programa de formación continua para el personal de la DGEST; en este sentido, sus objetivos y funciones generales, se describen a continuación.

Objetivo 1. Coordinar el diagnóstico de necesidades de capacitación, superación y actualización del personal adscrito a la DGEST.

Para cumplir con ello, se contemplan tres funciones:

Función 1: diseñar instrumentos para la detección de las necesidades.

Función 2: integrar las necesidades de superación, actualización y capacitación.

Función 3: identificar las necesidades de superación, actualización y capacitación por área de atención, mandos medios, directivos, docentes y equipos técnicos de la DGEST.

Objetivo 2. Coordinar el desarrollo de los programas de superación, actualización y capacitación para el personal de la DGEST.

Las funciones para cumplir este objetivo, se resumen en: planear, coordinar, orientar el desarrollo de los programas de superación académica y capacitación (S, A y C) para el personal directivo, docente y equipos técnicos; determinar contenidos programáticos, material de apoyo, perfiles de instructores y criterios para la aplicación de programas de S, A y C; coordinar acciones con el centro de actualización del magisterio en el DF para la formación de profesores de actividades tecnológicas y asignaturas académicas, conforme a la normatividad y las necesidades específicas; participar en el diseño y realización de programas de S, A y C organizados por las unidades responsables de la AFSEDF.

Objetivo 3. Promover y llevar el seguimiento de los programas de S, A y C.

Para cumplir este objetivo se proponen dos funciones: coordinar la difusión de acciones y dirigir y controlar los procesos de seguimiento y evaluación de los cursos.

Objetivo 4. Participar en el desarrollo de los cursos de S, A y C por medio de la participación en el diseño y realización de cursos de actualización para integrar el programa de Carrera Magisterial; coordinar y organizar la impartición de cursos de actualización e inducción a puestos directivos y docentes en la modalidad escolarizada y no escolarizada.

De acuerdo con estos objetivos, se infiere que los ATP de la Subdirección de Superación y Actualización de Personal (SSAP) de la DGEST, tienen encomendadas tareas que demandan un conocimiento especializado, así como el dominio de habilidades metodológicas para realizar diagnósticos, evaluaciones, seguimiento de acciones y diseño de programas.

LOS ATP DE LA SUBDIRECCIÓN DE SUPERACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE PERSONAL

En este apartado, se presentan los resultados del acopio de información obtenida directamente de los ATP. Da cuenta de un conjunto de características académicas, profesionales, laborales, entre otras. Destaca su nivel de formación académica y experiencia, lo cual lleva a suponer que poseen la cualificación necesaria para dar respuesta a los objetivos institucionales. Los datos evidencian también, que llevan a cabo una multiplicidad de actividades, muchas de las cuales trascienden los objetivos y funciones formalmente asignadas a la propia SSAP.

2.1 Datos generales

De los 26 ATP de la SSAP, 11 son mujeres y 15 hombres. El promedio de edad es de 48 años; cuentan con una antigüedad promedio superior a los veinte años en el sistema educativo (cuadro 2).

Cuadro 2. Promedio de edad, antigüedad y permanencia de los ATP

	Antigüedad promedio en el servicio educativo	Permanencia promedio como ATP en la DGEST
48 años	22.5 años	11.5 años

Promedio de edad

Más de la mitad de los ATP de la SSAP se han desempeñado por más de diez años en la DGEST, algo singular en comparación con la situación prevaleciente en instancias similares de secundarias generales, donde estas figuras presentan una alta rotación.

Cuadro 3. Años como ATP

Tiempo desempeñándose como ATP en la DGEST	Frecuencia
0 a 5	7
6 a 10	2
11 a 15	3
16 a 20	4
21 a 25	4

Formación y actualización

En cuanto al nivel máximo de estudios, tenemos que 14 cuentan con estudios universitarios, cursaron licenciaturas en diferentes áreas y maestrías relacionadas con la educación (cuadro 4).

Cuadro 4. Grado máximo de estudios

Nivel	Frecuencia
Carrera técnica	1
Licenciatura	11
Maestría	7
Doctorado	1

Más de la mitad posee estudios de licenciatura y maestría, aunque en los extremos, un ATP cuenta únicamente con estudios técnicos y otro, con estudios de doctorado. Podría suponerse que la formación académica constituye una fortaleza en los ATP de la SSAP; sin embargo, cuatro de los once cuyo grado máximo de estudios es licenciatura, no poseen el título respectivo. Algo similar ocurre entre quienes han realizado estudios de posgrado. De los siete con estudios de maestría, cuatro no cuentan con el título correspondiente.

Las disciplinas de formación original de los ATP son diversas, pero predominan las relacionadas con el campo educativo. La mayoría realizó estudios de licenciatura y/o de posgrado en Ciencias de la Educación, Desarrollo Educativo, Pedagogía y disciplinas afines como Sociología de la Educación; en ámbitos disciplinares distintos hay quienes cursaron estudios de licenciatura en Computación, Enseñanza del Inglés, Administración, Relaciones Internacionales, Ingeniería, Derecho, Filosofía, Geografía, Economía y Matemáticas.

Experiencia profesional

Al igual que la formación, la experiencia profesional con la que cuentan los ATP es notoriamente diversa. Un dato interesante es que algunos no cuentan con experiencia docente frente a grupo, mientras que otros han sido docentes o asesores en subsistemas

diferentes al de secundaria; sólo uno dijo poseer experiencia como director escolar.

Cuadro 5. Experiencia distinta a la actual

	Docente frente a grupo	Director	ATP en nivel distinto a secundaria
Sí	15	1	8
No	5	19	12

Si bien no especificaron en qué, cinco ATP realizan otra actividad remunerada fuera de la SEP, mientras 15 respondieron que no trabajaban en otro lugar.

Condiciones de trabajo

Como parte de esta dimensión analítica, se consideraron indicadores como el salario, los medios de transporte utilizados para trasladarse a los sitios de reunión, a impartir cursos o brindar asesoría específica; también se exploraron las condiciones de su espacio de trabajo y los recursos materiales requeridos para el desarrollo de sus actividades cotidianas.

En cuanto al salario, se observa una variación considerable, pues mientras algunos perciben más de 17,000 pesos, otros tienen un salario menor a 5,000 pesos. Cabe recordar que los ATP que participaron en este estudio son contratados por horas; a esto se agrega el programa de estímulos conocido como Carrera Magisterial.

Cuadro 6. Salario mensual neto, con estímulos y descuentos

Monto (en pesos)	Frecuencia
Menos de 5,000	1
Entre 5,000 a 8,000	5
Más de 8,000 y menos de 11,000	4
Más de 11,000 y menos de 14,000	3
Más de 14,000 y menos de 17,000	3
Más de 17,000	4

En cuanto al medio de transporte, habitualmente utilizan el público y sólo ocasionalmente, su propio automóvil; ninguno seleccionó la opción de transporte oficial como respuesta.

Cuadro 7. Forma regular de transportación

Medio de transporte	Frecuencia
Automóvil propio	2
Transporte público	19
Vehículo oficial	0

*Sólo una persona indicó usar transporte público y auto propio.

Diecisiete de veinte ATP, afirmaron que en más de una ocasión, habían adquirido recursos necesarios para el desempeño de sus labores cotidianas, utilizando sus propios recursos económicos. Entre los materiales mencionaron equipos portátiles de cómputo, libros, papelería, un video proyector, fotocopias y material didáctico para los cursos.

Cuadro 8. Adquisición de material con ingresos propios

Respuesta	Frecuencia
Sí	17
No	3

Acerca de las condiciones físicas de su espacio de trabajo, ninguno consideró que fueran muy buenas. Este aspecto fue valorado de forma más bien negativa; nueve opinaron que son regulares, y diez que son malas.

Cuadro 9. Condiciones físicas y materiales de su espacio de trabajo

Opinión	Frecuencia
Muy buenas	0
Buenas	1
Regulares	9
Malas	10

Desempeño profesional

En esta dimensión, se consideraron aspectos como la forma en que accedieron a ser ATP, los motivos por los que permanecen en dicha función pese a no contar con un nombramiento formal como tales; también se les cuestionó si conocen los documentos de la reciente reforma constitucional, las leyes secundarias y la creación del Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), uno de los elementos que forman parte importante de la actual política educativa para elevar la calidad de la educación.

También aportaron información acerca de las actividades que llevan a cabo habitualmente, sus opiniones sobre lo que consideran es el núcleo de la asesoría y los conocimientos, habilidades y actitudes que consideran fundamentales para asesorar.

Respecto a la **forma de acceso** a la función de ATP, la mayoría indicó que fue a invitación expresa de alguna autoridad, sólo uno señaló que fue por problemas en su centro de adscripción anterior, mientras que seis más indicaron motivos varios, entre ellos el servicio social como la puerta de entrada a laborar en la DGEST o una plaza administrativa como plataforma desde la cual se accedió a

un nombramiento como docente, cuyo número de horas aumentó paulatinamente, porque fue algo buscado, como resultado de una intención (“sueño de capacitar a docentes”, “me acerqué”).

Cuadro 10. Forma de acceso a la función de ATP

¿Cómo llegó a ser ATP en la DGEST?	Frecuencia
Alguna autoridad me invitó	13
Por problemas en mi anterior centro de trabajo	1
Porque no me gustaba donde trabajaba	0
Otro	6

Ante los cambios anunciados, en el sentido de que todos los profesores comisionados como ATP serían reubicados en escuelas para trabajar frente a grupo, más de la mitad consideraron que regresar o estar en la escuela sí era una opción de desarrollo profesional; dos dijeron que tal vez, y uno dijo que no.

Cuadro 11. Trabajar en la escuela, ¿opción profesional?

Trabajar con docentes y directivos en la escuela	Frecuencia
Sí	17
No	1
Tal vez	2

Al cuestionarlos sobre la información que tenían acerca de las disposiciones, programas y lineamientos recientemente aprobados, en los que se enmarca su actividad como asesores, las respuestas fueron diversas. Por ejemplo, sobre el Acuerdo 712, que establece los lineamientos para la creación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), poco más de la mitad respondieron que sí lo conocían, aunque esto no permite saber si habían consultado la fuente directa.

Cuadro 12. Conocimiento del Acuerdo 712 que contempla la creación del Servicio de Asesoría Técnica a la Escuela (SATE)

Respuesta	Frecuencia
Sí	11
No	9

Cabe recordar que esos lineamientos, de reciente publicación en ese momento, aludían a un replanteamiento de la función de asesoría en el marco de la reforma educativa 2013.

La frecuencia con la que habían consultado otras disposiciones oficiales, relacionadas con su materia de trabajo y con la reforma educativa, se muestra en el cuadro 13.

Cuadro 13. Consulta directa de disposiciones oficiales

	Reforma Integral a la Educación Básica (Acuerdo 592)	Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Acuerdo 712)	Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de Calidad en Educación Básica (Acuerdo 706)
Muchas veces	13	7	6
Algunas veces	6	6	5
Una vez-nunca	1	7	9

Acerca de los motivos por los que permanecen como ATP en la DGEST, las respuestas fueron de tres tipos. El primero corresponde a motivos de índole formal-laboral; el segundo, a motivos profesionales; finalmente, en el tercer bloque, que por cierto es donde se ubicó la mayor parte de las respuestas, los motivos fueron de orden personal-afectivo.

Sólo dos adujeron motivos de índole formal-laboral; uno de ellos comentó que permanece porque “pertenezco a la SSAP y la función de ATP”, mientras que otro señaló: “porque es mi principal fuente de ingresos”.

En cuanto a los motivos profesionales, cuatro argumentaron que “es un espacio de crecimiento, aprendizaje e intercambio de experiencias”, “responde a mis intereses profesionales”, “por la intención de obtener una mejor formación profesional”, “especializarme en la formación docente, es [un trabajo] muy creativo”, “[me permite] conocer y prepararme en diferentes ámbitos educativos”.

La mayor parte de las respuestas se agrupan en el tercer bloque, es decir, en el de los motivos personales-afectivos. Todas tienen en común la consideración de que les gusta; este motivo de naturaleza netamente subjetiva, se acompaña de comentarios que a manera de argumentos, explican las razones del gusto: “compartir mi experiencia y conocimiento”, “conocer y prepararme en los diferentes ámbitos educativos”, “diseñar y asesorar”, “impartir cursos, coordinar y asesorar a los docentes”, “amo mi trabajo, me identifico con la institución”, “me apasiona la educación”, “es una tarea extraordinaria que nos enriquece día a día”, y por “vocación y pasión por lo que hago”.

Sobre las actividades que efectúan en una semana de trabajo típica, las más mencionadas fueron: preparar materiales, diseñar cursos y secuencias didácticas, impartir cursos, asistir a reuniones y elaborar informes de evaluación, en ese orden. Entre las menos mencionadas están actividades como la vinculación interinstitucional, la coordinación de actividades de formación, la asesoría y acompañamiento académico a escuelas *in situ*, la revisión de productos resultado de los cursos impartidos, la participación en programas de difusión, el análisis de políticas educativas, la investigación documental y la consulta de documentos institucionales sobre actualización.

Respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes que, en su opinión, debe dominar un ATP para ser aceptado y reconocido como una autoridad académica por docentes y directivos, se aprecia cierto consenso.

Cuadro 14. Conocimientos, habilidades y actitudes del ATP asociados al reconocimiento de la autoridad

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Política educativa	Manejo de grupos	Empatía
Planes y programas	Liderazgo	Respeto
Enfoques pedagógicos	Comunicación	Tolerancia
Gestión	Didáctica	Honestidad

En cuanto a lo que consideran las prioridades de trabajo de un ATP, el cuadro 15 muestra la valoración que hicieron al respecto.

Cuadro 15. Valoración de prioridades institucionales

	Cambio curricular: planes y programas de estudio, enfoque por competencias	Logro educativo: elevar índices de aprovechamiento y mejorar puntajes de las evaluaciones	Reformas, programas y políticas educativas federales	Evaluación, seguimiento, de acciones de la DGEST
Muy alta-Alta	14	18	18	14
Media	4	2	1	2
Baja	2	0	1	4

Cabe mencionar que, al momento de realizar el levantamiento de la información, las leyes secundarias, en especial la LGSPD, se encontraban en proceso de aplicación, por tanto, los ATP desconocían los términos en los que se vería afectada su actividad. De ahí que la valoración sobre las prioridades institucionales en materia de asesoría, aparecen claramente vinculadas a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y la aplicación de la prueba ENLACE, que poco después fue suspendida.

Un tema que se incorporó al cuestionario fue la opinión que tenían acerca de la función de asesoría; se formuló un conjunto de afirmaciones relacionadas con concepciones que han tenido influencia a lo largo de la historia del sistema educativo, desde las más tradicionales, asociadas a tareas de supervisión, hasta concepciones basadas en una idea de asesoría como establecimiento de relaciones más horizontales entre el asesor y el asesorado.

Cuadro 16. Opinión sobre el significado que para ellos tiene la asesoría

Afirmación	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo-total desacuerdo
1) La asesoría gira en torno a tareas de fiscalización, certificación, seguimiento administrativo y vigilancia del trabajo que realizan directivos y docentes en las escuelas.	2	3	15
2) La asesoría facilita la participación docente, se basa en el principio de que cualquier persona es capaz de hacer contribuciones significativas.	12	5	3
3) La asesoría permite que directivos y docentes comprendan las intenciones pedagógicas de los planes y programas vigentes.	12	6	2
4) La asesoría ayuda a definir proyectos para solucionar problemas concretos de las escuelas.	12	6	2
5) La principal función de la asesoría es el diseño y desarrollo de estrategias de actualización para docentes y directivos.	8	10	2

Respecto a las condiciones para asesorar a directivos y docentes sobre las reformas y cambios recientes, se contemplaron tres aspectos asociados a la viabilidad: conocimientos (saber asesorar), disposición de los involucrados (querer asesorar), así como las condiciones institucionales prevaletentes (poder asesorar).

Cuadro 17. Viabilidad para asesorar sobre las reformas

Motivo	Sí	No	No sé/Nc
Quiero hacerlo	20	0	0
Sé cómo hacerlo	17	2	1
Existen las condiciones políticas, institucionales y administrativas necesarias	10	5	5

Por último, considerando el debate en torno a la ambigüedad de la asesoría, en tanto función que carece de reconocimiento formal dentro de la estructura de puestos de la SEP, se cuestionó a los ATP acerca del grado de aceptación que percibían tener entre docentes y directivos (ver cuadro 18).

Cuadro 18. Aceptación de los ATP ante docentes y directivos

Muy alta	Alta	Media	Escasa	Nula
5	5	9	1	0

Resulta inquietante observar que, mientras los ATP de la SSAP-DGEST, manifiestan disposición a trabajar con docentes y directores y confían en sus capacidades para hacerlo, por otra parte, reconocen que los asesorados no aceptan del todo su presencia ni tampoco su intervención.

Podría suponerse que, en cierto modo, esta ambigüedad constituye una expresión de que las necesidades de los asesorados, no siempre son la prioridad de los asesores; en tanto agentes externos, con frecuencia actúan por consigna institucional. Como ellos mismos señalan: “todo es muy burocrático, te llega la información y nos dicen: difunde, entrega, la queremos de una forma, se modifica en las escuelas con toda la inconformidad del mundo claro”. El peso del contexto institucional aparece como elemento determinante de la actuación de los asesores, la estructura jerárquica vertical que caracteriza al sistema educativo parece imponerse: “...a las escuelas no vamos a definir, sino a informar lo que ya se decidió en otro lado”.

En relación con este punto, el siguiente comentario vertido en una conversación informal, es revelador de la ambigüedad institucional en la que se mueven los ATP y también, de las limitaciones a las que se enfrentan para realizar la función:

...la toma de decisión deja de ser un privilegio para convertirse en una carga, una molestia, no tomo decisiones porque para qué me molesto, dejo que alguien más lo tome y me defiende institucionalmente, es un asunto continuo en el que estamos inmersos, hay quien lo ejerce con puntualidad (el margen de acción) y hay a quienes no les importa, hay quienes dan su toque personal, otros que se ostentan como autoridad, otros deciden acompañar, hacer equipo.

Cabe recordar que la gran mayoría de quienes se desempeñan como asesores, se formaron como docentes frente a grupo o como profesionales en alguna disciplina, pero fueron comisionados para realizar tareas distintas a la docencia. Por tanto, no cuentan con un nombramiento específico ni salario acorde con sus actividades de asesoría, tampoco con una formación específica; los motivos por los que fueron comisionados van desde el cambio de actividad por motivos de salud, pasando por la recomendación de alguna autoridad intermedia, designación directa o “necesidades del servicio” (fusión de grupos, compactación de horarios, reubicación por conflictos en el centro de trabajo, entre otras).

De ahí que no resulta extraño el hecho de que la asesoría se asocie de manera recurrente a la puesta en práctica de lineamientos, reglas y toda clase de normas, lo cual viene a confirmar que el asesoramiento educativo se ha justificado más por necesidades que no provienen de los docentes o no han sido planteadas por ellos (Rodríguez, 1996; Domingo, 2001; Arnaut, 2006; López, 2009). Ante estas condiciones, cabe preguntarse entonces: ¿cuál es el margen de decisión de un asesor?, ¿qué tipo de decisiones puede tomar y cómo lo hace?

En cuanto a las relaciones, en su carácter de agentes externos, los asesores a menudo son percibidos por las escuelas como intrusos,

como una presencia impuesta con fines de vigilancia. El hecho de que sean docentes de origen, y que la asesoría se plantee, aparentemente, como una relación entre iguales no siempre resulta ser una ventaja. En la realidad, esto genera problemas diversos: “a veces nos pasa en las escuelas, llegamos y nos tratan muy mal, la resistencia está ahí presente”.

Pese al autoritarismo y verticalidad propios del sistema, consideran que hay resquicios que pueden aprovecharse:

se pueden hacer muchas cosas si adaptas la regla, pero los directores no saben hacerlo, la micropolítica es un ejemplo claro en la dirección de que se me recuerda qué haga, no tengo la autoridad del poder formal para hacer las cosas, es una demanda contradictoria, ¿hasta dónde uno puede llegar?, hasta donde el jefe y [los] compañeros te dejen.

Además del contexto institucional y la experiencia, otros elementos condicionantes de la relación de asesoría son las incesantes demandas y necesidades institucionales, que no coinciden ni se ajustan con las de los asesorados.

Cabe recordar cómo y cuándo surge la función de asesoría en el sistema educativo mexicano; no fueron los profesores y las escuelas quienes demandaron el asesoramiento, sino las administraciones que, ante la proliferación de diversos programas en el periodo de expansión de los servicios educativos, idearon extender las comisiones sindicales a comisiones en diferentes dependencias para realizar tareas de apoyo. De esta forma, docentes frente a grupo fueron habilitados como improvisados asesores, fungiendo como correas de transmisión entre el sistema y las escuelas, de manera similar al trabajo efectuado por los supervisores escolares. Este origen de la asesoría permite entender las dificultades de aceptación que enfrentan los ATP, así como la percepción de docentes y directivos sobre la asesoría como algo impuesto que, por lo mismo, genera rechazo.

CODA: LOS ATP ANTE LA REFORMA EDUCATIVA

El artículo Décimo Transitorio de la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD) –que entró en vigor en septiembre del 2013–, dispone como una acción prioritaria la reubicación en las escuelas de aquellos docentes comisionados en tareas distintas a la enseñanza. Para concretar este ordenamiento, la SEP propuso en enero de 2014, un programa de regularización y se comprometió a identificar la cantidad de docentes comisionados, lugares donde cumplen la comisión, tareas que realizan y condiciones en que lo hacen.

En el caso de los ATP que participaron en esta exploración, se había consumado su reubicación al término del levantamiento de información. Apenas un mes luego de dicho levantamiento, en junio del 2014, los espacios que antes ocupaban ahora lucían desiertos.

En la lógica de la Reforma Educativa 2013, estos docentes formaban parte de los “comisionados”, estigmatizados por igual, junto con quienes desempeñaban cargos sindicales, partidistas o de gobierno. Como se muestra en esta exploración, ellos, al igual que muchos otros docentes, realizaban tareas de apoyo administrativo y pedagógico en las distintas dependencias operativas y áreas centrales de todos los niveles de educación básica. Algunos de ellos, como pudo verse aquí, contaban con una larga trayectoria, amplia experiencia y capacidad para desempeñar tareas altamente especializadas. Nada de esto fue tomado en consideración a la hora de reubicarlos.

La modificación al artículo 3º y la creación de nuevas leyes, cambiaron rápida y drásticamente la situación personal, laboral y profesional de los docentes dedicados a realizar tareas de asesoría. Lo que no ha cambiado gran cosa es la concepción oficial de asesoramiento; los docentes comisionados en funciones de asesoría no desaparecen, continúan siendo utilizados para resolver necesidades de las administraciones educativas. Los cambios al marco jurídico no han traído consigo el reconocimiento formal de la asesoría como una profesión que demanda una preparación específica, para realizar actividades distintas a las que realizan directivos y docentes frente a grupo.

Mientras la asesoría responda a los intereses y presiones de la administración para implantar determinadas políticas en lugar de atender lo que se supone justifica su existencia –que son las necesidades de los asesorados–, se antoja difícil que sea reconocida como una función necesaria y, sobre todo, útil para las escuelas. Al respecto, como señala Rodríguez (1996), las redes de colaboración, no surgen de un ejercicio consciente e intencional de búsqueda de apoyo; más bien suelen conformarse circunstancialmente. Por eso resulta preocupante la intención de regular un mecanismo inexistente, como es la asesoría, para forzar su creación, con los consabidos riesgos de simulación que conlleva.

La asesoría, de acuerdo con Rodríguez (2001), no puede ser vista como parte de un proceso de gestión neutral, ajeno a los propósitos de cambio, libre de implicaciones, supuestamente liberado de valores, de ahí que resulta necesario tomar conciencia de los intereses políticos y sociales a los que de modo más o menos explícito está contribuyendo la asesoría porque en primer lugar, no se puede olvidar que el ejercicio de asesoramiento está mediatizado por las exigencias de la instancia y/o del programa que busca la mejora.

Al concluir este trabajo prevalecían más dudas que certezas respecto de qué cambiaría en la función de asesoría y la evaluación del desempeño de los asesores. Sin embargo, todo apuntaba hacia el reforzamiento de la concepción de asesoría como un mecanismo de control y recogida de información acerca del rendimiento de los estudiantes y los docentes.

REFERENCIAS

- Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (2005). *Manual General de Organización*. México: SEP.
- Arnaut, A. (2006). *Historia de la función de apoyo técnico-pedagógico en México*. México: UPN-Especialización Gestión y asesoría para la formación continua. Material videograbado. Duración: 60 minutos.

- Berger, P. L. y T. Luckmann (1968/1991). *La construcción social de la realidad*. 10a. reimp. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico* (Trad. Á. Pazos). Madrid: Taurus.
- Diario Oficial de la Federación (DOF)* (2013). Modificaciones al Manual General de Organización de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. México: Segob.
- Domingo Segovia, J. D. (2004). Funciones de asesoramiento, en J. Domingo Segovia (coord.). *Asesoramiento al Centro Educativo* (pp. 183-202). México: SEP/Octaedro.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. España: Gedisa.
- Enriquez, E. (2006). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas-UBA.
- Izquierdo, M. A. y R. M. Quiñones (2009). Características del personal de apoyo técnico pedagógico de escuelas primarias de Morelos y el tiempo dedicado a sus funciones. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 13 de abril de 2013 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- López C., Y. (coord.) (2009). *La asesoría técnico pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. San Luis Potosí: UPN.
- Nieto, J. M. (2004). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas, en J. Domingo Segovia (coord.). *Asesoramiento al Centro Educativo* (pp. 147-166). México: SEP/Octaedro.
- Reyes, N. y Y. López C. (2009a). La influencia de la indefinición del rol de los asesores técnico pedagógicos, en Y. López C. (coord.), *La asesoría técnico pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp.103-120). San Luis Potosí: UPN.
- Rodríguez Romero, M. (1996). Las claves del asesoramiento en la educación, en *El asesoramiento en educación* (pp. 65-96). Granada: Aljibe.
- Rodríguez Romero, M. (2004). Asesoramiento en educación. Identidad, y constitución de una práctica controvertida, en J. Domingo Segovia (coord.), *Asesoramiento al Centro Educativo* (pp. 69-87). México: SEP/Octaedro.
- Sánchez Moreno, M. (1997). El proceso de asesoramiento, en J. López Yáñez y C. M. García (coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo* (pp. 331-346). Barcelona: Ariel.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). *Aprender entre pares. Una propuesta de desarrollo profesional para la mejora de la escuela. Supervisión XXI. Herramientas para su actuación*. México: SEP-Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

CAPÍTULO 3

LA FUNCIÓN DE ASESORÍA. CONTRASTE ENTRE LAS POLÍTICAS Y LOS ACTORES

*Araceli Martínez Martínez**

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se aborda el tema de la asesoría técnico-pedagógica como un ejercicio de comparación entre las políticas y los actores, es decir, entre lo que prescribe la política educativa que debe hacer un ATP y lo que los ATP hacen en la práctica concreta.

Las preguntas que interesaba responder fueron: ¿sobre qué, para qué y cómo dicen las políticas que hay que asesorar?, ¿qué relación guarda la asesoría que proporcionan los ATP con lo que prescriben las políticas? El objetivo fue contrastar los contenidos, fines y medios de la asesoría prescritos por las políticas educativas con los que dicen los ATP que cumplen cotidianamente.

Se analizaron diversos documentos oficiales para describir la función de asesoría, tal como se plantea en las políticas educativas. Posteriormente, se entrevistó a cinco ATP de la Dirección

* Licenciada en Administración Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional.

Operativa 5 (DO5) de secundarias generales en el Distrito Federal; para sistematizar la información se utilizaron matrices comparativas, anotando en forma sintética tanto los contenidos, fines y medios de asesoría señalados en los documentos oficiales, como los que mencionaron los entrevistados.

Por lo común, en el proceso de asesoramiento se generan contenidos que tienen que ver con el problema que afecta a la parte asesorada (Nieto, 2001). El contenido y conocimientos pertinentes estarán determinados por el tipo de problema al que se esté enfrentando, por eso los contenidos pueden ser diversos y cambiantes (métodos o materiales de enseñanza), pero quienes deben manejar tales contenidos son los implicados en el procesos de asesoramiento.

La diversidad de contenidos, propósitos y estrategias de asesoría se justifica ante la consideración de que “los centros son diferentes unos de otros y, por tanto, requieren diferentes estrategias de asesoramiento y mejora” (Murillo, 2004, p. 32). Teniendo en cuenta esta situación, un asesor no podría y no debería asesorar de la misma manera dos escuelas. Desde esta perspectiva, se justifica que los contenidos de asesoría sean tan diversos como necesidades y problemas haya en las escuelas; retomando a Calvo (2009, p. 2): “la escuela es o debiera ser directa o indirectamente, el punto de partida y el punto de llegada del trabajo de los asesores”.

Por su parte, Fullan y Stiegelbauer (1997) argumentan que es precisamente la individualidad de cada centro escolar lo que determina que un cambio se realice o no, pues éste involucra la cultura institucional y docente de cada centro educativo.

Para Nieto (2001), el contenido de la asesoría que reciben las escuelas debería tener una relación estrecha con los problemas y cada uno de los miembros de la comunidad escolar, más que reproducir lo que la política y autoridades inmediatas imponen y, en la gran mayoría de los casos, nada tiene que ver con las realidades escolares. Se sugiere asesorar sobre aspectos como ayudar a los profesores a mejorar sus prácticas educativas, se hace referencia a que los asesores deberán trabajar con los profesores más que incidir en ellos, deberán facilitar

instrumentos de cambios, pequeñas experiencias que requieran la reflexión, elaboración, aplicación y discusión de grupos de trabajo acerca de los efectos que se producen (Sánchez, 1997).

Sin embargo, en la realidad cotidiana los ATP homogeneizan su labor, por ejemplo: participan en procesos de difusión e introducción de programas a través de procesos de “capacitación” centrados en contenidos informativos, los cuales implementan bajo presión, con escasez de tiempo y de otros recursos, la mayoría de las veces están diseñados con base en documentos distintos a los provistos por los equipos técnicos estatales; este es el caso de los programas de formación continua de maestros (Tapia, 2008). Otro factor señalado por Bonilla (2006) como determinante del contenido de asesoría es que los ATP están sujetos a una autoridad inmediata, la que en algunas ocasiones determina sobre qué y cuándo asesorar.

En cuanto a sus finalidades, para algunos autores la asesoría es un servicio externo que pretende incidir directamente en la mejora escolar y el desarrollo profesional: “La asesoría es un servicio indirecto, es decir, una función educativa que pretende incidir en la mejora o desarrollo profesional de los miembros de la organización educativa y el progreso de los alumnos” (Nieto, 2001, p. 149).

Más que buscar cambios directamente, el principal propósito de la asesoría es servir como un dispositivo mediador para capacitar a docentes y escuelas, facilitando aquellos conocimientos y recursos necesarios que potencien la adecuación del currículum a la realidad de cada centro escolar (Bolívar, 2006). De acuerdo con este planteamiento, el proceso de asesoramiento busca posibilitar el desarrollo organizativo y un compromiso común para la resolución de problemas de los centros educativos, ayudar a mejorar las prácticas educativas y el proceso de enseñanza-aprendizaje. El fin último y la razón de ser de la asesoría es ayudar a mejorar las formas de enseñar y de aprender, beneficiar estrechamente a escuelas, directivos y docentes para propiciar el desarrollo educativo, cultural y social de la comunidad en proporción de contribuir en la mejora de la educación de los alumnos.

Los autores antes mencionados coinciden en que la principal finalidad de la asesoría es mejorar los centros escolares y contribuir a mejorar la práctica educativa, pero esto no será sencillo si el conjunto de tareas están definidas por otras personas o instancias ajenas a las escuelas (Antúnez, 2006).

La asesoría es un proceso donde regularmente se encuentran implicadas dos partes, el asesorado (profesores, directivos, padres) y el asesor; este último siempre tratará de ofrecer recursos variados para contribuir a dar solución a los problemas que se presenten en las prácticas educativas. Quienes desempeñan la función de asesoría, según Nieto (2001), pueden recurrir a métodos muy diversos, trabajar de manera individual o grupal, ocupar una posición interna o externa a la organización educativa.

Con fines expositivos el capítulo está organizado en dos apartados; en el primero se muestra cómo se concibe la función de asesoría desde la perspectiva de la política educativa, tomando en cuenta tres aspectos; sobre qué se debe asesorar, es decir, el contenido de la asesoría, para qué, o sea, la finalidad de la asesoría, y finalmente, cómo y con qué asesorar, que se refiere a los medios y recursos de asesoría.

En el segundo apartado se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a los ATP acerca de la función de asesoría y se contrasta con lo que prescribe la política educativa.

LA FUNCIÓN DE ASESORÍA DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

La descripción de la concepción de la función de asesoría desde la perspectiva de la política educativa es resultado de la revisión detenida de diversos programas de educación básica, entre ellos, el de Escuelas de Calidad (PEC), Programa Escuela Segura, Programa Nacional de Lectura (PNL), Programa de Jornada Ampliada, Programa Escuela Siempre Abierta, Programa Escuelas de Tiempo Completo, Programa de Profesionalización docente, Programa

Emergente para la Mejora del Logro Educativo, ahora EIMLE, y Programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial.

La razón por la que se revisaron estos recursos es que a partir de la década de 1990 y hasta hoy, se pone en marcha gran número de programas donde se habla con mucha insistencia de la función de asesoría y se ve a los ATP como las figuras encargadas de gestionarlos.

Arnaut (2005) señala que desde el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 se le da importancia a la gestión como parte de la política educativa y como estrategia para mejorar la calidad de la educación; desde entonces se comienza a reconocer la función de asesoría en la gestión de políticas, programas, proyectos y toda clase de acciones dirigidas a elevar la calidad de la educación; debido a lo anterior, casi todos los programas para educación básica incorporaron la noción de asesoría como un esquema de apoyo para concretar las políticas en las escuelas.

Contenido de la asesoría según la política educativa

De acuerdo con lo planteado en diversos programas educativos, los ATP tienen que asesorar a directores y maestros sobre gran número de temas, los más reiterados son Gestión, Planeación y Evaluación. No obstante, existen diferentes matices en la manera de concebir cada uno de ellos, es decir, el sentido que adquieren varía de un programa a otro, lo que sugiere diferencias conceptuales importantes.

La intención de esta exposición es mostrar que para la misma SEP, el foco de atención es difuso; cabe suponer entonces que a los ATP –figuras que se encuentran en una situación igualmente ambigua y carecen de una formación específica– les resultará difícil responder a estas demandas. Sin contar las condiciones específicas del contexto en el que se encuentran las escuelas, cuestión que, como se mostrará más adelante, no es considerada por las políticas.

Gestión ¿institucional, escolar o pedagógica?

La gestión es un tema clave sobre el que deben asesorar los ATP, pues según la SEP, ésta es vista como una vía para la mejora de la calidad educativa, pero existe una ambigüedad en la concepción que se maneja desde la política educativa. Se subrayaron en **color verde** y **amarillo** las semejanzas que existen en los programas acerca de la concepción de gestión y en **color azul** los diferentes objetivos que pretende cumplir cada programa al brindar asesoría de gestión. Cabe mencionar que todos los programas revisados contemplan la gestión como un tema primordial para cumplir sus objetivos, aunque sólo los programas enlistados en el cuadro cuentan con una definición acerca del tema.

Cuadro 1. Concepción de gestión desde la política educativa

Programa	Concepción de gestión
Programa Escuelas de Calidad (PEC)	La gestión se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado. Se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretende alcanzar (SEP, 2010a, p. 55).
Programa Nacional de Lectura (PNL)	Definimos la gestión como el conjunto de acciones organizativas y administrativas que involucra a todos los actores y todos los espacios de la escuela para hacer posible el desarrollo de los planes pedagógicos y formativos así como la obtención de sus objetivos (sep, 2007, p. 24).
Programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial	La gestión es aquella que fortalece la participación de los centros escolares en la toma de decisiones y corresponsabiliza a los diferentes actores sociales y educativos, además de promover la seguridad de todos, la transparencia y la rendición de cuentas. (SEP, 2012, p. 24).

Fuente: Elaboración propia, con base en la revisión de documentos y programas oficiales.

Como puede observarse, la gestión se define de distintas maneras. Quizás el planteamiento menos confuso es el que la entiende como

el conjunto de acciones organizativas y administrativas integradas para alcanzar objetivos o un fin determinado en cierto plazo.

En cuanto a los objetivos de la gestión, se dice que busca fortalecer el funcionamiento de los centros escolares a través de un trabajo colaborativo y la participación de todos los actores educativos involucrados en el centro escolar (maestros, director, alumnos y padres de familia), y así tener una visión más amplia de todas las posibilidades reales para hacer frente a los problemas (ver subrayado en **amarillo** y **verde**).

Aunque se coincide en algunos aspectos, destacan las diferencias. Por ejemplo, para el PEC la gestión se ve de una forma muy general, pues busca fortalecer el funcionamiento del centro escolar en su totalidad. Pozner (2000) llama a esto 'gestión institucional' y agrega otros elementos: acciones que desarrollan las personas encargadas de gestionar los centros escolares y son capaces de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas.

El PNL es más específico, hace referencia a que la gestión ha de posibilitar el desarrollo de los planes pedagógicos y formativos; este es un planteamiento más cercano a la noción de gestión pedagógica propuesta por Ezpeleta (1992), quien se refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje docente, diseño curricular, métodos didácticos e innovación como aspectos centrales de este tipo de gestión, con el fin último de generar aprendizajes significativos.

El Programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial, por su parte, pone énfasis en promover la seguridad, la transparencia y la rendición de cuentas a través de la gestión, éstos son elementos distintos a los anteriores.

Puede decirse entonces, que desde los programas de política educativa no se hace una distinción entre diferentes tipos de gestión, lo que para efectos prácticos, probablemente contribuya a provocar confusión. Lo cierto es que el manejo del tema en los diferentes programas es ambiguo y cambiante.

Para reafirmar las diferencias entre distintos tipos de gestión, vale la pena tener en cuenta la distinción realizada por Pozner respecto a la gestión institucional y la gestión pedagógica:

La gestión institucional supone la interdependencia de: *a)* una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales; *b)* prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno; *c)* juicios de valor integrados en las decisiones técnicas; *d)* principios útiles para la acción; múltiples actores, en múltiples espacios de acción; *f)* temporalidades diversas personales, grupales y societales superpuestas y/o articuladas (Pozner, 2000, p. 17).

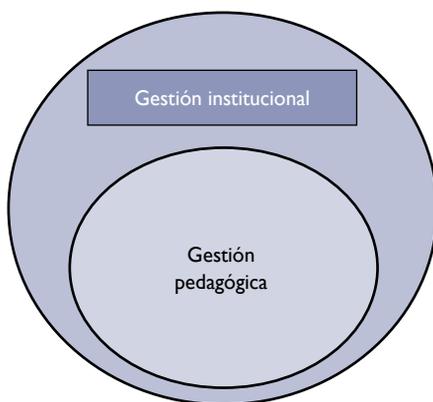
Por otra parte, gestión pedagógica:

es un concepto pertinente de las unidades escolares, las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia. La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional técnica y material constituyen las bases reales para el currículo y su operación encuentra una forma determinada, forma que no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad (Ezpeleta, 1992, p. 107).

De acuerdo con estas autoras, gestión institucional y gestión pedagógica son términos distintos, existen grandes diferencias entre ellos, y no es un asunto menor, pues cada uno involucra en la práctica ámbitos de intervención distintos y, sobre todo, responsabilidades diferentes. Por ejemplo, la gestión institucional abarca el proceso administrativo clásico –dirección, organización y control– más los métodos, medios y relaciones diversas involucradas y necesarias para la instrumentación de políticas; en tanto que la gestión pedagógica se lleva a cabo a un nivel micro, y comprende aspectos relacionados directamente con la enseñanza, el currículo, la práctica docente, los métodos didácticos, materiales e innovación, y en general, todos los aspectos relacionados con el trabajo en el aula para generar aprendizajes significativos en los alumnos.

En el siguiente esquema se muestra la relación así como la distinción entre estos niveles de gestión, sin desconocer que ambos coexisten, uno y otro se vinculan e influyen mutuamente en el sistema educativo.

Esquema I. Concepto de gestión



En los programas revisados se da por hecho que los ATP tienen claras estas distinciones. ¿Cuáles son los motivos o en qué se basa esta suposición? Si según las políticas, deben brindar asesoría sobre gestión y a la vez acompañar a los equipos docentes y colectivos escolares, ¿qué gestiona un ATP y para qué?

En la vida institucional cotidiana, partir de supuestos que no coinciden con las condiciones reales, produce una ambigüedad funcional que diluye u oculta responsabilidades específicas de sujetos concretos; todos y nadie son los encargados de hacer que ciertas cosas sucedan. Lo más común, en un sistema educativo jerárquico y autoritario como el nuestro, es que se adjudique a los directamente involucrados en la operación diaria –es el caso de los ATP–, la responsabilidad de rendir cuentas y exigir buenos resultados, no así a los responsables de la gestión institucional que dirigen instancias superiores.

Acerca de la planeación

La planeación es otro tema clave sobre el que deben asesorar los ATP, según la política educativa. Desde la perspectiva de la SEP, el fin de la planeación es exponer las bases para llegar a acuerdos generales y establecer oportunidades para la atención de necesidades.

En el siguiente cuadro se observan las diferentes concepciones que cada programa tiene acerca del tema de planeación: las semejanzas de los tres programas se subrayaron en color **naranja** y en color **azul**, los diferentes objetivos que se pretende alcanzar al brindar asesoría sobre planeación.

Cuadro 2. Concepción de planeación según la política educativa

Programa	Concepción de planeación
Programa Escuelas de Calidad (PEC)	El PEC define la planeación como: "eje rector de las acciones que desarrollarán todos los actores involucrados: directivos, maestros, padres de familia, alumnos, consejos (CTE, CEPS) y APF, entre otros miembros de la comunidad escolar. Con el fin de mejorar la escuela, y analizarán las acciones planeadas y los resultados de su ejecución de manera permanente" (SEP, 2010a, p. 59).
Programa Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración	La planeación es aquella que permite establecer las metas a alcanzar en un mediano y corto plazo para dar cumplimiento a los fines y propósitos de la educación básica, como visión de futuro para la mejora (SEP, 2012, p. 45). La planeación es el medio idóneo para asegurar el cambio hacia una escuela más inclusiva, garante de los derechos de todos y todas, respetuosa de las diferencias –lingüísticas, sociales, culturales y personales, entre otras– y comprometida con la formación integral de su alumnado durante todo su trayecto formativo de educación básica (SEP, 2012, p. 47).
Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE)	"Dicha planeación debe servir primordialmente para mejorar la práctica docente, sobre todo, atendiendo la necesidad de que la organización escolar y su funcionamiento respondan en mayor intensidad a las actividades académicas y el logro de aprendizajes significativos. Esto es posible en la medida en que la labor docente esté al centro de la planeación y las actividades extracurriculares se subordinen y ayuden al logro de aprendizajes académicos" (SEP, 2010b, p. 14).

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión de diversos documentos oficiales.

Diferentes programas de política educativa definen la planeación como un eje que guiará las acciones que desarrollarán todos los actores escolares involucrados en el contexto escolar, lo que permitirá establecer metas en un mediano y corto plazo (véase subrayado **naranja**).

De los programas revisados, no todos plantean un concepto de planeación definido, excepto los tres que se enlistan en el cuadro 2; lo que sí está claro es que se debe asesorar para planear, conforme a la premisa de que así se conseguirán los objetivos planteados en cada uno de los programas.

La planeación es vista como un medio para mejorar innumerables aspectos y diversos asuntos; por ejemplo, aplicada al PEC, ayuda a mejorar la escuela; para el Programa Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración, a que la escuela sea inclusiva, es decir, que se reconozcan y respeten las diferencias lingüísticas, sociales, culturales y personales, además de comprometerse con la formación integral de todo su alumnado; aplicada al PEMLE, la planeación pretende mejorar la práctica docente, las actividades académicas y el logro de aprendizajes significativos (véase subrayado **azul**).

Como podemos apreciar, los objetivos que se pretenden cumplir mediante la planeación son diferentes, pero los programas no dejan en claro ni hacen distinciones respecto a los tipos de planeación necesarios para alcanzar tan diversas metas. Además, si tomamos en cuenta que todas las escuelas son diferentes, quizás algunas necesiten planear para mejorar otros aspectos que no son precisamente los que estipula la política educativa. Por lo visto hasta aquí, todo indica que un ATP debe asesorar sobre planeación desde lo que dice la política, para cumplir objetivos institucionales, no para atender las necesidades particulares de las escuelas.

Con fines de contraste, y para evidenciar la simplicidad que subyace a las políticas, se retoma aquí la propuesta de Aguilar y Block (2000), en el sentido de que toda planeación supone una metodología básica que comprende las siguientes etapas:

Análisis situacional: el elemento central de esta etapa es el diagnóstico, ya que éste nos ayudará a obtener información real de las escuelas. Su principal objetivo es mostrar las deficiencias con las que se está operando, además de que ayudará a responder las preguntas siguientes: ¿cuál es la situación actual de la escuela?, ¿cuáles son los principales problemas y causas?

Determinación de objetivos: la realización de un diagnóstico previo indicará dónde se encuentra la escuela y, consecuentemente, podrá definirse adónde se pretende llegar mediante una serie de acciones; el objetivo principal debe ser dividido en metas que sean medibles, alcanzables, realizables y específicas en tiempo. Sin embargo, los objetivos estipulados por la SEP en los programas no parten de diagnósticos previos que los sustenten, como es el caso del PEMLE, en el cual se anota que brindar asesoría sobre planeación ayudará a mejorar la práctica docente, mejorar las actividades académicas, logro de aprendizajes académicos y significativos (véase subrayado en azul del cuadro 2); lo que se aprecia con este ejemplo es que se da por hecho que los docentes y las escuelas necesitan ser asesoradas sobre los mismos rubros y más aún, que todo ATP sabe planear y asesorar a otros sobre cómo hacerlo, cuando a menudo estas figuras carecen de una formación específica. Cabe preguntarse entonces, si los ATP brindan asesoría acerca de la planeación para cumplir los objetivos de las políticas dictadas por la SEP o para ayudar a las escuelas a resolver sus necesidades.

Plan de acción: es el documento en el que se plasman las soluciones y acciones específicas para resolver las deficiencias detectadas en el diagnóstico, mediante una explicación realista y detallada de lo que hay que hacer, de cómo hacerlo, cuándo hacerlo, asignando tareas, actividades, recursos, es decir, ¿cuál es el mejor modo o las diversas formas de llegar a la meta?

Esto sería lo deseable para ayudar a las escuelas a resolver sus necesidades, pero como ya se comentó, la asesoría que reciben las

escuelas está encaminada a alcanzar los objetivos estipulados en la política educativa, más que ayudar a resolver sus problemáticas específicas. Es la política educativa la que dicta cómo y cuándo hacer las cosas; por ejemplo, para lograr los objetivos establecidos en el PEC, se tiene que elaborar el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y el Plan Anual de Trabajo (PAT), instrumentos en los que tendría que verse reflejado el análisis situacional, la definición de objetivos y el plan de acción. Si no se comprende esta lógica, la planeación corre el riesgo de realizarse como un mero trámite administrativo con el que hay que cumplir para obtener recursos, un ejercicio sin sentido que muy poco ayudará a proyectar lo que realmente necesitan las escuelas. De esta forma, “lo que en un inicio se pensaba como una solución, se vuelve el problema número uno, dificultando el trabajo de los docentes” (Fullan y Hargreaves, 1996, p. 22).

Planeación del control: en esta última etapa se determina cómo se vigilará el cumplimiento del plan de acción, es decir: cómo se hará y quién lo llevará a cabo. Si en la práctica el plan de acción no tiene mucho que ver con las realidades de las escuelas, entonces esta fase de la planeación puede convertirse en una estrategia de vigilancia que se espera lleven a cabo los ATP, y de esta forma, se cumpla lo que la política educativa estipula.

En el diseño de las políticas educativas al parecer no se tienen en cuenta las prácticas habituales de planeación en las escuelas, que muy a menudo se reducen a un ritual para cumplir con cuestiones administrativas solamente, o peor aún, como un ejercicio de llenado de formatos. El hecho de decir que se asesora acerca de cómo planear, sin que efectivamente se realice un ejercicio deliberado de análisis alimenta prácticas indeseables, como cumplir con lo urgente, haciendo a un lado lo sustantivo.

Esta última demanda, de acuerdo con Rueda (2000), es por una planeación que vaya más allá de las exigencias administrativas, que efectivamente medie entre los requerimientos diseñados por

directivos y especialistas del currículo, y las características de cada grupo y escuela particular.

Acerca de la evaluación

En el siguiente cuadro se muestra la concepción de evaluación que se tiene para cada programa. Se subrayó en **amarillo** el concepto y en color **verde** los objetivos que se pretenden lograr con la asesoría sobre evaluación.

Cuadro 3. Evaluación según la política educativa

Programa	Concepción de Evaluación
Programa Escuelas de Calidad (PEC)	Para el PEC “ La evaluación es una herramienta necesaria que sirve para identificar si las acciones fueron realizadas conforme a la planeación de la escuela y si éstas facilitaron la obtención de los resultados esperados. También permite reconocer si las actividades programadas fueron las adecuadas para alcanzar los retos planteados; de no ser así, es necesario ajustar la planeación” (SEP, 2010a, p. 62).
Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE)	“ La evaluación es uno de los elementos articuladores de un sistema, es tal vez una de las cualidades que lo dotan de sistematicidad. Lo es en cuanto permite regular, medir e identificar de manera formal tanto la calidad de los procesos como la efectividad de las funciones que realizan quienes intervienen en él” (SEP, 2010b, p. 29).
Programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial	La evaluación en el contexto de la atención a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad múltiple o a trastornos específicos del desarrollo, debe entenderse como un proceso que sirve para ajustar, reorientar y mejorar el trabajo que se realiza. ” (SEP, 2002, p. 63).

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión de diversos documentos oficiales.

Aunque en la mayoría de los programas revisados se hable de evaluación como una forma de saber si se alcanzaron objetivos planeados, no en todos ellos hay claridad sobre el tema, excepto en el Programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial e Inclusión y el PEMLE, que sí cuentan con una definición, aunque de una

forma muy general (véase subrayado en amarillo), pero en cada programa se considera de diferente manera la evaluación, pues los objetivos a alcanzar a través de la planeación son muy distintos (véase subrayado en verde).

Desde la política educativa la planeación es vista como un proceso, herramienta o elemento (ver subrayado en amarillo), que según el PEC sirve para identificar si las acciones se realizaron conforme a la propuesta de la escuela, reconocer si las actividades fueron las adecuadas para cumplir los objetivos.

Para el PEMLE la evaluación sirve para medir e identificar de manera formal tanto la calidad de los procesos como la efectividad de las funciones que realizan quienes intervienen en él, mientras que para el Programa Fortalecimiento de la Educación Especial e Inclusión sirve para ajustar, reorientar y mejorar el trabajo que se realiza en torno a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad múltiple o a trastornos específicos del desarrollo.

Lo que se puede apreciar es que en los citados programas se maneja una concepción de evaluación muy amplia y difusa, mediante la cual se pretende cumplir objetivos específicos prescritos en cada programa. Según Mateo (2006) y Casanova (2004), la evaluación educativa va más allá de lo que la SEP plantea; se trata de un proceso de recogida y análisis de información que sirve para describir cualquier realidad educativa y facilitar la formulación de juicios base para la toma de decisiones, más que limitarse a realizar una simple verificación acerca de si se cumplieron los objetivos de los programas y lo que plantearon las escuelas en formatos como el PETE y PAT. Al respecto, este mismo autor menciona que:

la evaluación es un proceso orientado sobre todo a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la realidad educativa (Mateo, 2006, p. 36).

Desde la perspectiva de este autor, la evaluación como proceso consta de al menos cuatro fases vinculadas entre sí:

Planificación: establecer propósitos, finalidad, función, juicios a emitir, decisiones potenciales, audiencias, objetos de evaluación, procedimientos, agentes y temporalización.

Desarrollo: recogida, codificación, registro, análisis, es decir, el tratamiento de la información.

Contrastación: análisis de resultados, formulación de juicios (interpretación, clasificación y comparación). Toma de decisiones, divulgación de resultados, negociación con las audiencias y seguimiento.

Metaevaluación: evaluación de la evaluación.

Pese a la amplia gama de posibilidades de evaluación existentes, la SEP se limita a señalar que los ATP deben brindar asesoría sobre evaluación, con la finalidad de saber si se cumplen los objetivos estipulados en cada programa. A diferencia de esto, Hoffmann (1999) argumenta que no sólo se debe evaluar para obtener información y saber si se cumplieron los objetivos; evaluar sirve para reflexionar y tomar decisiones que permitan orientar cualquier acción y en este caso, guiar los procedimientos de los ATP.

De acuerdo con lo que plantean los programas revisados, tanto las tutorías como los planes y programas son temas a los que la política educativa no da mucha importancia, pues aunque se mencionan, no se proporcionan mayores detalles acerca de sus fines, a diferencia de la planeación, la gestión y la evaluación.

Reformas

Según la SEP (2010a), es importante asesorar a docentes para que atiendan y ejerzan las nuevas reformas, pues son ellos los encargados

de llevarlas a la práctica y de que los alumnos aprendan. A diferencia de los temas de gestión, planeación y evaluación, no todos los programas que se revisaron coinciden en que los ATP deben brindar asesoría sobre reformas, tal vez porque difundir una reforma no es propiamente asesorar, sino más bien una tarea subordinada a la función de asesoría; sin embargo, igualmente es el ATP quien tiene que hacerlo.

Pareciera ser que la mayoría de los programas no le dan importancia al tema de las reformas, el PEC es el único programa que expresa que es necesario conocer las reformas para que puedan cumplirse.

El principal fin de difundir las reformas educativas es concretar con éxito las políticas puestas en marcha por la SEP y para esto, los ATP desempeñan un papel importante, en tanto que son una especie de guardianes que, además de difundir la política, se encargan de vigilar que escuelas, directores y maestros hagan lo que ésta dicta.

La literatura especializada plantea muy claramente que cuando se habla de asesoría este término puede aludir a cuestiones totalmente distintas; por ejemplo, *consult* es utilizado en las empresas para designar a personas externas a la organización para pedir consejo profesional; *advise* se refiere a roles y funciones de apoyo de inspección o supervisión, y *support* alude a la idea de apoyo y soporte para desarrollar una función (Rodríguez, 1996).

Desde la perspectiva de la política educativa, la asesoría está más relacionada con los términos *support* y *advise*, pues se designa a un persona externa a la escuela, en este caso el ATP, para que apoye en la realización de ciertas funciones, pero muy a menudo, es una figura que se encarga de vigilar, cual guardián, que la política educativa se concrete y se lleve a cabo.

Al respecto, Miranda (2002) argumenta que una cosa es la legalidad y otra la realidad, los centros escolares no se cambian por decreto, pues en la mayoría de los casos los centros escolares reciben numerosas reformas e innovaciones no deseadas que terminan

siendo aceptadas por obligación, muchas veces sin que los actores escolares le encuentren sentido, lo que produce incomodidad, inquietud y confusión. Cuando los centros escolares adoptan reformas o innovaciones impuestas, lo que sucede es que se reducen a un mero trámite burocrático, donde el valor del cambio y la mejora desaparecen.

Tutorías

Este tema es abordado sólo en el Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE), que lo define como:

el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son estudiantes o docentes. En el caso de los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o por el contrario, poseen aptitudes sobresalientes; si es para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio. En ambos casos se requiere el diseño de trayectos individualizados (SEP, 2010b, p. 59).

Con lo anterior podemos observar que hay programas que ponen énfasis en atender a cierto tipo de alumnos; es el caso del PEMLE, que atiende a los alumnos con rezago y aptitudes sobresalientes. Hargreaves, Earl y Ryan (1998) argumentan que las escuelas no sólo deben ocuparse de aquellos estudiantes en situación de riesgo, sino del amplio espectro de estudiantes, pues todos necesitan apoyo.

Sin embargo, algunos de los objetivos que se pretenden lograr dando tutoría a las escuelas, como parte de las funciones de los ATP, es fortalecer los centros escolares, aumentar el logro educativo y ayudar a resolver necesidades académicas en áreas específicas.

Planes y programas

Para la política educativa este tema no representa demasiada importancia, es como un complemento. Sólo en el Programa Escuelas de Tiempo Completo se menciona que aunque los planes y programas no sean un tema propiamente, “un propósito de la asesoría es promover acciones para que directivos y docentes comprendan y se apropien críticamente de planes y programas de estudio” (SEP, 2009, p. 46).

Así, aunque la SEP no le da importancia a planes y programas de estudio, para Díaz (2009) el programa representa el conjunto de contenidos que deben ser abordados en un curso escolar, puesto que es el elemento indispensable para estructurar el funcionamiento de la escuela. En este sentido:

La institucionalidad de los planes y programas de estudio deviene, en primer lugar, de la aprobación de las autoridades educativas y de las correspondientes instancias de gobierno. Esta institucionalidad origina que los planes y programas sean aprobados por organismos centrales y que por lo tanto se les considere legalmente obligatorios (Díaz, 2009, p. 2).

Siguiendo esta idea, los planes y programas son una norma obligatoria, establecen un perfil deseable y constituyen el marco a partir del cual se debe planear y evaluar. Sin embargo, en los programas de política educativa revisados para esta investigación, se incluyen multiplicidad de asuntos como materia de asesoría, pero lo estipulado en los planes y programas de estudio, que deberían constituir un eje central de la asesoría, ocupa un lugar marginal.

Fines de la asesoría

La revisión de diferentes programas permitió identificar que son diversos los fines que se pretenden lograr teniendo en cuenta la función de asesoría como un medio. A continuación se describen

algunos de los objetivos que la SEP intenta alcanzar brindando asesoría a directores y docentes, lo que para los ATP representa un gran reto, si se considera que son figuras que no cuentan con un reconocimiento institucional formal, trabajan en condiciones precarias y tienen que atender gran número de mandas del propio sistema educativo.

Promover la mejora continua

Para la política educativa, este es uno de los fines que se pretende cumplir a través de la función de asesoría. Aunque el ATP es el encargado de promover acciones para la mejora continua de procesos, la SEP no deja claro qué se entiende por esto. De hecho, en ninguno de los programas revisados se encontró una concepción clara y precisa de estos términos y sus implicaciones. Se reitera que se deben enriquecer los procesos para la mejora continua, por ejemplo, el PEC

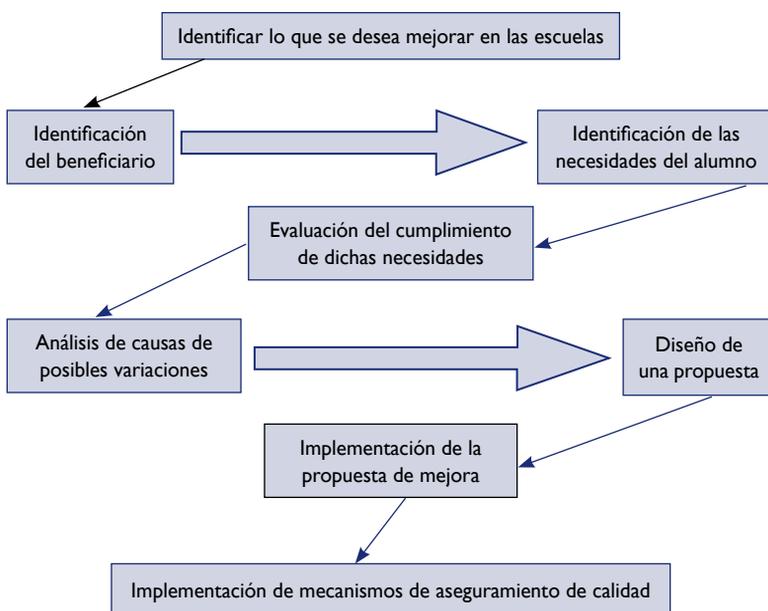
se ha centrado en contribuir al mejoramiento de los resultados educativos, a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas, promoviendo la implementación de un modelo de gestión educativa estratégica basado en la capacidad para la toma de decisiones de manera corresponsable, en un liderazgo compartido que impulse el trabajo colaborativo, en una participación social responsable, con prácticas innovadoras que atiendan a la diversidad de los alumnos y a la evaluación para la mejora continua (SEP, 2010a, p. 14).

Otro ejemplo es el Programa Escuelas de Tiempo Completo, donde se pretende impulsar y dirigir acciones para la operación y regulación de las escuelas dentro del marco de las políticas educativas de la Administración, con el fin de contribuir al logro de los propósitos educativos establecidos en el plan y los programas de estudio, para favorecer la mejora continua de los procesos y resultados de aprendizaje (SEP, 2009, p. 37). Al respecto, es escasa la bibliografía

especializada que aporte elementos e ideas claras acerca de cómo se adopta este término en educación.

Para Aguilar (2010), el término de mejora continua es un concepto muy común en el ámbito empresarial, que es aplicable tanto a las personas como a las organizaciones y sus actividades. El concepto se refiere al hecho de que nada puede considerarse como algo terminado o mejorado en forma definitiva. Estamos siempre en un proceso de cambio, de desarrollo y con posibilidades de mejorar. Este mismo autor nos presenta un modelo de mejora continua que se adaptó al ámbito educativo teniendo en cuenta que la mejora continua es aplicable a toda organización.

Esquema 2. Modelo de mejora continua



Fuente: Elaboración propia con base en el modelo de mejora continua de Aguilar (2010).

Si recordamos que los ATP son los encargados de promover la mejora continua, cumplir con un modelo como el anterior implicaría

asistir a las escuelas para identificar cuáles son los problemas que enfrentan y así poder decidir qué se puede mejorar, pero si somos realistas esto sería casi imposible para los ATP, pues son figuras que generalmente están ocupadas resolviendo asuntos administrativos urgentes y poco es el tiempo del que disponen para asistir a las escuelas.

Además, puede resultar complicado para un ATP detectar las necesidades concretas de las escuelas y alumnos, y más aún, implementar una propuesta de mejora para atenderlas, en tanto que se encuentran alejados de la realidad escolar y desconocen su cotidianidad.

Fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje

Según la SEP (2011) el proceso de enseñanza-aprendizaje se construye y desarrolla a lo largo de la vida, a partir de la participación de los alumnos, la recuperación y movilización de sus experiencias previas e intereses, la interacción con el espacio, el docente y el trabajo colaborativo. Con ello se busca contribuir a su formación, teniendo en cuenta los ámbitos de su desarrollo (cognitivo, social, motriz, afectivo, interpersonal e intrapersonal). Para fortalecer este proceso sería necesario cumplir al menos, con lo siguiente:

a) *Propiciar condiciones favorables.* Según el programa de estudios 2011 de la asignatura de Español, los docentes son quienes generan ambientes propicios para el aprendizaje, plantean situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias. Quizá lo que nos demuestra esto es la inconsistencia que existe entre las políticas que implementa la SEP para la mejora de la educación y los programas de cada asignatura. Además, ¿cómo podrá un ATP propiciar condiciones favorables para las escuelas, cuando ellos son figuras invisibles en el sistema educativo, si no cuentan con un nombramiento oficial? Por la vía de los hechos, son ellos los que trabajan en condiciones precarias.

b) Implementar estrategias que mejoren el proceso de enseñanza.

De acuerdo con lo que plantean los programas revisados, los ATP tienen que instrumentar estrategias que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, “para lo cual se requiere del conocimiento de qué se enseña según los planes y cómo se enseña en relación a cómo aprenden los alumnos” (SEP, 2011, p. 58), entonces para que un ATP instaure estrategias que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, serán necesarias por lo menos dos cosas: la primera, que conozca lo que deben aprender los alumnos según los planes y programas, pero como se mencionó anteriormente, los planes y programas son un tema que no tiene mucha importancia según la política educativa, pues es un tema que aparece como menos recurrente. La segunda es que los ATP deberían saber cómo aprenden los alumnos, sólo que los ATP asesoran a directivos y docentes, por lo general, y nunca llegan a tratar con los alumnos.

c) Responder a las necesidades de cada comunidad escolar. Esto significaría para los ATP acercarse a la cotidianidad de las escuelas para conocer cuáles son las necesidades de cada comunidad escolar, pero ¿de qué serviría eso si, como se describió anteriormente, los temas sobre los que debe asesorar un ATP ya están estipulados en la política educativa?

Implementar políticas

Este es otro fin que se pretende cumplir a través de la función de asesoría, pues el ATP es pieza clave para la gestión educativa de políticas, programas, proyectos y toda clase de acciones dirigidas a elevar la calidad de la educación. De esta forma, será quien se encargue de implementar y hacer llegar las políticas a directivos y maestros.

Es importante considerar que implementar políticas no es algo sencillo, según Revueltas (2007), varios estudios contemporáneos han revelado que muchos países encuentran diversos problemas y obstáculos cuando tratan de establecer políticas y cumplir sus objetivos.

La implementación es un proceso que ocurre entre las declaraciones formales de la política y el resultado final de la política. En otras palabras, la implementación es el llamado “eslabón perdido”. Es un momento donde la política puede ser influenciada por diversos factores independientes –actores y factores– que pueden apoyar, alterar u obstruir el cumplimiento de los objetivos originales (Revueltas, 2007, p. 139).

Según Donald S. Van Meter y Carl E. Van Horn (1993) son múltiples los factores que pueden incidir para que una política se instrumente con éxito:

- *Los recursos de la política:* la misma política es la que provee de recursos para poder administrar un programa, si no hay recursos suficientes es muy probable que esto sea un factor de fracaso para cualquier programa puesto en marcha.
- *La comunicación entre las organizaciones:* la implementación exige que las normas y los objetivos de un programa sean comprendidos cabalmente por los individuos a quienes corresponde su relación. Deben ser difundidos por las diversas fuentes de información con la exactitud, uniformidad y congruencia debida. Este es un asunto complejo, pues al transmitir el mensaje a niveles inferiores de la organización o de una organización a otra, los comunicadores lo distorsionan de manera voluntaria o involuntaria.
- *Las características de las instancias responsables de la implementación:* este componente incluye tanto los rasgos estructurales formales de las organizaciones como los atributos informales de su personal.
- *Las condiciones económicas, sociales y políticas:* de alguna manera estos son factores que en algún momento van a incidir en la implementación de una política, ya sea positiva o negativamente.
- *La actitud de los encargados de la implementación:* hay tres elementos del comportamiento de los encargados de la implementación que pueden afectar su capacidad y buena

voluntad para ejecutar la política: su conocimiento (comprensión, discernimiento) de la política, la orientación de su respuesta a esta misma (aceptación, neutralidad, rechazo), y la intensidad de su respuesta.

Sin duda alguna, el conocimiento que los responsables tienen de la intención general de la política, así como de sus normas y objetivos específicos es completamente necesario para guiar, apoyar o acompañar a otros, pero de ninguna forma es suficiente. Más aún, el éxito de la implementación puede malograrse cuando los funcionarios no son conscientes del desacuerdo de la realidad escolar con la política.

La implementación depende también de la capacidad de la organización responsable para realizar su encomienda. La capacidad de instaurar políticas puede verse entorpecida por factores como la sobrecarga de trabajo y la preparación deficiente del personal, la insuficiencia de información y de recursos financieros o las restricciones de tiempo.

Otro riesgo de que la implementación fracase es que los encargados de ésta se rehúsen a hacer lo que se espera de ellos, que sean rechazadas las metas propuestas por sus superiores, porque atentan contra los valores personales de los responsables o contra sus relaciones de lealtad con agentes externos a la organización, o bien, porque violentan su interés propio.

Con lo anterior podemos darnos cuenta de que implementar políticas es un proceso que puede verse afectado por diferentes factores que pueden incidir de manera positiva o negativa, y la misma SEP no da cuenta de todo lo que implica implementar políticas, de los riesgos que se corren, de toda la parafernalia que implica para un ATP instrumentar una política, dando por hecho que pueden resolver cualquier cosa que se les encomiende, aunque sería obvio pensarlo, pues esta figura surgió para responder a las necesidades del propio sistema educativo.

Medios y recursos de asesoría

En el planteamiento oficial, para brindar asesoría los ATP podrán utilizar materiales que la misma SEP edita y difunde, como manuales, reglas de operación, material electrónico y libros de texto.

Asimismo, las estrategias de las que podrán valerse los ATP son: conferencias, talleres y cursos, principalmente dirigidos a directores para que después se difundan a los profesores de grupo. Por su parte, los medios de los que se apoyarán para poder ofrecer estos cursos y talleres serán material impreso –dípticos, carteles– y material audiovisual.

Podría decirse que no existe una congruencia entre el gran número de fines que la SEP pretende cumplir a través de la función de asesoría y los recursos que proporciona a los asesores para que puedan alcanzarlos, además del gran número de dificultades a las que se enfrentan en la práctica. Se observa que hay mucho que hacer, muchos fines que cumplir, pero el cómo y con qué son aspectos que no están claros.

En el siguiente apartado se describe la manera en la que los ATP llevan a cabo su función como asesores ante tantos fines que deben cumplir y unos medios y recursos siempre escasos.

LA FUNCIÓN DE ASESORÍA. ¿CUÁL ES LA PERSPECTIVA DE LOS ATP?

En este apartado se describe la función de asesoría desde la perspectiva de los ATP, considerando los mismos aspectos que se identificaron en la revisión de las políticas educativas: contenido, fines, estrategias, medios y recursos de los que se valen para brindar asesoría.

La descripción se basa en entrevistas realizadas a los ATP de la Dirección Operativa 5 de Secundarias Generales de la Ciudad de México.

Se abordan las perspectivas de los ATP sobre los principales temas de asesoría, las dificultades a las que se enfrentan para realizar

su función, al mismo tiempo se compara lo que prescribe la política educativa sobre la función de asesoría y lo que dicen los ATP, como se ilustra en el siguiente cuadro.

Cuadro 4. Sobre qué se asesora

Según las políticas educativas		Según los ATP
Temas <i>más</i> recurrentes	Temas <i>menos</i> recurrentes	
Planeación –didáctica –estratégica –pedagógica –diagnóstico Gestión –organización –liderazgo –trabajo colaborativo –participación –autonomía Evaluación –toma de decisiones –rendición de cuentas	Planes y programas de estudio • Tutorías –necesidades académicas –fortalecimiento –logro educativo • Reformas –Políticas educativas	–Lineamientos –Asignaturas nuevas –Programas –Barreras para el aprendizaje –Rutas de mejora –Cómo llenar formatos

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión de planes y programas de educación básica y en entrevistas aplicadas a los ATP de la DO5.

A simple vista, pareciera ser que los ATP asesoran sobre cosas distintas a las que plantea la política educativa. Por ejemplo, para la política educativa gestión, planeación y evaluación son los temas recurrentes sobre los que se debería asesorar, pero los ATP sólo hacen referencia a planes y programas como temas sobre los que asesoran; incluyen diversos conceptos de manera confusa.

Por ejemplo, en el primer apartado del cuadro 4, observamos que la política contempla gran número de temas acerca de los cuales deben asesorar los ATP, pero en la última columna se advierte que prácticamente los ATP se remiten a asesorar sobre programas, los cuales sí contemplan en su contenido ciertos temas recurrentes para la política educativa, sin embargo, los entrevistados no los

reconocen explícitamente como parte de la asesoría, quizá porque son temas ajenos a su especialidad o porque están ocupados resolviendo asuntos administrativos y no le conceden importancia a estos aspectos, pero es evidente que la política insiste en que los ATP asesoren sobre temas que no dominan.

Si bien la asesoría que realizan los ATP depende de las directrices de la política educativa de cada administración (Valles, 2012, p. 1), la operación cotidiana les demanda cumplir con múltiples funciones y atender una gran variedad de necesidades y problemáticas.

Fines de la asesoría según los ATP

En el siguiente cuadro se sintetizan los fines que según los ATP entrevistados, se pretenden alcanzar con la asesoría que brindan.

Cuadro 5. Fines de la asesoría según los ATP

Entrevistado	Fines de la asesoría según los ATP
E1	*“el fin último es que los alumnos aprendan”... *“qué los maestros sepan cómo tratar con los alumnos” ... *“que los profesores sean unos buenos aplicadores”
E2	“que se den mejores aprendizajes” ... “que aprendan todos los alumnos, que no abandonen la escuela, que estén incluidos aunque tengas barreras”... “que el mayor tiempo se generen actividades de aprendizaje”
E3	“es de apoyar de resolver dudas, de apoyar con materiales”
E4	*“A corto plazo es resolver un apuro administrativo” ... *mejorar la calidad educativa”
E5	“Brindarle un acompañamiento al profesor, a la escuela para que tengan herramientas para enfrentarse al grupo, para tratar de apoyar a los muchachos”

Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida de las entrevistas aplicadas a los ATP de la DOS.

Como se observa en el cuadro 5, para la mayoría de los ATP que fueron entrevistados, el principal fin de la asesoría es que los alumnos aprendan, dar acompañamiento a los maestros para que tengan herramientas para enfrentarse al grupo y para que se den mejores aprendizajes. Algo contradictorio aquí es que los ATP mencionan que la finalidad de las asesorías que dan es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y al mismo tiempo aseguran que hace falta asesorar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, algunos autores coinciden con estas posturas de los ATP, por ejemplo: “La reorientación y redefinición del sentido de la asesoría implica reconocer a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el foco de la mejora educativa” (Bonilla, 2006, p. 48). Pero pese a que autores y asesores coinciden en que la razón de ser de la asesoría es mejorar las formas de enseñanza-aprendizaje, en la revisión de programas descrito en el apartado anterior, la política no concede mayor importancia al tema de enseñanza-aprendizaje, no dice que haya que asesorar sobre el tema, mientras que los ATP sostienen que hace falta asesorar en ese aspecto pero no lo hacen, entonces ¿qué sucede? He aquí uno de los frecuentes desencuentros entre lo que plantea la política educativa y lo que se hace.

Con la intención de clarificar lo anterior, en el cuadro 6 se muestran los fines que la política educativa pretende alcanzar mediante la función de asesoría y los fines que los ATP persiguen al brindar asesoría. Se subrayan de color azul las coincidencias de la política educativa y los ATP.

Cuadro 6. Fines de la asesoría según la política educativa y los ATP

Fines de la asesoría según la política educativa	Fines de la asesoría según los ATP
<ul style="list-style-type: none"> • Promover la mejora continua <ul style="list-style-type: none"> –Identificar problemas de la escuela –Promover el funcionamiento y organización de las escuelas –<i>Ayudar a maestros a mejorar sus prácticas educativas</i> • <i>Fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje</i> <ul style="list-style-type: none"> –Propiciar condiciones favorables para las escuelas –Implementar estrategias que mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje –Responder a las necesidades de cada comunidad escolar • Implementar políticas <ul style="list-style-type: none"> –Operatividad de programas –Orientar contenido de asignaturas 	<ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos aprendan • <i>Brindar acompañamiento a los maestros para que tengan herramientas para enfrentarse al grupo</i> • <i>Mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje</i> • Que se den mejores aprendizajes

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión de planes y programas de educación básica y en entrevistas aplicadas a los ATP de la DO5.

Se aprecia que tanto la política educativa como los asesores coinciden en que la principal finalidad de la asesoría es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Evidentemente, se observan diferencias de significado, pues mientras desde la política educativa mejorar el proceso de enseñanza implica promover la mejora continua de los centros escolares, identificar problemas de cada centro escolar, promover el buen funcionamiento y organización de las escuelas, para los ATP mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje implica proporcionar herramientas a los docentes para enfrentarse al grupo a fin de que los alumnos aprendan y se den mejores aprendizajes (ver subrayado [en azul](#)).

Un aspecto que parece interesar a la política educativa y a los asesores por igual, es ayudar a los profesores a mejorar sus prácticas educativas, lo que implicaría para los ATP una presencia sostenida en las escuelas con el propósito de conocer las necesidades de los maestros y ayudarlos a mejorar.

Llama la atención que por parte de la política educativa se pretende identificar los problemas de las escuelas, propiciar

condiciones favorables para mejorar la prácticas educativas, responder a las necesidades de la comunidad escolar, pero hacer todo esto implicaría que el ATP esté cerca de las escuelas, que las visite de manera frecuente, que escuche a los directivos para conocer sus necesidades. Pero mientras los ATP continúen estando al servicio de las direcciones operativas y se la pasen cumpliendo requerimientos urgentes que no proceden de las escuelas, una asesoría al servicio de la escuela se mira imposible.

Si la principal finalidad de la función de asesoría es colaborar con los centros escolares, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje diríamos con Murillo (2004) que el cómo contribuir a esa mejora tendría que ser diferente según cada centro escolar, ya que sus necesidades son distintas, por eso es importante reconocer que el asesoramiento puede tener escaso impacto en el desarrollo escolar si no se tiene en cuenta la situación de partida y la capacidad de desarrollo de cada centro.

Medios de los que se valen los ATP para asesorar

Son diferentes perspectivas las que los ATP entrevistados tienen acerca de los medios y recursos de los que disponen para asesorar; a continuación se muestran algunos ejemplos:

es que realmente no nos dan nada, esto es terrible, están tan mal que ni una máquina tengo, debo de traer la mía, que si voy algún lado yo tengo que pagar pero ya no me molesta, al principio si me sacaba de onda pero ya me acostumbre, pero sí me cae gordo que no te den nada de nada, que porque no tienen dinero (E1, p. 7).

Fundamentalmente, la Secretaría maneja el plan y los programas de estudios y ahí ya tenemos el marco pedagógico, los enfoques, la intención que pretende en la educación básica. Pero eso es en lo que se nos apoya, nos dan el material que la misma Secretaría edita (E2, p. 7).

Nos hablan de coordinación y nos presentan las líneas generales y los formatos que se van a ocupar, antes de hablar con los maestros o quien sea, debes de conocer esa información, a veces esta información se adapta a las necesidades o condiciones de las escuelas (E4, p. 6).

Los testimonios anteriores coinciden con los hallazgos del estudio de Reyes y López (2009), respecto a que los ATP argumentan que no cuentan con recursos económicos suficientes para desempeñar su función, los cuales son imprescindibles, por ejemplo, para pagar el transporte que les permita acceder a las diversas localidades donde se encuentran los centros escolares. Los testimonios de los entrevistados permiten apreciar que los medios y recursos que la SEP les brinda para cumplir con sus funciones son muy escasos, principalmente los apoya con materiales oficiales tales como reglas de operación, programas de estudios y formatos que se requieren dependiendo de la asesoría que se va a brindar, información que en ocasiones se adapta a las necesidades de cada escuela.

Aunque son escasos los recursos con los que la SEP apoya a los ATP, ellos recurren a sus propias estrategias y se las ingenian de algún modo para cumplir con su trabajo; para Reyes y López (2009) el ATP se enfrenta a las realidades sin más armas que el placer, el compromiso y su experiencia.

En el cuadro 7 se muestran las estrategias y recursos de los que se valen los ATP para dar asesoría. Se subrayan **en color amarillo** los aspectos en que coincidieron los entrevistados.

Cuadro 7. Medios y recursos de asesoría según los ATP

Entrevista	Medios de asesoría	
	Recursos materiales	Estrategias
E1	“plumones, papel, nos prestan un cañón, una computadora”... “información en algunas páginas de internet”	*“yo hago mi planeación y si es mucho tiempo, pues les meto videos, les meto música, le <i>hago PowerPoint</i> o <i>Movie Maker</i> ” ...*“que trabajen en equipo” ...*“hacer que reflexionen”... “les doy los <i>links</i> para que puedan leer más”
E2	“ <i>plan y los programas de estudios</i> ”...“Cada programa tiene sus reglas de operación y esas reglas de operación tenemos que difundirlas de manera impresa o en archivos electrónicos”	“ <i>Puede ser la asesoría personal</i> ”... “otra manera es llamarlos a un lugar, congregarlos y ahí ir a dar la información” “ <i>reunirlos en centros de maestros</i> darles información y <i>desarrollar un taller breve o un curso</i> ”
E3		“...agendas de trabajo que debes de seguir”
E4	“ <i>reglas de operación...</i> ” “ <i>material de asignaturas, carteles, etc.</i> ”	“La más común es <i>por teléfono</i> , todo comienza con un oficio, el oficio determina qué y cómo hacerlo.” “ <i>También hacemos grupales, reunimos a todos los directores y supervisores en un área y ahí es en grupo, pero también tenemos las juntas de consejo.</i> ” “estrategias rápidas y que no sean aburridas” “ <i>presentaciones muy pequeñas</i> ” “explicación por escrito o en una sola diapositiva”
E5	“Me puedo valer de computadora, de la tablet, va a depender de qué tipo de actividad voy a realizar”	“ <i>Convocando a los profesores a venir aquí a operativa y en pequeños grupos.</i> ” “ <i>Preparamos la presentación</i> , el contenido, las actividades con las que vamos a trabajar.” “por ejemplo ayer hicimos <i>presentaciones PowerPoint</i> , estuvimos con el cañón, hicimos una dinámica, en el caso <i>la asesoría personalizada</i> ”.

Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida de las entrevistas aplicadas a los ATP de la DO5.

Según los entrevistados, la asesoría que ellos dan comienza con un oficio que envía la Coordinación Sectorial a la Dirección Operativa 5,

“que determinará qué, cómo y cuándo hacer las cosas” (E4, p. 6). Antes de que los ATP brinden la asesoría a docentes o directivos:

deben de conocer lo que deben de hacer, nos hablan de coordinación y nos presentan las líneas generales y los formatos que se van a ocupar, antes de hablar con los maestros o quien sea, debes de conocer esa información (E4, p. 6).

Posteriormente, los ATP tienen que “preparar el tema, ya llevamos bien definido lo que vamos a ver, preparamos la presentación, el contenido, las actividades con las que vamos a trabajar” (E5, p. 4).

Una vez que los ATP saben cuáles son los temas sobre los que tienen que asesorar, preparan los materiales necesarios, dependiendo de si los destinatarios son directivos o docentes; el material lo diseñan ellos mismos, y en ocasiones, desembolsan recursos propios.

Durante el desarrollo de la asesoría, coinciden en que ésta puede ser de manera personalizada o en grupos, congregando a directores y supervisores de manera masiva en determinado lugar; también aprovechan las juntas de Consejo Técnico que se realizan el último viernes de cada mes en las escuelas. Cuando los reúnen en grupos, generalmente desarrollan un curso o taller para darles información; otra estrategia es convocarlos a que asistan a la Dirección Operativa.

Para Tapia (2008), estas acciones de apoyo que se dan de manera masiva y en lapsos cortos, no están centradas en la formación y el aprendizaje de los directivos y docentes, más bien se centran en la mera transmisión de información.

Generalmente se apoyan en manuales, reglas de operación, materiales de asignaturas, planes y programas que la propia SEP edita. Para llevar a cabo su función como asesores, los ATP se valen de presentaciones PowerPoint, que sean pequeñas para no aburrir a los asesorados, videos, música y trabajo en equipo.

¿Pero qué tipo de asesoría puede brindarse en estas reuniones? Según Bonilla (2006), el propósito de la asesoría es atender las problemáticas que se dan en la vida cotidiana de las prácticas educativas, ¿podrán los ATP ayudar a resolver los problemas de cada

asesorado, de cada escuela, de cada contexto con estas asesorías? Las realidades de las escuelas, diversas y cambiantes, sugieren que no.

Son los ATP quienes deciden qué estrategias utilizan para asesorar, de qué manera adaptan los materiales de acuerdo con el tema a tratar y los recursos con los que cuentan, recursos que la mayoría de las veces ellos mismos tienen que comprar. Lo que sucede entonces, es que los asesores modifican lo que dicta la política educativa en algo que en muchas ocasiones nada tiene que ver con lo que se planteó originalmente, es decir, no sólo cambian los contenidos, sino también los tiempos en los que se imparte el curso o taller (Mitofsky, 2003, citado por Tapia, 2008). Y este es otro asunto fundamental: limitados por los ordenamientos y mandatos institucionales, existe un problema permanente de escasez de tiempo para que los ATP puedan realizar de manera efectiva su principal función, que es asesorar.

En el cuadro 8 se muestra la comparación de los medios y recursos que se les proporcionan a los ATP para asesorar, según la política educativa y los que utilizan en la práctica, con la intención de mostrar los principales contrastes entre los decires de la política y los haceres de los ATP.

Cuadro 8. Medios y recursos de asesoría según la política educativa y los ATP

Medios y recursos de los que se pueden valer los ATP para asesorar según la política educativa	Medios y recursos de los que se valen los ATP para asesorar
<ul style="list-style-type: none"> • Conferencias • Libros de texto • Talleres • Cursos • Manuales de los programas • Material didáctico; dípticos, carteles 	<ul style="list-style-type: none"> • Planes y programas de estudio • Reglas de operación • Materiales de asignaturas • Videos • Música • Tablet • Computadora • Desarrollar cursos y talleres breves • Presentaciones PowerPoint • Reuniones grupales • Asesoría individual • Páginas de internet

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión de planes y programas de educación básica y entrevistas aplicadas a los ATP de la DOS.

Como puede observarse en el cuadro anterior, son muy pocos los recursos con los que cuentan los ATP y por lo general, ellos tienen que utilizar sus propios equipos para llevar a cabo su trabajo.

Tanto la política como los ATP coinciden en que para brindar asesoría se pueden apoyar en estrategias como cursos y talleres, pero como hemos comentado, los centros son diferentes unos de otros y, por tanto, no a todos les sirven las mismas estrategias de asesoramiento.

Algo que se deja de lado es que para llevar a cabo cursos y talleres, se requieren distintos elementos como equipo electrónico, material didáctico, carteles, recursos económicos para que los ATP puedan desplazarse de un lugar a otro y adquirir materiales; al final, lo que sucede es que para cumplir con su labor aportan recursos de su propia bolsa o se las ingenian de alguna manera para llevar a efecto la asesoría.

Un ejemplo de ello fue la organización de un evento, cuya intención era brindar asesoría sobre el acuerdo 592 de la Reforma Educativa y, específicamente, de los 12 principios pedagógicos. Los asistentes tenían que participar en 12 juegos, uno por cada principio pedagógico; para realizar estos juegos se necesitaron distintos materiales como impresiones, fólders, marcadores, pinturas, acuarelas, globos, papel bond, pañoletas, una grabadora, tarjetas de papel, listones, cámaras de video, silbatos, cajas de cartón, tinas, lápices, bastidores, calculadora, refrescos, pegamento, etc. Todos estos materiales fueron comprados por los ATP, la SEP sólo los apoyó con los documentos oficiales que contenían el acuerdo 592 y los 12 principios pedagógicos. Cómo y con qué transmitan información es sólo responsabilidad de ellos, son muchos fines que cumplir, los recursos para alcanzarlos son siempre escasos.

A MANERA DE CIERRE

Con lo hasta aquí revisado, para los ATP las funciones a desempeñar son bastante imprecisas y poco sistemáticas; el día a día de la operación escolar los enfrenta continuamente a situaciones contingentes y ambiguas, sus tareas no están definidas, transitan de una actividad a otra, generalmente para atender cuestiones que requieren ser cumplidas de manera inmediata. Aun cuando planifican actividades de autoformación o de evaluación, a menudo se ven obligados a suspenderlas debido a que tienen que realizar actividades no contempladas.

Son figuras que llegan a esa función la mayoría de las veces por una vía informal, generalmente, por cuestiones político-sindicales, y en menor medida por méritos académicos para ocupar este puesto.

Su formación académica es muy diversa, las tareas que deben desempeñar están determinadas por las demandas y exigencias del propio sistema educativo. Desde la perspectiva de los ATP entrevistados, la asesoría que se brinda es impuesta, mucho depende de lo que dicta la política educativa, de las autoridades inmediatas o superiores, y de la propia organización donde laboran.

Aun cuando aprecian que las necesidades de las escuelas no guardan correspondencia con lo que determinan las políticas, se perciben a sí mismos como impedidos para transgredir lo que la política dicta, esto debido a que, según ellos, no cuentan con ninguna autoridad para tomar decisiones.

Los ATP entrevistados asesoran sobre temas importantes para la política educativa, lo que no quiere decir que sean precisamente importantes para las escuelas o docentes. Y al no tener mayor trascendencia para las escuelas, lo que sucede es que consideran estas asesorías como otra carga administrativa más que como una ayuda.

También se reconoce por parte de los ATP, que existen temas que la política educativa no contempla y podrían ayudar a las escuelas a mejorar. Uno de estos temas es el proceso de enseñanza-aprendizaje,

el cual reconocen como importante, pero paradójicamente –cuando menos en el caso de los programas revisados– la política educativa no lo contempla así.

En cuanto a los propósitos de la asesoría, los ATP reconocen que su fin último es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para beneficio de los alumnos; sólo que habría que observar en forma directa en qué medida se concreta este fin en la práctica.

Respecto a los medios y recursos de los que se valen los ATP para brindar asesoría, se puede decir que la política educativa demanda el cumplimiento de múltiples fines, muchas tareas que realizar, pero cómo y con qué hacerlo, es algo de lo que no parece ocuparse la SEP, el cómo y con qué asesorar, es un asunto que los ATP deben resolver, tienen que buscar los recursos y las estrategias para asesorar sobre considerables asuntos. Como se describió antes, lo hacen brindando asesoría por vía telefónica o personalizada, valiéndose de estrategias como cursos y talleres de manera masiva, en los que básicamente, utilizan presentaciones electrónicas, reproduciendo finalmente lo que la propia política determina.

Según Bonilla (2006), la finalidad de la asesoría es atender las problemáticas que surgen cotidianamente en las prácticas educativas. Sin embargo, las realidades de las escuelas, diversas y cambiantes, sugieren que la labor de los ATP no puede ayudar a resolver los problemas de cada asesorado, de cada escuela, de cada contexto con estas asesorías.

Teniendo en cuenta que la asesoría está encaminada a resolver las necesidades o problemáticas de las escuelas “la escuela es o debiera ser directa o indirectamente, el punto de partida y el punto de llegada del trabajo de los asesores” (Calvo, 2009, p. 2).

En resumidas cuentas, lo que plantea la política educativa como asesoría se encuentra bastante alejado de las realidades de los centros escolares; la asesoría no se centra en los problemas de la comunidad escolar, en consecuencia, las escuelas la perciben como una sobrecarga de trabajo, más que como una ayuda y “lo que en un inicio se pensaba como una solución se vuelve el problema número

uno, dificultando el trabajo de los docentes” (Fullan y Hargraves, 1999, p. 22).

REFERENCIAS

- Aguilar, J. (2010). La mejora continua. *Network de Psicología Organizacional* (pp. 1-5). Recuperado el 13 de junio de 2014 de: http://www.conductitlan.net/psicologia_organizacional/la_mejora_continua.pdf
- Antúnez, S. (2006). Principios generales de la asesoría a los centros escolares, en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 57-73). México: DGFCMS-SEP.
- Aguilar, J. y Block, A. (2000). *La administración y la planeación* (pp. 25-31). México: Trillas.
- Arnaut, A. (2005). La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua, en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 13-27). México: DGFCMS-SEP.
- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula, en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 75-105). México: DGFCMS-SEP.
- Bonilla, R. (2006). La asesoría técnica a la escuela, en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 29-48). México: DGFCMS-SEP.
- Calvo, B. (2009). Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de las Escuelas en Educación Básica. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa Veracruz, México*. Recuperado el 13 de abril de 2013 de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Casanova, M. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Díaz Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: Bonilla Artigas/UNAM-IISUE.
- Donald S. Van Meter y Carl E. Van Horn (1993). “El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual” en L. F. Aguilar Villanueva (estudio introductorio y edición). *La implementación de las políticas*. México: Porrúa.
- Ezpeleta, J. (1992). *La gestión pedagógica de las escuelas* (pp. 109-117). Chile: S. R. V.
- Fullan, M. y S. Stiegelbauer (1997). El significado del cambio educativo, en *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.

- Fullan, M. y A. Hargreaves (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu/SEP.
- Hargreaves, A.; Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro (Colección Repensar la educación, 1).
- Hoffmann, J. (1999). *La evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista*. Porto Alegre: Mediação.
- Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Lima: Horsori.
- Miranda, Martín E. M. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación. Desarrollo y mejora de los centros. *Revista Currículum y formación profesorado*, 6. Recuperado el 20 de junio de 2013 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf>.
- Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/ supervisión. *Educare*, 5, año 2.
- Nieto, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas, en J. Domingo Segovia (coord.). *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147-166). México: SEP/Octaedro.
- Pozner, P. (Coord.) (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO-Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado el 5 de junio de 2014 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>
- Revueltas, B. (2007). La implementación de políticas públicas, *Diakon* (pp. 1-5). Recuperado el 12 de junio de 2014 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72001610>
- Reyes, H. y C. López (2009). La influencia de la indefinición del rol de los asesores técnico pedagógicos, en Y. López Contreras (coord.). *La asesoría técnico-pedagógica en Educación Básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. México: UPN.
- Rodríguez, M. (1996). Las claves del asesoramiento en la educación, en *El asesoramiento en educación* (pp. 65-90) Granada: Aljibe.
- Rueda, B. (2000). La investigación sobre la planeación. *Perfiles educativos*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218531001>
- Sánchez, M. (1997). El proceso de asesoramiento, en C. Marcelo, y J. López (coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 331-341). Barcelona: Ariel.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, México. Recuperado de: www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf.

- SEP (2007). Informe Final de la Evaluación de Consistencia y Resultados 2007. Programa Nacional de Lectura (PNL). México. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_nacional_de_lectura#.V9nDLjVn_fY.
- SEP (2009). Orientaciones Pedagógicas para las Escuelas de Tiempo Completo. México. Recuperado en: www.sec.gob.mx/coordinacion/uploads/Orientaciones_baja.pdf.
- SEP (2010a). Estándares de Gestión para la Educación Básica, Módulo III, Alianza para la Calidad de la Educación-SNTE. México. Recuperado de www.iea.gob.mx/webiea/.../calidad/.../9917-estandaresFINAL.pdf.
- SEP (2010b). Programa Emergente para Mejorar el Logro Educativo (PEMLE) México: SNTE. Recuperado de: https://coleccion.siaeducacion.org/sites/.../programa_emergente.pdf.
- SEP (2011). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria, México. Recuperado de: https://www.google.com.mx/?gfe_rd=cr&ei=86HaV5KJJ8LZ8geKjJb4Bg#q=programa+de+estudios+2011+de+la+asignatura+de+espa%C3%B1ol.
- SEP (2012). Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, México. Recuperado de www.educacionespecial.sep.gob.mx/.../2012/Datos_pfeeie_2012.pdf.
- Tapia, G. (2008). Formación para el asesoramiento a las escuelas: un proceso emergente en México. *Profesorado, Revista Electrónica de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL6.pdf>
- Valles, O. (2012). *Influencia del desempeño del asesor técnico pedagógico en la práctica del docente de Secundaria*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo. México, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Recuperado el 30 de enero de 2014, de: http://www.cchep.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=161:encuentro-de-investigacion-educativa-2012&catid=53&Itemid=86

CAPÍTULO 4

LEGITIMIDAD DEL ATP, UNA BÚSQUEDA CONSTANTE

*Adriana Rivera Ortíz**

INTRODUCCIÓN

El ATP es una figura a la que se le han atribuido gran cantidad de tareas, actividades, programas, normas y lineamientos; según Cruz (2009), con el propósito de impactar favorablemente en los procesos educativos. Sin embargo, la realidad revela que se trata de una figura poco reconocida que no cuenta con un lugar en la estructura de la SEP, esto debido a la falta de un nombramiento, la indefinición de sus funciones y la falta de preparación y formación específica, entre otras condiciones institucionales en las que se desenvuelve.

La asesoría implica una relación cercana entre asesor y asesorado; sin embargo, en dicho proceso los ATP se encuentran con dificultades al desempeñar su trabajo y se ven sometidos a legitimarse constantemente.

* Licenciada en Administración Educativa por la UPN, apoyo técnico en la Dirección Operativa de Secundarias Núm. 2.

De acuerdo con Guzmán, Navarro y Guerrero (2009), las figuras educativas que desempeñan tareas de gestión y conducción de centros escolares, requieren una doble legitimación: la organizacional, dada por las autoridades pertinentes, cristalizada en un nombramiento; por otra parte, la institucional, otorgada por los dirigidos.

Considerando el planteamiento anterior, podría decirse que la legitimidad del ATP es un atributo necesario, en tanto incrementa la posibilidad de favorecer la mejora de los procesos educativos. No obstante, este tema ha sido poco estudiado. De ahí que el objeto de estudio abordado en este capítulo es precisamente el proceso de legitimación del ATP ante directivos y docentes.

Las preguntas que guiaron la investigación, fueron las siguientes: ¿cómo adquiere un maestro comisionado legitimidad como asesor ante docentes y directores?, ¿cuáles son las características de este proceso de legitimación al brindar asesoría sobre la operación de programas, planes y lineamientos?, ¿cómo sabe el ATP que los directores y docentes lo reconocen como un profesional de la asesoría y lo aceptan como autoridad académica?

El objetivo fue identificar las acciones, situaciones, manifestaciones y rasgos característicos del proceso de legitimación del ATP ante docentes y directivos, desde la perspectiva del ATP. Se realizó un estudio exploratorio utilizando un método mixto. Primero se hizo una búsqueda de documentos e investigaciones y posteriormente se aplicaron entrevistas a cinco ATP que trabajan en la Dirección Operativa No. 5 de Secundarias Generales en el Distrito Federal (DO5); la información obtenida se codificó de acuerdo con las siguientes categorías: Estudios, Experiencia profesional, Reconocimiento, Aceptación, Credibilidad y Autoridad del ATP. Cabe mencionar que para definir las últimas cuatro secciones se recurrió a investigaciones referentes a la legitimidad.

Con la información organizada en función de las categorías mencionadas, se realizó una lectura analítica donde se descubrieron las relaciones que guardan cada una de ellas con el proceso de

legitimación que tienen los ATP para lograr obtener el atributo de la legitimidad.

Los resultados se exponen organizados del modo siguiente: descripción del perfil profesional de los ATP y las funciones que desarrollan, de acuerdo con su propia perspectiva y experiencia. Posteriormente, se presentan los hallazgos relacionados con el proceso de legitimación, conforme cuatro categorías: reconocimiento, aceptación, credibilidad y autoridad del ATP; cada categoría abarca, a su vez, determinadas subcategorías, cuya denominación responde a la manera en que los propios ATP entrevistados definieron su actuación. En el apartado de obstáculos se describe todo aquello que los ATP identificaron como problema al llevar a cabo su función; finalmente, se caracteriza el proceso de legitimación de los ATP, con base en los hallazgos más relevantes que arrojó la propia investigación.

REFERENTES CONCEPTUALES

La noción de legitimidad ha sido utilizada y discutida principalmente en Ciencias Políticas, Derecho y Filosofía. Para los fines de este capítulo se recuperan algunas aportaciones procedentes de tales disciplinas, para aterrizarlas en actores educativos, específicamente, el ATP.

De acuerdo con Díaz (1984), en el campo político, se distinguen tres tipos de legitimidad:

1. La que deriva de la legalidad. Un Estado, una vez constituido, establece las normas generales por las cuales ha de regirse.
2. La que deriva del reconocimiento y la aceptación social, que se manifiesta en la habitual obediencia de la población al poder constituido (legitimidad sociológica).
3. La que deriva de la justicia de las decisiones del poder político. La justicia hace referencia a valores supremos que deben inspirar la acción del gobierno y que impregnan todo el

contenido de las leyes y demás decisiones políticas (legitimidad axiológica).

En cuanto a la legitimidad de los actores educativos, Tenti (2004) señala que la legitimidad del docente surge de dos fuentes: una es personal y depende de características particulares del individuo, que se “activan” cuando son percibidas y reconocidas como tales por otros sujetos en una relación social, surgiendo entonces la segunda, que es de tipo social. El autor también hace referencia a que ciertos individuos están predispuestos a creer y confiar en algunas cualidades de otros, como los “más viejos” o los “que tienen títulos”, etcétera.

Por otra parte, Torres (1995) y Tallone (2011), coinciden en señalar que la figura y el oficio docente han perdido legitimidad. Torres señala que los docentes han visto deteriorarse aspectos como el salario, su formación y su perfil académico, así como el desprestigio de sus funciones, también alude a que los docentes han perdido el monopolio del saber.

Respecto al director, otro actor educativo, Guzmán, Navarro y Guerrero (2008) señalan que su proceso de legitimación es una de sus tareas implícitas básicas, pues una vez que ha conseguido el puesto, debe lograr apoyo y legitimidad ante los profesores. También alude a que, en ocasiones, el proceso de legitimación requiere ir a contracorriente de la dinámica institucional. Por su parte, Frumkin (2003) sostiene que la profesión del directivo requiere una doble legitimación: la organizacional, otorgada por las autoridades pertinentes (aquí aparece la figura del nombramiento), y la institucional, dada por sus dirigidos.

No obstante, en las investigaciones y estudios recientes, poco se ha hablado sobre la legitimidad del ATP, que si bien no es actor directo del centro educativo, sí tiene que ver con los procesos de gestión de la escuela.

En esta investigación se entiende por legitimidad el reconocimiento que reciben los ATP por parte de directivos y docentes, en

tanto portador de conocimiento válido. En cuanto al proceso de legitimación, éste comprende un conjunto de acciones y atributos como aceptación, autoridad y credibilidad (Tenti, 2004; Chavarría, 2006), resultantes de la relación y el proceso mismo de asesoría, como se aprecia en el esquema 1.

Esquema 1. Legitimidad del ATP



LEGITIMIDAD DE FUNCIONES: ¿MULTIPLICADORES, TODÓLOGOS, SOLUCIONADORES O ASESORES?

El ATP es considerado por la Dirección General de Educación Indígena (SEP, 2012) como uno de los agentes cuyas funciones se basan en apoyar a las escuelas a través de distintas acciones que parten de soluciones alternativas a las diversas problemáticas que se presentan en los centros escolares; también mantienen una relación cercana con docentes y directivos, además de que acceden a un número establecido de escuelas. Sin embargo, los resultados revelan que las funciones que desempeñan son distintas, desde la perspectiva de los ATP.

Multiplicadores de la autoridad

Ser “multiplicadores o reproductores de información”, así es como se definieron los entrevistados, ya que ellos cumplen con lo que las autoridades decretan, en este caso la coordinación sectorial de secundarias generales, quien les envía todos los programas, cursos y acciones que los ATP deben desempeñar: “nuestras funciones son brindar muchos servicios, desde apoyar para checar un listado, como ayudar a los docentes a gestionar algún trámite de tipo administrativo, también involucrarnos, apoyar, y ser multiplicador de una serie de cursos que nos manda la coordinación sectorial” (E2, p. 5).

Asimismo, otro de los entrevistados dejó en claro que cuando van a las escuelas se presentan con una indicación previa y menciona: “somos el brazo ejecutor de las políticas, nosotros damos la cara y somos a quienes dan las quejas... tenemos que acercar lo que las autoridades decretan” (E1, p. 9).

Se observa que los ATP desempeñan funciones muy heterogéneas, dependiendo de las actividades que les asignen sus jefes inmediatos, o bien, según los objetivos y metas de cada programa o proyecto asignado por la coordinación sectorial.

Calvo (2009) coincide con esta postura, ya que menciona que la carencia de preparación ha dado lugar a que la asesoría técnica se entienda como una serie de medidas instrumentales basadas en el cumplimiento de las normas, por lo que se ha vuelto un sistema reproductor de prácticas burocráticas.

Apoyo

De acuerdo con Uriz (1994), toda persona que vive en sociedad satisface algún tipo de necesidad de su entorno y es reconocida como sujeto de poder en la modalidad y en la medida en que los satisface. Esto aplica para los ATP, pues ellos tienen una tarea enorme al

tratar de desempeñar sus funciones frente a directivos y docentes resolviendo sus dudas, ayudándolos y proponiendo soluciones a sus problemas.

Los ATP entrevistados mencionan que su trabajo debería ser apoyar, acompañar y supervisar la práctica docente, estableciendo estrategias de cambio para beneficio de la escuela y sus actores; sin embargo, comentan que realmente su trabajo consiste en apoyar diversas actividades, incluso muchas que no tienen nada que ver con lo pedagógico: “son importantes las funciones que deberíamos desempeñar, no las que desempeñamos porque son diversas” (E1, p. 5).

También comentan que el trabajo de un ATP tiene mucha validez pero que hasta la fecha no se reconoce. Arnaut (2005), Bonilla (2006) y Conde (2011) han identificado este problema y mencionan que la indefinición de funciones a escala institucional repercute en el hecho de que los ATP no tengan claridad sobre sus funciones, a pesar de que desde cada programa se dicta lo que deberían hacer. Asimismo, la carencia de reconocimiento institucional se refleja en la falta de un perfil específico de ATP o en la ausencia de esta figura en el propio organigrama de la SEP y se extiende inevitablemente al ámbito de la escuela, espacio donde no son reconocidos como asesores.

Solucionadores de apuros

Cuatro de los ATP entrevistados revelaron que su función no sólo es de tipo pedagógica sino que también realizan actividades de índole administrativo, ya que según ellos dentro de sus funciones está ayudar o apoyar a maestros y directores a resolver o agilizar algún trámite, expedir acuses, realizar cartas, permisos, revisar y organizar la documentación del programa que le corresponde, etc.: “las finalidades a corto plazo son resolver apuros administrativos” (E4, p. 5).

El destinar mayor tiempo a resolver apuros administrativos es uno de los aspectos que tiene que ver con la indefinición de la función del ATP, pues...

como son intermediarios entre los docentes y las instancias oficiales, deben solicitar y brindar información para rendir cuentas y llevar un orden administrativo de la documentación, lo que resulta ser una de las coincidencias más generales sobre una de las debilidades de su función, cuando lo conveniente sería destinar más tiempo a la asesoría técnico pedagógica (Reyes y López 2009, p. 109).

Todólogos

De los cinco entrevistados, cuatro manifestaron realizar diversas funciones en su trayectoria como ATP, desde recopilar datos e información, difundir y transmitir los programas que les son asignados, actualizar a docentes y directivos, ingeniar estrategias, visitar escuelas, hasta gestionar asuntos de logística como conseguir material y lugares para llevar a cabo la asesoría grupal o individual, asegurarse de que todos los directivos y supervisores estén informados de que se llevará a cabo algún evento, etc. Uno de los entrevistados lo sintetiza así: “parece ser que eres hacer de todo, o sea, lo que te imponen, que cada vez está más alejado de lo que es el proceso pedagógico” (E1, p. 6).

Domingo (2001) menciona que la figura del asesor se encuentra sujeta a una serie de rasgos problemáticos como la sobrerregulación y la sobrecarga de funciones, además, las tareas que tienen que desempeñar y que absorben la mayor parte de su tiempo se traducen en el exceso de funciones burocráticas y de gestión.

RECONOCIMIENTO

En las siguientes líneas se presentan los hallazgos más importantes respecto a la forma en que los ATP entrevistados conciben y definen sus propias funciones, al igual que la manera en que se explican el proceso de legitimación de su función, asociada al reconocimiento, la aceptación, la credibilidad y la autoridad.

Reyes y López (2009) mencionan que uno de los factores que dificultan el trabajo de los ATP es la falta de reconocimiento y apoyo de las autoridades a su función, además de que no cuentan con los recursos económicos suficientes para adquirir materiales o trasladarse a las escuelas.

Representantes de la autoridad formal

Cuatro de los cinco entrevistados revelaron que los profesores y directores los reconocían por el simple hecho de presentarse a la escuela y decir “vengo de la Dirección Operativa”, mientras que dos de ellos admitieron que el reconocimiento que les da el nombre de la DO5 es percibido de diferentes formas, ya que según uno de los entrevistados, es muy diferente el trato que reciben de parte de profesores y directores que de los supervisores: “los maestros nos ven así como que hacia arriba, el director nos ve como iguales y el inspector nos ve como sus subordinados” (E2, p. 6).

Además, todos los entrevistados coincidieron en que el hecho de que profesores y directores supieran que venían de la DO5, automáticamente les adjudicaba los adjetivos “ya vienen de chismosos”, “ya nos vienen a vigilar”, “nos van a acusar”, “ya nos traen más trabajo”, etc. Sin embargo, hubo quien expresó que los profesores y directores veían en ellos un canal para expresar sus inconformidades y el saber que pertenecían a DO5 les daba mayor oportunidad de acercar sus problemas al director operativo para la pronta solución a sus problemas.

Aportar soluciones prácticas

Los entrevistados concordaron en que cuando brindan una solución rápida y adecuada al problema que le presentan profesores o directores, éstos los reconocen. Dos de los entrevistados aseguraron que a los asesorados no les gusta que se les dé mucha información que no entienden, ya que ellos quieren saber cómo aplicar esa información en su práctica, por lo que reconocen cuando un ATP les brinda diferentes opciones o salidas a su problemática y además les da estrategias, adapta la información a su situación, aparte de resolver sus dudas: “debes de buscar estrategias rápidas y que no sean aburridas, entonces eso a mí me ha significado hacer presentaciones muy pequeñas y luego dar una explicación por escrito” (E4, p. 7).

Sin embargo, hay quien considera que por el contrario, no necesitan ser reconocidos personal o públicamente, ya que cuando algún trabajo o documento llega a sus manos y está bien hecho, ellos constatan que la asesoría que brindaron dio resultado.

Manejar contenidos e información

El manejo de los contenidos –en este caso de los planes, programas, acuerdos, lineamientos, normas etc.– es un factor importante de reconocimiento que los ATP entrevistados identificaron, ya que conforme a su experiencia, han registrado que los profesores y directores reconocen cuando un ATP sabe mucho, poco o nada de algún tema, por lo que tener el conocimiento bien establecido es un elemento importante para ser reconocidos, como se ilustra con el siguiente testimonio: “la finalidad que a mí me dicen que debe de cumplir la asesoría, es de apoyar de resolver dudas, de apoyar con materiales.... necesitas muchas bases para poder tú apoyar a la gente” (E3, p. 5).

Por otra parte, también influye el dominio de la asignatura a la cual se dedicaban antes de ser ATP, ya que dos de los entrevistados

mencionan que cuando les toca asesorar sobre lo que ellos estudiaron, conocen y manejan mejor los contenidos a diferencia de los otros ATP, por lo tanto, son más reconocidos por los profesores o directores.

Sin embargo, de los ATP entrevistados tres admitieron que cuando saben poco o desconocen por completo acerca de algún tema o asignatura, lo investigan y se ponen a estudiar sobre lo que desconocen, buscan actualizarse, ya que aseguran que ser ATP es un trabajo de actualización permanente, puesto que manejas muchos contenidos, conceptos, materiales, etc.: “tenemos que estudiar, de otra manera cómo podemos asesorar a este mundo de gente” (E4, p. 6).

Experiencia compartida

Otro factor que influye en el reconocimiento según los ATP es la experiencia. De acuerdo con los entrevistados, los años dan la experiencia y por ende, el respeto de los profesores y directores: “Tal vez sea por mi edad y los años que tienen de conocerme es que hay respeto en el trato que me dan” (E2, p. 5).

Sin embargo, contrariamente a este supuesto, hay ATP que aseguran que el reconocimiento lo ganas a partir de lo que sabes, sin importar la edad: “el conocimiento que tú tienes y lo que les puedas aportar, es como te ganas el reconocimiento de las personas” (E2, p. 7). De forma similar, Nieto (2001) alude a que el conocimiento y la experiencia del ATP constituyen la fuente principal de la racionalidad y tecnificación para el asesoramiento.

Por otra parte, los ATP reconocen también que la mayoría de directores e inspectores son de edad adulta y no aceptan tan fácilmente que alguien de menor edad les quiera enseñar: “los inspectores se creen la última coca-cola del desierto, los intocables y los sabihondos, o sea, ¿qué les podemos enseñar nosotros?, ellos dicen: ‘¿cómo alguien más joven me puede enseñar si yo soy inspectora?’” (E5, p. 9).

ACEPTACIÓN

Durante la investigación se descubrió que el término legitimidad se ha asociado con la aceptación resultante del mismo proceso de asesoría con los actores educativos (Tenti, 2004; Chavarría, 2006), por lo que resulta fundamental para el ATP sortear las problemáticas que obstaculizan el acceso a esta condición social.

Manejo de resistencias

Reyes y López (2009) identifican como resistencias al cambio las prácticas tradicionales y señalan que los ATP las enfrentan, a veces sin armas, solamente con el compromiso y su experiencia; asimismo, los ATP entrevistados mencionan que no es fácil modificar las conductas arraigadas de los directores y aluden a que ningún cambio lo acepta nadie por sí mismo, esto se traduce en una lucha constante para vencer esas resistencias y lograr la aceptación de la figura del ATP.

Pero no todo es negativo, los ATP afirman que en ocasiones los directores o inspectores muestran actitudes positivas, participan y la asesoría fluye favorablemente; lidiar con las actitudes negativas forma parte de la tarea diaria de un ATP, por lo que la aceptación hacia su figura se va construyendo y consolidando en función del modo en que ellos logran vencer esas resistencias. Es entonces cuando ponen en marcha sus propias estrategias, con base en su conocimiento.

Portador del conocimiento

Según los ATP entrevistados, la aceptación se gana a partir del conocimiento y de las soluciones que puedan aportar para el beneficio de la escuela. En el mismo sentido, Nieto (2001) alude a que la principal cualidad de los especialistas pedagógicos es la posesión

del conocimiento experto, además señala el conocimiento como un elemento que debe estar presente en el asesoramiento: “te ganas la aceptación con tu trabajo, vendiéndolo, mostrándolo, qué es lo que puedes hacer y cómo los puedes ayudar a encontrar una solución a la problemática que te planteen, es que no hay de otra, te los tienes que ganar a partir de lo que sabes y que ellos le vean sentido” (E5, p. 10). Se reconoce la importancia de saber “al derecho y al revés” los contenidos sobre los que se asesora, así como aportar las soluciones más adecuadas, dependiendo de cada escuela, ya que de lo contrario, el no saber los desprestigia y la labor del ATP se hace más ardua.

Sin embargo, hay ATP que consideran que la aceptación no se tiene que ganar:

tienes que ser muy cortés y decir el propósito de esto es tal y así, sólo vas a cumplir con tu trabajo, eres simpático y buena gente, no te tienes que ganar la aceptación de nadie porque tú vas a hacer tu trabajo, a demostrar lo que sabes y ya (E4, p. 11).

Confianza en la relación

Así como el conocimiento y los saberes del ATP desempeñan un papel importante en la relación de asesoría, crear un vínculo de confianza en los asesorados no es cosa menor. Como lo señaló uno de los entrevistados, un ATP debe tener ciertas cualidades para poder incidir y establecer una relación de confianza en los directores o supervisores, como ser honesto, tolerante, empático, versátil, ingenioso y creativo. Según Domingo (2001), el conjunto de valores, creencias, visiones y memorias compartidas y de prácticas arraigadas, componen un escenario propicio para la mejora.

La empatía fue mencionada por todos los entrevistados como un elemento que facilita su trabajo y contribuye a crear un ambiente de confianza donde asesor y asesorado puedan trabajar de

manera más participativa, construyendo ideas de manera conjunta que favorezcan a las escuelas. La confianza es un requisito básico para la existencia de cualquier tipo de intercambio (Vander Molen, 2014).

Otros factores importantes que se identificaron fueron el compromiso y la confianza de la relación asesor-asesorado, asimismo, la veracidad en la información que proporcionan, ya que como menciona una de las entrevistadas “somos a quienes preguntan sus dudas y como ATP si das soluciones acertadas creas algo muy importante que es la confianza y eso te da credibilidad” (E2, p. 11).

CREDIBILIDAD

Murillo (1997) señala que la credibilidad constituye algo de especial importancia cuando se establecen relaciones e interacciones entre asesores y asesorados, asimismo, Rodríguez (1996) alude a la credibilidad como un reto que debe ganarse para tener prestigio de los asesorados y señala que los ATP y docentes o directivos tienen que estar situados en un contexto de relaciones entre colegas, sin diferencias de estatus.

Conocimiento significativo

El ATP es una figura en la que recaen muchas responsabilidades, por ello cuando resuelven las dudas de los asesorados, la información que brindan debe ser veraz, oportuna y sobre todo, capaz de adaptarse a la situación o problemática que les sea planteada.

La mayoría de los entrevistados mencionan que no buscan obligar a sus asesorados a hacer trabajos que no les hagan sentido, sino que le encuentren utilidad a la información para que puedan aplicarla en sus escuelas:

hay que dar las herramientas suficientes, dar los elementos necesarios a los directores y docentes, el trabajo que tú puedas brindar a los usuarios y lo más importante, que éstos le encuentren sentido y una aplicación para el beneficio de su práctica docente y de sus escuelas (E2, p. 10).

Al respecto, Nieto (2001) señala que a pesar de que el ATP tenga que asesorar sobre cuestiones contradictorias, en muchas ocasiones debe proponer estrategias que faciliten la expresión del punto de vista de los asesorados, aunque él se halle comprometido con una perspectiva determinada pues lo que en realidad se busca es que los docentes desarrollen sus propias opciones respecto de lo que consideran valioso y aplicable para sus alumnos y la escuela en general.

Soluciones acertadas

Los ATP dejan en claro que el conocimiento es la base primordial para poder asesorar; sin embargo, para concretar lo que dicta la política educativa, se valen de sus propias estrategias y actividades, que ellos crean y tratan de adecuar a la realidad de cada escuela, de manera que el problema en cuestión determina en buena medida los conocimientos y experiencias del ATP, además de la pericia y prestigio profesional del asesor, que le confieren poder y legitimidad frente al profesor (Nieto, 2001).

Así pues, las percepciones de los ATP apuntan a que, mientras más acertadas sean las soluciones que brinden, mayor respeto ganarán por parte de los asesorados, en tanto les aporten elementos no sólo teóricos sino también prácticos.

Cuando tú te comprometes incluso con una llamada telefónica y eres responsable ante esa situación, entonces el maestro ya sabe que te va a llamar a ti, porque tú le ofreces información veraz y le solucionas eficaz y eficientemente, y son esas acciones las que construyen el que tengas o no credibilidad (E2, p. 10).

Nieto (2001) señala que en los ATP reside la capacidad o el potencial de identificar, comprender y alcanzar soluciones satisfactorias a los problemas, recurriendo a los conocimientos.

Autoactualización

Una capacitación constante y el uso de la tecnología constituyen herramientas de asesoría sumamente valiosas, como lo mencionan Reyes y López (2009), ya que mantenerse actualizado en procesos, procedimientos, nuevas metodologías y el uso de la tecnología de la información permite la adquisición de nuevos conocimientos.

La mayoría de los ATP entrevistados argumentaron que Coordinación Sectorial les proporciona los temas sobre los que tienen que asesorar, pero ellos buscan más información por su parte, ya que al saber más sobre algún tema, adquieren reconocimiento ante los asesorados,

si tú tienes el conocimiento aparte de lo que te dan y buscas más y tienes mayor profundidad en ese conocimiento y les quitas sus dudas y hacen que empiecen a curiosear ante esa situación, pues ya te da un *plus* y los maestros te identifican como el que sabe y el que los puede ayudar (E2, p. 6).

En contraste con la mayor parte de los ATP entrevistados, sólo uno de ellos mencionó que en su trayectoria como ATP ha tenido problemas al comunicarse con los docentes y los directores, ya que tiene que resolver las dudas y brindarles la solución más adecuada a lo que le plantean; sin embargo, considera que la inseguridad asociada al desconocimiento, provoca que en el proceso de asesoramiento se enfrente a muchas dificultades, entre ellas la desacreditación.

López, Muñoz y Ramírez (2006), señalan que cuando un ATP no tiene desarrolladas las competencias profesionales para operar el programa que le corresponde, dificulta el acompañamiento

académico así como los procesos de seguimiento y evaluación de la formación de los docentes.

AUTORIDAD

Este aspecto es otro de los elementos fundamentales que conforman la legitimidad de los ATP en su labor cotidiana. Esta deriva de la investidura formal que le confiere la SEP, pero también del trato relacional tanto con directivos como con maestros.

Autoridad encarnada

Los ATP aluden a que los docentes, directivos e inspectores los reconocen por el simple hecho de presentarse de parte de la DO5; sin embargo, los ATP señalan que sólo van a las escuelas cuando la coordinación sectorial les manda programas para transmitirlos a los docentes o cuando el Director Operativo les encomienda algunas acciones: “me ven autoridad porque el hecho de que vayas de Dirección Operativa a un docente en una secundaria le impone, porque les vas a chismear a Dirección Operativa, porque vas a ir a contar algo” (E, p. 59).

También manifiestan que los docentes y directivos cuestionan constantemente el contenido de los programas, así como las nuevas disposiciones que indica la SEP, esto debido a que los consideran como los portadores, la conexión de lo que dictan las autoridades, y por ello son el blanco de los disgustos e inconformidades de los docentes y directivos, pues son quienes dan la cara.

Autoridad formal

Los ATP entrevistados afirman que no aparecen en ningún lugar del organigrama y tampoco tienen un nombramiento específico, es decir, no tienen reconocimiento institucional. Tal vez ésta sea una de las principales razones por las que son percibidos de diferentes formas frente a docentes, directores e inspectores.

Al respecto, Nieto (2001) menciona que si los ATP ocuparan una posición formal en niveles altos de la estructura del sistema, podrían recurrir a estrategias coercitivas o de poder, utilizando tal posición para imponer decisiones y forzar a los profesores a obrar de acuerdo con ellas. No obstante, en las entrevistas realizadas los ATP mencionan que más que imponer, ellos buscan que el docente adquiera sentido sobre la información que se les proporciona.

Detrás de las diferentes actitudes de los asesorados respecto de la figura del asesor, se encuentra la percepción de que son portadores de cargas administrativas, su presencia incomoda y se tiende a relacionarlos con labores de supervisión, les adjudican adjetivos como “chismosos de la vida escolar”, “hostigadores”, etc.: “Los profesores no quieren saber de ti porque representas a la autoridad fea, horrible, aunque no sé si es cierto, pero para muchos esa es la idea y entonces te critican, te atacan” (E4, p. 6).

Ante tal situación, los ATP señalan que la autoridad se va ganando principalmente por lo que puedan aportar a la escuela con base en su conocimiento, sobre todo si éste tiene sentido para los docentes y los directores. También aparece reiteradamente la idea de que la autoridad se gana con respeto y actitud, aunque no cuenten con una autoridad formal reconocida.

Todo mundo piensa que somos un nivel de autoridad superior, entonces juegas con ellos, les hablas de tú, los escuchas y así vas caminando, pero en términos legales, en términos organizacionales que es [de] lo que los supervisores se quejan, efectivamente no tenemos la misma autoridad que ellos, y muchos de ellos te ponen trampas para demostrar que tú eres una escuinclita que estás

preguntando y te los tienes que ir ganando de: “serás muy viejito y todo, pero yo tengo el conocimiento actualizado” (E4, p. 14).

Sin embargo, algunos ATP mencionan que el reconocimiento social ante otros puestos jerárquicos les daría distinción y así los asesores sabrían responder a sus solicitudes; por el contrario, también hubo quien sugirió que aun cuando se les otorgue un nombramiento formal como ATP, ellos no serían autoridad, más bien serían el acompañamiento, el apoyo, los asesores quienes apoyen la actividad técnico-pedagógica para que los docentes y directivos le encuentren sentido a la información que se les va a brindar.

Autoridad nula

Los ATP reconocen que ante la falta de autoridad legal o formal, manifiestan sentirse vulnerables por no tener definido un lugar en el sistema educativo. En este contexto resalta la idea del nulo reconocimiento que la institución les da y junto con ello, la actitud que toman los docentes, directores e inspectores y el grado de autoridad sobre las decisiones.

al no ser reconocido el que está arriba de ti, la autoridad te puede tratar como ser humano o como trapeador porque no está definido para qué estás aquí, ahí hay supuestos pero no tienes un lugar, no hay definido en ningún esquema nuestro lugar (E1, p. 8).

Aunado a esto, también se menciona como una desventaja, el hecho de que “...ellos sí tienen una situación de poder en el organigrama y no de buena fe aceptan sugerencias de quienes no tenemos ese poder” (E4, p. 14).

Al respecto, López Y. (2009), señala que la indefinición de la figura del ATP tiene como consecuencia la indeterminación de sus funciones y la escasa claridad de su ubicación en la estructura

jerárquica, desconocen de quién dependen y a quién deben informar, su relación con los docentes es imprecisa. Por otra parte, al menos una de las entrevistadas mencionó que los directores y algunos inspectores la respetan mucho por su edad y declara que se siente apenada, ya que muchas veces lo que no tiene es autoridad para tomar decisiones y menciona que es conveniente no comprometerse más allá de lo que le toca. Como señalan Reyes y López (2009), el margen que tienen los ATP para tomar decisiones es muy limitado, se les prohíbe tener influencia directa con los docentes, a menudo enfrentan restricciones y ven coaccionada su actividad, lo que ante los ojos de otros, devalúa su trabajo como asesor.

OBSTÁCULOS

Los siguientes apartados se identificaron como obstáculos desde la perspectiva del ATP, los cuales son enfrentados por los sujetos a través de estrategias creativas que se van ajustando a las circunstancias espaciales, temporales y de interacción, a modo de darle continuidad a su función de asesoría.

El tiempo

El factor tiempo es indispensable para poder asesorar, capacitar, visitar escuelas o elaborar materiales didácticos, etc. Reyes y López (2009) han reconocido que el tiempo es indispensable para brindar una asesoría pertinente; sin embargo, la realidad es que el tiempo es muy reducido y los ATP manifiestan que ellos van a cumplir lo que puedan en la medida que condiciones y tiempo efectivo se los permita:

Nos falta muchísimo por apoyar, pero también son los tiempos, no es fácil que nosotros nos desplacemos o que los maestros vengan porque dejan espacios

descubiertos, el venir implica dejar grupos solos y el que nosotros vayamos implica que sea personalizado y que no se difunda tan fácilmente, y si que nos falta por supuesto el acompañamiento a las escuelas... (E4:6)

Materiales escasos

Los ATP han argumentado la importancia de que la institución los apoye para realizar sus funciones, sin embargo, de acuerdo con los testimonios, en la mayoría de los casos son ellos mismos quienes utilizan sus propios equipos portátiles de cómputo y compran materiales de su bolsillo.

Si la institución no valora el trabajo del ATP, no nos da los elementos materiales, los lineamientos técnicos para poder realizar nuestro trabajo, o sea, si tú eres ATP y arréglatelas como puedas, yo no te puedo dar material, yo no te puedo dar un espacio, no te presto los maestros, no nada... Cuando tuve la primera asesoría nos faltaban muchísimas cosas y en lugar de recibir apoyo nos hicieron una descalificación y eso tampoco se vale (E5, p. 8).

Autocapacitación exprés

La información de programas o proyectos que los ATP tienen que difundir a directores y docentes es muy extensa, por lo que estas figuras tienen que estudiar antes de dar asesoría, pues de acuerdo con los testimonios, a los ATP nadie les dice cómo impartir la asesoría:

llegas aquí y te dicen que te vas a ir al programa de lectura y de repente me dicen tienes que ir a dar este curso y ahí está tu material, léelo y vete a dar el curso... así es como te avientan al ruedo y lo haces porque lo tienes que hacer (E3, p. 3).

Reyes y López (2009) hablan sobre el autodidactismo y mencionan que éste se refiere a la búsqueda personal a través de la lectura

individual y compartida de saberes con otros compañeros para mejorar la formación desde el propio espacio de trabajo.

Como ya se había mencionado, los ATP son responsables de monitorear la implementación de distintos programas; sin embargo, han expresado que cuando algún programa como el PEC se encuentra con sobrecarga de trabajo, ellos tienen la responsabilidad de apoyar a los docentes con la finalidad de que se entreguen a tiempo todos los requerimientos a Coordinación Sectorial.

Como señala Calvo (2009), ante situaciones como ésta los ATP están sujetos a las disposiciones de la autoridad inmediata según las tareas asignadas, lo cual quiere decir que pueden cambiar de actividad en cualquier momento, especialmente cuando algunas son de cumplimiento urgente.

Los entrevistados comentaron que a menudo se capacitan entre ellos mismos, en ocasiones en menos de dos horas, de ahí la importancia de que la institución brinde los elementos adecuados para que puedan dar una asesoría pertinente; López, Muñoz y Ramírez (2006), coinciden con este planteamiento e identifican que los ATP no sólo apoyan tareas específicas de un programa, sino que transitan de un curso a otro sin tener de por medio una capacitación para realizar las funciones propias de cada programa.

CONCLUSIONES

Se considera que las interrogantes que motivaron esta investigación, relativas a la legitimación de los ATP en el nivel institucional y en el organizacional, se clarifican a través de los insumos expuestos en este capítulo, logrando identificar no sólo las características del proceso sino también los tipos de legitimidad construida a partir de la perspectiva de los sujetos objeto de estudio.

En el proceso de legitimación, resaltan las siguientes características:

- Los ATP son distinguidos en primera instancia por pertenecer a determinada dirección operativa, y en segunda, por el conocimiento y manejo de los contenidos correspondientes a cada sesión de asesoría.
- Son conscientes de que para ganar la aceptación, el conocimiento es parte esencial para captar no sólo la atención de los asesorados sino para ir creando vínculos de confianza y respeto. El conocimiento bien establecido y tener clara la información que van a transmitir a los docentes también ayuda al ATP a saber manejar resistencias.

En este punto, es necesario aclarar que los ATP manifestaron que la aceptación de los programas, acuerdos, lineamientos, etc., es diferente a la aceptación hacia su persona (figura del ATP), ya que los docentes tienden a cuestionar mucho los contenidos de la política, en estas circunstancias no aceptan los nuevos contenidos, lo cual no quiere decir que no acepten la figura, por ello los ATP sostienen que la aceptación se gana con el conocimiento y las soluciones que puedan aportar.

Los ATP adquieren credibilidad cuando logran brindar soluciones con resultados visibles en las escuelas. Para ello es necesario tener conocimiento que abarque la claridad sobre el programa o proyecto que presentarán a los docentes, así como las estrategias pertinentes que ayuden a resolver los problemas de cada escuela, todo lo cual requiere actualización permanente, por lo que el conocimiento aplicado y sus resultados son aspectos indispensables para ganar credibilidad frente a los asesorados.

Respecto a la autoridad de los ATP, ésta se ve afectada, ya que no tienen un lugar en el organigrama, por lo que existe confusión de su lugar jerárquico; sin embargo, aunque los ATP reconocen que no tienen autoridad legal, aluden a que ésta se gana demostrando el dominio y manejo del conocimiento.

Lo que se encuentra en común en todo el proceso de legitimación es que el conocimiento es la base para poder aportar

soluciones que sean funcionales a las escuelas y del conocimiento dependerá que los ATP obtengan reconocimiento, aceptación, credibilidad y autoridad frente a sus asesorados.

Tipos de legitimidad

Desde la perspectiva de los ATP entrevistados resalta la solución de problemas, para ello les queda claro que deben estar informados, en actualización permanente y búsqueda constante de información; de acuerdo con sus testimonios, ser ATP significa estudio permanente, no obstante, al desempeñar su función se ven sometidos a un constante ejercicio de legitimación.

En el siguiente cuadro, con base en el modelo de legitimidad de Díaz (1984), se muestran las distintas formas y características que presenta el proceso de legitimación del ATP.

Cuadro I. Formas de legitimación del ATP

Proceso de legitimación del asesor técnico pedagógico		
	Características	Ejemplos
Legitimidad formal	Reconocimiento de la institución (SEP) como figuras que forman parte del sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Tener nombramiento • Definición de sus funciones • Perfil claro • Lugar en el organigrama • Autonomía
Legitimidad sociológica	Ser reconocidos y aceptados frente a los asesorados como figura que posee saberes para llevar a cabo la asesoría a docentes y directores.	<ul style="list-style-type: none"> • Tener actualización y estudio permanente • Brindar soluciones acertadas • Adquirir atributos como; credibilidad, aceptación, reconocimiento y autoridad
Legitimidad axiológica	Se refiere a los valores que inspiran las acciones del ATP para brindar asesoría.	<ul style="list-style-type: none"> • Validez al trabajo como ATP • Igualdad entre asesor y asesorados • Respeto y confianza • Actitud servicial

Fuente: Elaboración propia con base en el modelo de Díaz (1984) y el resultado de las entrevistas analizadas.

Legitimidad formal

Un ATP la obtendría si gozara de un nombramiento, un perfil específico y claridad en las funciones que desempeña; sin embargo en los resultados de las entrevistas los ATP evidenciaron que realizan distintas funciones, desde ser cargadores y resolver asuntos administrativos, hasta apoyar en los procesos pedagógicos.

Como se mostró en el apartado anterior, evidentemente el ATP carece de autonomía, pues está sujeto a sus autoridades inmediatas, por lo que sólo la institución puede darle el poder de la toma de decisión. Sin embargo, las decisiones aparecen durante el proceso de búsqueda de soluciones por lo que la institución tendría que dejar en claro los límites que los ATP deben considerar.

La realidad es que el ATP carece de legitimidad formal, ya que no son reconocidos institucionalmente, tienen poco apoyo por parte de la autoridad para lograr las metas requeridas que plantean los diferentes programas, no existe un nombramiento o plaza, son docentes comisionados, no hay claridad en el perfil y la indefinición de sus funciones no concretan legalmente su figura. Los ATP se encuentran en una débil posición laboral, son personajes “invisibles” del SEM, pues no son parte del organigrama oficial ni del escalafón magisterial; por tanto, no tienen nombramiento ni clave que los acredite como tales (Calvo, 2009).

Legitimidad sociológica

Se refiere a los méritos que los ATP hacen para ganar reconocimiento y aceptación por parte de los asesorados. En este caso, los ATP han comprobado que para asesorar es necesario tener el conocimiento bien establecido, saber de lo que hablas, estar preparado y en actualización permanente para poder ofrecer soluciones adecuadas a la problemática de cada escuela.

De acuerdo con los entrevistados, lo que les interesa a los asesorados es que les ayuden a resolver los problemas que se les plantean y de qué tan acertada sea la solución dependerá que los ATP ganen

credibilidad, lo que a su vez les otorgará legitimidad sociológica. Sin embargo, los resultados demuestran que sólo algunos ATP logran adquirirla. Fue posible constatar esto en los discursos recuperados, cuando comentan la importancia y la presencia de ciertos atributos que la caracterizan, como el reconocimiento, la aceptación, credibilidad y autoridad.

Sobre este mismo asunto, otro descubrimiento relevante es que, dada su condición de indefinición, el ATP se ve en la necesidad de reafirmar constantemente su legitimidad, debido a que con suma frecuencia es cuestionada mientras desempeña sus funciones, y en este proceso, el conocimiento y las soluciones que brinden son pieza clave para ganar legitimidad frente a los asesorados, ya sea construyendo o confirmando aquellos atributos que la caracterizan. Durante este proceso, los ATP tienen primero que construir la legitimidad sociológica y luego lograr mantenerla.

La legitimidad axiológica

Comprende los significados de las acciones del ATP, las cuales son innumerables, dependiendo de la subjetividad de cada uno, es decir, el sentido que cada ATP le dé a su trabajo dependerá únicamente de ellos; los resultados de las entrevistas mostraron que cada ATP concibe la asesoría de distinta manera, por ejemplo, para unos tiene más validez y hay quien no le encuentra sentido a la asesoría.

La igualdad entre asesor-asesorado es otro aspecto importante. De acuerdo con los entrevistados, cuando se brinda asesoría es importante no sentirse más ni menos que los docentes, sino tratar de crear un ambiente de igualdad y confianza. Sin duda, esta situación tiene mucho que ver con el asunto de su situación de indefinición estructural y funcional, es decir, no tienen un lugar en el organigrama, su jerarquía y funciones no quedan claras para los ATP ni para los docentes.

Por otra parte, algunos ATP manifestaron que no sólo tratan de llevar información a los docentes, sino que intentan que los asesorados,

en este caso los docentes y directores le encuentren sentido y ocupación a la información que se les brinda.

Además de tener el conocimiento bien establecido, llevarse bien con los asesorados es uno de los aspectos que los ATP resaltan para hacer las sesiones más amenas y con mayor participación de los docentes. En este sentido, hay ATP que tratan de ser empáticos ganando la confianza de los asesorados pero además llevando materiales hechos por ellos mismos, con el fin de que las sesiones fluyan favorablemente. De igual manera, cada ATP brinda la asesoría conforme a sus valores o creencias.

En cuanto a este tipo de legitimidad, los resultados demuestran que la de tipo axiológico o valorativa depende del sentido y la validez que cada ATP le dé a las funciones que realiza. Al respecto, viene al caso recuperar lo que Calvo (2009) menciona acerca de lo poco que se ha investigado sobre los ATP; sus identidades como sujetos educativos, sus historias de vida, sus trayectorias laborales, sus formas y condiciones de trabajo, sus intereses y expectativas, sus necesidades de formación y profesionalización, etcétera.

Aunado a lo anterior, un tema sobre el que resulta necesario profundizar es el de la autoridad del ATP, ya que podría obtenerse legitimidad basada en lo legal por medio de un nombramiento o algún puesto superior, sin embargo, ello no asegura tener legitimidad sociológica ante los demás –en este caso, los asesorados–. De acuerdo con los entrevistados, la autoridad se gana con el saber, es por ello que se puede tener legitimidad legal o no contar con un nombramiento, pero ser ante los demás el ATP reconocido por sus saberes y el que brinda soluciones adecuadas a cada problema que se le plantee.

REFERENCIAS

Arnaut, A. (2005). La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua, en A. Martínez Olivé (coord.). *La asesoría*

a las escuelas. *Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros*. México: DGFCMS-SEP.

Bonilla, P. (2006). La asesoría técnica a la escuela, en A. Martínez Olivé (coord.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 29-48). México: DGFCMS-SEP.

Calvo, B. (2009) Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas en educación básica. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa Veracruz, México*. Recuperado el 13 de abril de 2013 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>

Chavarría, M. (2006). *El reto en la educación de los hijos*. México: Trillas. Recuperado el 18 de noviembre del 2014 en: http://istmo.mx/2006/09/autoridad_reto_de_la_educacion_posmoderna/0

Conde, S. (2011). Las funciones de asesoría y competencias profesionales de los asesores. J. Navarro (ed.). *Revista Educarnos*. Recuperado el 12 de noviembre del 2014 en: <http://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2014/09/educarnos1.pdf>

Cruz, A. (2009). Operación de los programas al interior de la estructura formal administrativa de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí, en Y. López Contreras (coord.). *La asesoría técnico-pedagógica en educación básica: diagnóstico, pronóstico y alternativas*. México: UPN.

Díaz, E. (1984). *De la maldad estatal y la soberanía popular* (pp. 63-82). Madrid: Trotta. Domingo, S. (coord.) (2001). *Asesoramiento al Centro Educativo*. México: SEP/Octaedro.

Frumkin, P. (2003). *Creating new schools: the strategic management of Charter schools*. Baltimore: Annie Casey Foundation.

Guzmán, M., Navarro, M. y Guerrero, F. (2009). La promoción al puesto directivo: legitimación e historias de vida de directores de escuelas de educación básica en el estado de Durango. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 8 de abril del 2014 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178289708.pdf>.

Guzmán, M., Navarro, M. y Guerrero, F. (2008). La promoción al puesto directivo: análisis del discurso de legitimación de directivos de escuelas de educación básica del estado de Durango. *Revista Investigación Educativa Duranguense*, 3 (8), México: UPD, pp. 14-24. Recuperada en: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense8.pdf>

López, Y. (2009). Diagnóstico de la asesoría técnico pedagógica y formación de recursos humanos de alto nivel en educación básica hacia el diseño y aplicación de un modelo de asesoría en el estado de San Luis Potosí. *Memorias del X*

- Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.* Recuperado el 13 de abril de 2013 en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1204-F.pdf
- López, M. A., Muñoz, A., Ramírez, S. y Yáñez, F. (2006). “Hacia el desarrollo de competencias profesionales de los ATP que acompañan académicamente a los colectivos docentes de educación básica en la construcción e implementación de trayectos formativos, con base en la oferta de formación continua.” Ponencia presentada en el Congreso Estatal de Investigación Educativa. Jalisco, México. Recuperado en: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/memoria-del-congreso-estatal-de-investigaci%C3%B3n-educativa-actualidad-prospectivas-y-retos-diciembre-20>.
- Murillo, F. J. (1997). Prólogo, en M. Bartolomé (coord.). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Navarro, M., Cabral, J. (2006). *Poder, conflicto y colaboración en instituciones educativas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Nieto, C. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas, en D. Segovia Jesús (coord.). *Asesoramiento al Centro Educativo*. México: SEP/Octaedro.
- Reyes, H. y López, C. (2009). La indefinición del rol de los asesores técnico pedagógicos en el nivel de educación primaria del estado de San Luis Potosí: una mirada procesual y situacional. Recuperado el 16 de noviembre del 2014 en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1206-F.pdf
- Rodríguez, M. (1996). Las claves del asesoramiento en la educación, en *El asesoramiento en educación* (pp. 65-96). Granada: Aljibe. Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). Programa Asesor Técnico Pedagógico (Documento de posicionamiento). Seguimiento a los aspectos susceptibles de mejora derivados de los informes y evaluaciones externas a programas federales 2012. Recuperado en: www.sep.gob.mx/.../Documento%20de%20posicionamiento_300412.pdf.
- Tallone, E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*. Núm. extraordinario, pp. 115-135. Recuperado el 22 de mayo del 2013 en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeduccion/articulosre2011/re201106.pdf?documentId=0901e72b81202f40>
- Tenti, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, 7. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 en: <http://www.revistatodavia.com.ar/>
- Torres, R. (1995). La pérdida de legitimidad de la figura del maestro, en R. M. Torres. *Los achaques de la educación*. Instituto Fronesis. Recuperado el 15 de noviembre del 2014 en: <http://books.google.com.mx/books?id=EHHObinBntw>

C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Uriz, J. (1994). *Subjetividad de la organización, el poder más allá de estructuras*. México: Siglo XXI.

Vander Molen, A. (2014). *Generar confianza, clave para obtener legitimidad y credibilidad*. consultado el 2 de diciembre del 2014 en: <http://www.corporateexcellence.org/index.php/Compartimos-conocimiento/Generar-confianza-clave-para-obtener-legitimidad-y-credibilidad>

CAPÍTULO 5

LOS ATP ANTE EL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

*Lucía Rivera Ferreiro**

*Adriana Rivera Ortíz***

El 10 de diciembre de 2012, el Ejecutivo Federal envió a la Cámara de Diputados un Proyecto de decreto de reformas a los artículos 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El trámite legislativo en la Cámara de Diputados y Senadores culminó el 21 de diciembre; el tiempo transcurrido entre la presentación de la iniciativa y su aprobación fue de diez días.

El 26 de febrero de 2013, se publicó en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, el Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII, y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Para dar respuesta a esta modificación constitucional, unos meses más tarde, se reformaron diversos artículos de la Ley General

* Doctora en Pedagogía por la UNAM, profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco.

** Licenciada en Administración Educativa por la UPN, apoyo técnico en la Dirección Operativa de Secundarias Núm. 2 de la Ciudad de México.

de Educación y se promulgaron dos nuevas leyes: la Ley Orgánica del Instituto Nacional de Evaluación (LINEE) y la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD). Esta última se aprobó en medio de fuertes controversias, rechazo de diferentes sectores y numerosas movilizaciones magisteriales.

La LSPD contiene un conjunto de ordenamientos para regular el acceso, permanencia, promoción y reconocimiento de los docentes de educación básica y media superior a la carrera docente. En el presente texto se examinan aquellos aspectos normativos, relacionados expresamente con el personal docente que cubre funciones de asesoría técnico-pedagógica; se describen también los resultados de la primera evaluación aplicada a este sector, y se plantea un conjunto de reflexiones respecto a sus posibles repercusiones.

ANTECEDENTES

Pese a la ya larga existencia de la función de asesoría en el sistema educativo nacional, apenas hace poco comenzó a reconocerse su existencia como una actividad diferenciada de la dirección, la supervisión y la docencia frente a grupo. No obstante, subsiste una especie de traslape entre la supervisión y asesoría; la propia normatividad y la política educativa plantean tareas y propósitos muy similares para cada una. De ahí que el personal que se desempeña en la función de asesoría:

realiza funciones polivalentes, sin una clara definición institucional respecto de su relación y ayuda a las escuelas. Esto se explica porque: a) no existen los criterios institucionales para su selección, distribución, evaluación y permanencia, b) no se cuenta con las orientaciones académicas que permitan precisar sus funciones, y c) se carece de programas sistemáticos para su formación y apoyo a los centros escolares, preparación específica y competencias mínimas para llevar a cabo la formación de los docentes en servicio (SEB-DGFCM, 2005, p. 11).

La propia Secretaría de Educación Pública (SEP), reconoce que los servicios de apoyo técnico no fueron inicialmente constituidos y pensados para apoyar en forma directa a las escuelas. Además, han sido afectados de manera fundamental a partir de las reformas y los cambios educativos de los últimos tiempos, de modo que las diversas instancias que proporcionan asesoría no funcionan coordinadamente, lo que ocasiona duplicidad de acciones e incremento del trabajo administrativo en las escuelas, dispendio de recursos y confusión entre los maestros sobre sus propósitos y resultados esperados. Asimismo, el apoyo concentra sus recursos y acciones en los medios urbanos, pese a que en los planteles alejados o ubicados en contextos desfavorables se enfrentan muchos y más graves problemas (SEB-DGFCM, 2005).

En razón de ello, la SEP ha intentado regular y transformar el apoyo técnico-pedagógico en un servicio especializado y permanente de asesoría y acompañamiento académico para los maestros de educación básica y sus escuelas. Para ello, ha impulsado diversas acciones, programas, lineamientos y orientaciones, la mayoría de ellos entre los años 2005 al 2012, periodo en el que las políticas para elevar la calidad educativa y sus respectivos programas generaron exigencias operativas que se sumaron a las ya existentes.

Del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) al Servicio de Asistencia Técnica a las Escuelas (SATE)

En mayo de 2004 la SEP formalizó la creación de una comisión encargada de proponer una normatividad para regular el servicio de apoyo técnico-pedagógico a la escuela (SEB-DGFCM, 2005, p. 5). Si bien se avanzó en una propuesta de lineamientos generales para establecer el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE), las acciones para su instrumentación fueron aisladas y tampoco se hicieron los cambios normativos necesarios para concretarlo.

Luego de aprobar la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el 2011, la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDGIE) de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), a través de la Coordinación Nacional del Logro Educativo, propuso un esquema de fortalecimiento de la asesoría académica a la escuela.

El objetivo de esta propuesta, conocida como Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE), era establecer un mecanismo de acompañamiento académico institucional para atender las necesidades específicas de los docentes, relacionadas directamente con el logro educativo de sus estudiantes. Cabe resaltar que la población objetivo no eran los sujetos o grupos concretos, conocidos como apoyos o asesores en activo, sino unas entidades denominadas de muy diversas y vagas maneras: “colectivos interescolares” y “redes de profesionalización”, zonas escolares, coordinaciones, regiones y cualquier otra entidad agrupada en torno a una tarea, responsabilidad o interés profesional común. La estrategia para configurar el SIRAAE, consta de varios componentes y líneas de intervención, los que se describen en el cuadro 1.

Cuadro I. Componentes y características del SIRAAE

Criterios de operación del modelo de gestión	Criterios para la profesionalización de la función asesora	Criterios de seguimiento y evaluación	Criterios normativos	Regiones para el fortalecimiento del sistema de asesoría
No se cuenta con un padrón de docentes en funciones de asesoría, serán las Regiones de Gestión de la Educación Básica (RGEB) las que deberán hacerse cargo de construir un padrón.	Propone estrategias para la atención de las necesidades académicas específicas de los asesores académicos y el desarrollo de trayectos profesionales, con base en la relación entre pares y programas de formación, así como de estancias académicas en la escuela. Se sugiere especificar los criterios y, de ser posible, las estrategias mencionadas.	Integración del desempeño de los actores educativos en la función asesora y de las condiciones para su operación. Certificación de los asesores.	Desarrollar marcos regulatorios de la organización y operación del siraae desde su propio contexto, partiendo de sus propias estructuras educativas a modo de proporcionar los elementos necesarios para definir el perfil de ingreso, permanencia, movilidad y estancia académica en la escuela de los actores educativos que se desempeñan como asesores académicos de las escuelas; actualizar la normatividad teniendo como eje la atención a las necesidades académicas y educativas de las escuelas como elemento sustancial.	Describe los componentes del Modelo de Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela, así como la relación entre ellos, particularmente respecto de la gestión regional y la mejora del logro educativo.

Fuente: Elaboración propia con base en SEB 2012a, 2012b, 2012c, 2012d y 2012e.

En el documento Criterios de Operación del SIRAAE (SEB, 2012c), se reconoce que no se cuenta con un padrón de docentes en funciones de asesoría, por lo que se propone que las Regiones de Gestión de la Educación Básica (RGEB) se hagan cargo de construir uno que ayude a identificar quiénes son los profesores que ostentan la función de asesoría académica, cuántos son, qué hacen y en qué niveles están distribuidos.

En cuanto a la profesionalización, ésta se entiende como el

proceso de adquisición del perfil del asesor académico, lo cual significa el desarrollo y ampliación de conocimientos que le permitan fungir como diseñador y ejecutor de experiencias y proyectos de intervención e innovación pedagógica desde y para la escuela (SEB, 2012d, p. 23).

En este mismo documento se desliza la idea de que los ATP son responsables del bajo logro educativo:

Sin embargo, a pesar de los diversos programas de apoyo que a través del asesor se hacen llegar a la escuela, los bajos resultados académicos de los estudiantes y la deserción escolar que aumenta con la edad de los alumnos, indican deficiencias serias en la asesoría (SEP, 2012d, p. 19).

Al concluir el sexenio de Felipe Calderón (2007-2012), el Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE) quedó aparentemente en el olvido. Pero en el gobierno de Enrique Peña Nieto (EPN), como se comenta en el apartado siguiente, fue retomado y relanzado con algunas variantes, vinculándolo de manera directa con la reforma educativa 2013.

El Sistema de Apoyo Técnico a la Escuela (SATE)

El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2012-2018, contempla la creación de un Sistema Básico de Mejora Educativa (SBME), como la política educativa a impulsar por la SEB, en concordancia con la reforma constitucional y las leyes reglamentarias aprobadas en el 2013. Dicha política se conforma por los elementos siguientes:

a) Tres prioridades educativas: mejora del aprendizaje, normalidad mínima escolar, alto al rezago educativo desde la escuela pública de educación básica.

b) Tres condiciones generales: mejora de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y de zona, fortalecimiento de la supervisión escolar y descarga administrativa.

c) Dos proyectos específicos: una nueva modalidad de escuela pública de educación básica (escuela de tiempo completo) y un nuevo recurso educativo (equipos de cómputo para el alumnado de quinto y sexto grados de educación primaria).

Una herramienta para concretar estos elementos es lo que ahora se denomina Servicio de Asistencia Técnica (SATE). Tanto en el

Programa Sectorial de Educación 2012-2018, como en la LGSPD, el SATE se define como el conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializado al personal docente y personal con funciones de dirección, para mejorar la práctica profesional y el funcionamiento de la escuela pública de educación básica. A diferencia de las iniciativas anteriores, la asistencia técnica se incorpora con un propósito muy claro y concreto: mejorar la eficacia de las escuelas públicas de educación básica.

Este propósito es congruente con el cambio conceptual plasmado en el artículo 3º constitucional, sobre todo cuando señala lo siguiente:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

LAS NUEVAS REGLAS PARA LOS ATP

El artículo 3 de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) establece que “son sujetos del servicio que regula esta Ley los docentes, el personal con funciones de dirección y supervisión, así como los asesores técnico pedagógicos”. Esto deja en claro que los docentes en funciones de ATP son destinatarios de los ordenamientos y acciones que emanen de dicha legislación.

En este sentido, el artículo 41 de la misma ley, dispone que el nombramiento como personal docente con funciones de asesoría técnica-pedagógica, será considerado como una *promoción*. También señala que la selección se llevará a cabo mediante concurso de oposición, el personal seleccionado estará sujeto a un *periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos*, también a los cursos de actualización profesional y a una evaluación para determinar si cumple con las exigencias propias de la función.

Durante el periodo de inducción recibirán *incentivos temporales* pero continuarán con su plaza docente. *En caso de que acrediten la suficiencia* en el nivel de desempeño correspondiente *al término del periodo de inducción*, la autoridad educativa u organismo descentralizado *otorgará el nombramiento definitivo* con la categoría de asesor técnico-pedagógico prevista en la estructura ocupacional autorizada.

Así pues, la LSPD contempla la posibilidad de crear un nombramiento definitivo como ATP, pero para que eso ocurra, es preciso que las autoridades educativas y hacendarias negocien lo necesario, a fin de crear el puesto dentro de la estructura de la SEP. Esto exige crear la clave correspondiente y asignar la respectiva partida presupuestal. En tiempos de restricciones y recortes presupuestales, está por verse si este ordenamiento, que obliga a las autoridades a realizar las gestiones correspondientes, será cumplido.

El artículo Décimo Transitorio de la LSPD señala que las autoridades educativas deben implementar un programa integral para organizar y estructurar debidamente las funciones y la adscripción del personal con funciones de asesoría técnica-pedagógica en servicio. También plantea que a la entrada en vigor de la ley, la acción prioritaria contemplada en dicho programa es que *el personal que desempeña funciones de asesoría técnica pedagógica, se reintegre a la función docente*, considerando que sólo quienes cumplan con los requisitos que las autoridades educativas u organismos descentralizados determinen expresamente, podrán continuar en forma temporal con las funciones de asesoría técnica-pedagógica, dejando establecido que en ningún caso podrán desempeñar funciones administrativas.

Para dar cumplimiento a estas disposiciones, en noviembre de 2013 se creó la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD); entre sus atribuciones están determinar los perfiles y requisitos mínimos para el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento docente, aprobar las convocatorias para los concursos para maestros de preescolar, primaria, secundaria

y bachillerato. Otras tareas que tiene encomendadas son: *crear el programa de incentivos* adicionales, permanentes o temporales a los que puedan acceder maestros, directivos y supervisores; *emitir los lineamientos* generales, en colaboración con la Subsecretaría de Educación Básica, *para la prestación del servicio de asistencia técnica a las escuelas*; regular un sistema nacional de formación continua, actualización y capacitación del magisterio de educación básica; autorizar los niveles de acceso y avance en el citado programa; crear un registro de quienes laboran en el servicio profesional docente, como parte del Sistema de Información y Gestión Educativa; participar en la definición del perfil y los criterios de selección de los evaluadores.

El decreto mediante el cual se formaliza la existencia de la CNS-PD, se expidió en noviembre del 2013, pero fue hasta el 17 de junio de 2014 cuando su respectivo Manual de Organización General fue publicado en el *DOF*.

Un mes después, en diciembre del 2013, la SEP dio a conocer el “Programa para la definición de la situación del personal que ostenta plazas con categorías docentes y desempeña funciones no comprendidas en la Ley General del Servicio Profesional Docente”. En este documento se menciona que en las reuniones informativas realizadas con autoridades educativas de los estados, éstas expresaron una preocupación:

respecto del personal que ostenta plazas con categorías docentes y desempeña funciones no comprendidas en la LGSPD por ser un fenómeno de origen multifactorial, que deriva de prácticas realizadas desde hace muchos años a nivel nacional en educación básica y media superior (*DOF*, 2013, p. 2).

Sin embargo, no se especifica cuáles son esos factores ni tampoco las prácticas. En el mismo documento se señala que como resultado de estas reuniones, se tomaron distintos acuerdos entre la autoridad federal y las autoridades educativas estatales. El primero fue elaborar un diagnóstico integral para saber realmente cuántos

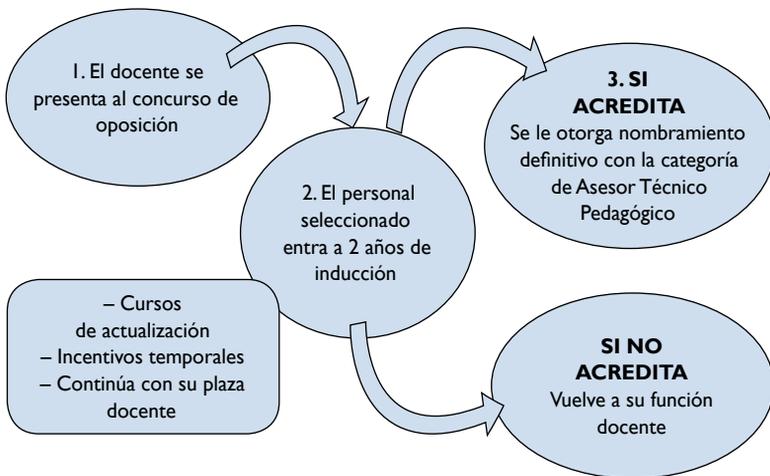
son y dónde están, cuáles son sus funciones, perfil que ostentan, su experiencia como docente, técnico docente, o en el desempeño de funciones de dirección o supervisión.

El 15 de diciembre del 2014, el INEE publicó los lineamientos de evaluación para la promoción de docentes a cargo con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en educación básica y media superior, ciclo escolar 2015-2016. En ellos se establecen los procedimientos para garantizar la *idoneidad* de los conocimientos y capacidades de los aspirantes a la promoción. El artículo 4 señala que:

El personal seleccionado por concurso para desempeñar funciones de Asesoría Técnica Pedagógica estará sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos, a cursos de actualización profesional y a una evaluación para determinar si cumple con las exigencias propias de la función. Una vez que este personal acredite la suficiencia en el nivel de desempeño correspondiente al término del periodo de inducción, la Autoridad Educativa Local otorgará el Nombramiento Definitivo correspondiente (INEE, 2014, p. 4).

El artículo 7 menciona que la promoción a funciones de asesoría técnica pedagógica “comprende las tareas de asesoría a otros docentes y contribuye a mejorar la calidad de la educación en las escuelas a partir de las actividades de carácter técnico y pedagógico *que la autoridad educativa asigna*” (INEE, 2014, p. 5. Las cursivas son nuestras). Mientras en el ciclo escolar 2014-2015, los aspirantes a un nombramiento como ATP no tuvieron que someterse a un examen estandarizado, esto no fue así para el siguiente, pues explícitamente se habla de un concurso de oposición. La trayectoria y experiencia de los candidatos no será tomada en cuenta, carece de valor para fines de evaluación, pues todos los promovidos tendrán que someterse a un periodo de inducción de dos años.

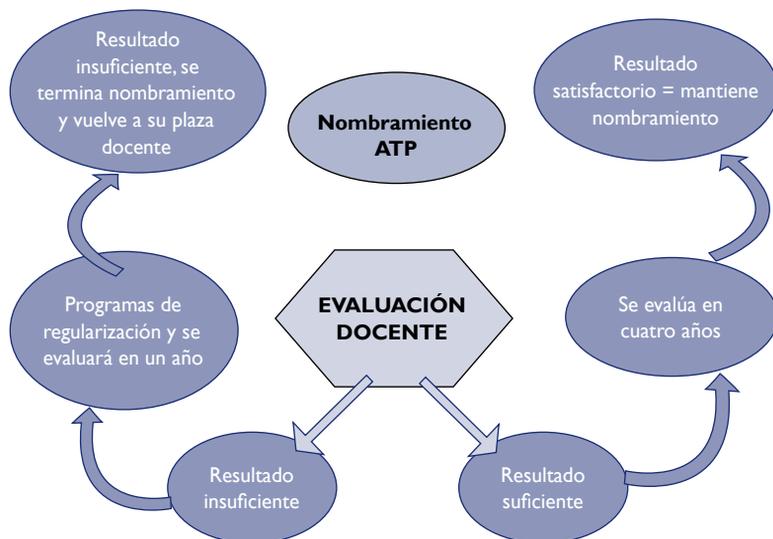
Esquema I. Proceso de promoción del ATP



Fuente: Elaboración propia.

Una vez conseguido el nombramiento definitivo, para permanecer en la función el ATP debe presentar la evaluación de desempeño conforme los perfiles, parámetros e indicadores definidos por la CNSPD. Esta evaluación será de dos a cuatro años, si tiene resultados satisfactorios, la evaluación volverá a presentarse cuatro años más tarde y así sucesivamente (art. 52, p. 21), pero si obtiene resultados insuficientes, tendrá que acudir a programas de regularización y volverá a ser evaluado en un plazo no mayor de doce meses. En caso de reincidir en resultados de insuficiencia tendrá la oportunidad de ser evaluado por tercera ocasión y si volviera a ocurrir, se darán por terminados los efectos del nombramiento, regresando a su plaza docente.

Esquema 2. Permanencia del ATP



Ser ATP: un reconocimiento temporal

En las nuevas disposiciones se contemplan movimientos laterales basados en un proceso de evaluación que derivan en un *cambio temporal* (cursivas nuestras) de función: de docente a asesor técnico pedagógico.

Los docentes que realicen las funciones de asesoría técnica pedagógica con carácter temporal podrán o no recibir incentivos que reconozcan su mérito y favorezcan su avance profesional, es necesario aclarar que de acuerdo con la LSPD 2013, dichos estímulos sólo son temporales.

A partir de esta nueva normatividad, los docentes interesados en ser ATP, deberán presentarse a la evaluación si desean desempeñarse

como tales. Esto replantea los múltiples problemas señalados por investigadores y analistas sobre cuestiones como la falta de formación. Los docentes interesados en ser ATP deberán estudiar por su cuenta y después, actualizarse con el acompañamiento de otro colega, sin garantía de permanecer con el nombramiento. Las preguntas afloran inevitablemente: ¿ahora los ATP tendrán funciones más claramente definidas, serán más reconocidos, contarán con mejores condiciones de trabajo que antes, y contarán con una formación específica?

EL ATP IDEAL: PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES

En febrero de 2015 la SEP y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente difundieron los perfiles, parámetros e indicadores (PPI) para el personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica.

De acuerdo con la LSPD, la SEP es responsable de emitir los parámetros e indicadores de conformidad con el perfil propuesto por esta misma y el INEE decidirá si dichos perfiles y parámetros son técnicamente adecuados y pertinentes.

El perfil

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

Al ATP se le atribuyen responsabilidades de asesoría, apoyo y acompañamiento en aspectos técnico-pedagógicos a docentes, ya sea en forma individual o colectiva, con el objeto de ayudar a una formación docente que tenga como resultados la autonomía pedagógica y el aprendizaje de los alumnos.

Dentro de las características que señalan están:

- El ATP debe tener cualidades y aptitudes que le permitan apoyar a otros docentes en su práctica profesional y en la toma de decisiones.
- El apoyo que el ATP brinde contribuirá al aprendizaje de los alumnos y a la formación de los docentes.
- El ATP acompañará a los docentes en la construcción de nuevos conocimientos, interpretación crítica y adecuación a los contextos escolares.
- El ATP es un especialista en lenguaje oral y escrito, o en matemáticas, educación especial o educación física para preescolar, primaria y secundaria.

De esta forma, se señala al ATP como un especialista que debe tener conocimientos sobre la enseñanza de su especialidad, sobre otros campos de conocimiento, para trabajar con sus colegas y evitar el rezago educativo y la deserción.

Dimensiones

Se establecen cinco dimensiones, las cuales tienen un enfoque diferente. Sin embargo, comparten el mismo eje para ambas especialidades (lenguaje y escritura, y pensamiento matemático). Cada dimensión tiene sus propios parámetros e indicadores, los que se abordarán más adelante.

Cuadro 2. Dimensiones a nivel secundaria

Dimensión	Características
1. Saber	El ATP sabe cómo y lo que deben aprender los alumnos y conoce las prácticas docentes.
2. Saber hacer	El ATP se organiza y pone en práctica la asesoría a docentes para brindar mejores oportunidades de aprendizaje.
3. Reconocimiento profesional	El ATP se reconoce como profesional que mejora continuamente para asesorar a docentes.
4. Principios éticos y legales	Un ATP promueve los principios legales y éticos para brindar educación de calidad a sus alumnos
5. Vinculación con la comunidad	El ATP se vincula con la comunidad, agentes educativos e integrantes de la zona escolar para enriquecer los aprendizajes de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia con base en Perfiles, parámetros e indicadores (PPI) para el personal con funciones de dirección, supervisión y Asesoría Técnica (SEP, 2015a).

En lo que se refiere a la dimensión 1, los ATP deben poseer conocimientos sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, los planteamientos curriculares, principios didácticos, prácticas docentes y también un conocimiento bien establecido acerca del enfoque y las características de su intervención, de acuerdo con los parámetros e indicadores que marcan esta dimensión.

Sobre la dimensión 2, los ATP deben saber realizar diagnósticos de las prácticas pedagógicas docentes, además de trazar las rutas de asesoría más convenientes para cada escuela y acompañar a los docentes según la especialidad que maneje.

En la dimensión 3 el ATP se debe reconocer a sí mismo como aprendiz permanente, estando en actualización constante (incluyendo lo relativo a las TIC) y reflexionando sistemáticamente sobre sus prácticas para orientar su práctica profesional, además de intercambiar sus experiencias con otros ATP.

En cuanto a la dimensión 4, el ATP debe asesorar de acuerdo con el marco normativo, teniendo actitudes deseables, dentro de éstas se consideran el diálogo respetuoso, el compromiso y la responsabilidad.

Finalmente, la dimensión 5 refiere que el ATP debe estar vinculado con la comunidad considerando la diversidad social y cultural en las escuelas y adecuando la asesoría a las necesidades, además de tener comunicación con los demás actores educativos.

Parámetros e indicadores

De acuerdo con la LPSD los parámetros se definen a partir del perfil y permitirán medir los avances y resultados que alcancen los ATP conforme a los objetivos de cada actividad. Todos los parámetros cuentan con sus respectivos indicadores, los cuales constituyen el referente para determinar el grado de cumplimiento de los objetivos de asesoría. Como se mencionó anteriormente, los ATP tendrán que pertenecer a alguna especialidad (lenguaje oral y escrito o pensamiento matemático) y cada especialidad tiene cinco dimensiones, las primeras dos de ambas especialidades son similares en cuanto a los parámetros y varían en sus indicadores, mientras que el resto de las dimensiones de ambas (tres, cuatro y cinco), son iguales en sus parámetros e indicadores. En el cuadro 3 se resumen los perfiles y parámetros de ambas especialidades, en lo que se refiere a las dimensiones 1 y 3 para ejemplificar lo que abordan los indicadores.

Cuadro 3. Saber del ATP

Lenguaje oral y escrito (LOE)		Pensamiento matemático (PM)
Parámetros	Indicadores	Indicadores
1. Explica los procesos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> –Identifica procesos del desarrollo del lenguaje oral –Explica el sentido de la reflexión sobre la lengua –Establece relación entre el fortalecimiento del LOE y la mejora de prácticas educativas –Explica la influencia del entorno social y cultural en el aprendizaje del LOE 	<ul style="list-style-type: none"> –Identifica procesos de aprendizaje de matemáticas –Reconoce dificultades matemáticas en los alumnos –Explica la influencia del entorno social y cultural en el desarrollo del PM –Relaciona el fortalecimiento de los aprendizajes matemáticos con la mejora de las prácticas educativas
2. Describe propósitos y contenidos	<ul style="list-style-type: none"> –Explica el sentido formativo de propósitos relacionados con LOE –Explica el sentido y las características de los contenidos relacionados con LOE –Explica el sentido de los programas nacionales de lectura para educación básica-Identifica conocimientos sobre LOE necesarios para el logro de los propósitos de las distintas asignaturas 	<ul style="list-style-type: none"> –Explica el sentido formativo de los propósitos del estudio de matemáticas en educación básica –Explica el sentido y los contenidos matemáticos en secundaria –Maneja contenidos matemáticos que se enseñan en secundaria –Identifica la relación existente entre contenidos y situaciones de las demás asignaturas y el uso de las matemáticas
3. Explica principios didácticos	<ul style="list-style-type: none"> –Establece relación entre la oralidad y la lectura con la escritura y su importancia en el aprendizaje –Reconoce concepciones y prácticas docentes al trabajar contenidos de LOE –Identifica las variables didácticas asociadas con el nivel de dificultad en una tarea de LOE 	<ul style="list-style-type: none"> –Identifica los principios del enfoque didáctico de matemáticas en secundaria –Distingue características de interacción matemática que favorecen el aprendizaje –Identifica variables asociadas con el nivel de dificultad de una tarea matemática –Explica concepciones y prácticas docentes al enseñar matemáticas
4. Explica el sentido y fundamentos de la asesoría	<ul style="list-style-type: none"> –Identifica el sentido de la asesoría para contribuir al fortalecimiento del LOE –Identifica el papel de la asesoría en la atención de los factores de riesgo para el aprendizaje del LOE –Describe a la asesoría como experiencia situada para enriquecer la intervención pedagógica de docentes –Reconoce características de la gestión escolar y su influencia en la asesoría 	<ul style="list-style-type: none"> –Identifica el sentido de la asesoría para contribuir a los alumnos a que aprendan matemáticas mediante la mejora de prácticas docentes –Identifica el papel de la asesoría en la atención de los factores de riesgo para el aprendizaje matemático y deserción escolar –Describe la asesoría como experiencia situada para enriquecer la intervención pedagógica de docentes

Fuente: Elaboración propia con base en Perfiles, parámetros e indicadores (PPI) para el personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica (SEP, 2015a).

Cuadro 4. El ATP se reconoce como profesional

Lenguaje oral y escrito (LOE)		Pensamiento matemático (PM)
Parámetros	Indicadores	Indicadores
Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional	<ul style="list-style-type: none"> –Reconoce que la reflexión sistemática sobre la propia práctica implica análisis de desempeño de las creencias y saberes sobre el trabajo educativo –Identifica que la reflexión sistemática sobre la practica contribuye a la toma de decisiones –Distingue las características del trabajo colaborativo para analizar su propia practica a fin de mejorar su función 	<ul style="list-style-type: none"> –Reconoce que la reflexión sistemática sobre la propia práctica implica análisis de desempeño de las creencias y saberes sobre el trabajo educativo –Identifica que la reflexión sistemática sobre la practica contribuye a la toma de decisiones –Distingue las características del trabajo colaborativo para analizar su propia práctica a fin de mejorar su función
Considera al estudio y la participación en redes y comunidades de aprendizaje como medios para su desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> –Interpreta textos académicos con diferentes propósitos comunicativos –Identifica diferentes formas de participar en redes y comunidades de aprendizaje para fortalecer su desarrollo profesional –Reconoce el papel del consejo técnico como espacio de aprendizaje y desarrollo profesional –Reconoce el Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las escuelas como un apoyo que fortalece el estudio 	<ul style="list-style-type: none"> –Interpreta textos académicos con diferentes propósitos comunicativos –Identifica diferentes formas de participar en redes y comunidades de aprendizaje para fortalecer su desarrollo profesional –Reconoce el papel del consejo técnico como espacio de aprendizaje y desarrollo profesional –Reconoce el Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las escuelas como un apoyo que fortalece el estudio
Explica la contribución de las Tecnologías de la información y comunicación para el fortalecimiento y desarrollo de la labor de asesoría	<ul style="list-style-type: none"> –Describe las ventajas que tienen las TIC para su desarrollo profesional –Identifica acciones que les permitan utilizar las TIC para establecer comunicación con la comunidad educativa –Reconoce diversas maneras de utilizar las TIC para el desarrollo del lenguaje oral y la cultura escrita en los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> –Describe las ventajas que tienen las TIC para su desarrollo profesional –Identifica acciones que les permitan utilizar las TIC para establecer comunicación con la comunidad educativa –Reconoce diversas maneras de utilizar las TIC para el desarrollo del pensamiento matemático en los alumnos

Fuente: Elaboración propia con base en Perfiles, parámetros e indicadores (PPI) para el personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica (SEP, 2015a).

Como puede observarse, los perfiles y parámetros son prácticamente los mismos para ambas especialidades.

Crterios de calificación

Antes de comentar los resultados nacionales y por entidades es necesario conocer bajo qué aspectos se califican las evaluaciones que presentan los docentes aspirantes a una plaza de ATP. Como se mostró anteriormente, el ATP tiene ya un perfil establecido, por lo que en el examen, de acuerdo con la SEP y el INEE, se evaluarán diversos aspectos del perfil de ingreso. Los resultados de dichas evaluaciones se agruparán en tres categorías de desempeño como se muestra en el cuadro 5.

Cuadro 5. Niveles de desempeño

Categorías de desempeño	Características
Nivel I de desempeño	Dominio suficiente de los conocimientos y habilidades indispensables para el desempeño docente
Nivel II de desempeño	Dominio suficiente y organizado de conocimientos y habilidades
Nivel III de desempeño	Dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades demostrando amplia capacidad para utilizarlos en diversidad de situaciones didácticas

Fuente: SEP (2014). Criterios básicos para calificar a los sustentantes.

Como puede observarse, las categorías se refieren a lo que el docente es capaz de hacer y el resultado de las evaluaciones será medido en una escala donde se comparen las puntuaciones que obtengan en los distintos exámenes.

La escala va de los 60 a 70 puntos, sin embargo, para alcanzar el nivel II de desempeño se necesitan 100 puntos. Los resultados de todas las evaluaciones se presentarán con los nombres de idóneo y no idóneo, aquellos aspirantes que hayan quedado como idóneos serán clasificados por grupos de desempeño, como se muestra a continuación.

Cuadro 6. Grupos de desempeño

Grupos de desempeño	Características
A	En los dos exámenes obtuvo el nivel de desempeño III
B	En un examen obtuvo el nivel de desempeño III y en el otro, el nivel de desempeño II
C	En los dos exámenes obtuvo el nivel de desempeño II

Fuente: SEP (2014). Criterios básicos para calificar a los sustentantes.

Al término de las evaluaciones los aspirantes que hayan resultado idóneos se ordenarán en una lista de prelación de acuerdo con los grupos de desempeño.

RESULTADOS DE LA PRIMERA EVALUACIÓN DE PROMOCIÓN

Revisando los documentos que muestran las estadísticas de los resultados de las evaluaciones, se encontró que la SEP ofertó 14 974 plazas de ATP a escala nacional. El siguiente cuadro muestra en el nivel nacional el número de aspirantes registrados, quienes sí se presentaron y finalmente, los que quedaron como idóneos.

Cuadro 7. Estadísticas nacionales sobre la evaluación de promoción para ocupar una plaza de asesor técnico pedagógico

Plazas ofertadas	Registrados	Presentaron	Idóneos	No idóneos
14, 974	8907	7614	3228	4386

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2015b). Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente.

Como puede observarse, 59.48% que corresponde a 8 907 aspirantes registrados en la plataforma, equivale a un poco más de la mitad de las plazas ofertadas, sin embargo, de esa cantidad de registrados 1 293 docentes no se presentaron al examen.

Ahora bien, de los que sí se presentaron al examen, sólo 3 228 docentes quedaron como idóneos, que corresponden a 42.39% de los 7 614 asistentes.

Entonces puede observarse que:

- Los docentes calificados como idóneos para la plaza de ATP son 3 228, lo que equivale al mismo número de plazas supuestamente ocupadas de las 14 974 plazas disponibles, quedando así 11 746 plazas de ATP sin ocupar.
- El número de aspirantes a ATP calificados como no idóneos, es superior a los considerados como idóneos.

Resultados por entidades

Jalisco y Michoacán fueron los estados con mayores plazas ofertadas (Jalisco con 1743 y Michoacán con 1622); sin embargo, en ambos estados hubo poca demanda y sólo se presentaron menos de 13% de aspirantes a una plaza de ATP respecto a las plazas ofertadas. El Estado de México ofertó 1 348 plazas y Veracruz 1 431, pero al examen sólo se presentaron 356 aspirantes; en Michoacán 83 y 827 aspirantes en Veracruz, de acuerdo con las estadísticas, Veracruz es el estado con mayor número de aspirantes que se presentaron respecto a los demás estados.

En cuanto a los estados de Guerrero, Chihuahua, Sinaloa y Durango ofertaron entre 800- 890 plazas y después de Veracruz son los estados con mayor número de aspirantes a ocupar una plaza de ATP, el número oscila entre 440-599 docentes que se presentaron a la evaluación.

Los estados que ofertaron menos plazas fueron Morelos con 86, Ciudad de México con 75, Quintana Roo con 61, Zacatecas con 57, Campeche con 34 y Baja California con 30, sin embargo, en Ciudad de México, Quintana Roo, Baja California y Zacatecas los aspirantes que se presentaron superaron el número de plazas ofertadas.

Es importante mencionar que los estados que no ofertaron ninguna plaza, pero sí emitieron la convocatoria fueron Hidalgo, Tabasco, Sonora y Oaxaca.

Los ATP idóneos

Como se mencionó en el apartado anterior, Veracruz, con 827 aspirantes que presentaron el examen, fue el estado donde hubo más demanda. No obstante, sólo resultaron idóneos 351 docentes que respecto al número de aspirantes que se presentaron al examen, equivale a 42.44%.

Después de Veracruz, Sinaloa, Chihuahua, Hidalgo, Guerrero y Durango son los estados donde el número de aspirantes que se presentaron oscila entre 440 y 599. Estos mismos estados son los que en las listas de prelación tienen más docentes idóneos, con cifras que oscilan entre 155 y 286 docentes.

Tabasco, Campeche, Zacatecas, Chiapas, Baja California Sur, Tlaxcala y Yucatán son los estados que tuvieron entre 9-30 ATP idóneos, sin embargo, cabe destacar que el número de docentes que se presentaron al examen se encuentran en un rango de 42 a 86.

Cuadro 8. Resultados del proceso de evaluación

Entidades	Plazas ofertadas	Presentaron el examen	Idóneos	No idóneos
Jalisco	1743	242	111 = 45.87%	131 = 54.13%
Michoacán	1622	83	41 = 49.40%	42 = 50.60%
Edo. de México	1348	356	158 = 44.38%	198 = 55.62%
Veracruz	1431	827	351 = 42.44%	476 = 57.35%
Tamaulipas	998	250	99 = 39.60 %	151 = 60.40%
Guanajuato	997	311	155 = 49.84 %	156 = 50.16%
Guerrero	889	482	154 = 31.95 %	328 = 68.05%
Chihuahua	860	542	286 = 44.55%	356 = 55.45%

Entidades	Plazas ofertadas	Presentaron el examen	Idóneos	No idóneos
Sinaloa	825	598	248 = 41.47 %	350 = 58.53%
Durango	804	448	163 = 36.38%	285 = 63.52%
Puebla	481	271	107 = 39.48%	164 = 60.52%
San Luis Potosí	390	270	84 = 31.11 %	186 = 68.89%
Yucatán	386	75	43 = 57.33%	32 = 42.67%
Nayarit	276	198	103 = 52.02 %	95 = 47.98%
Tlaxcala	254	93	37 = 39.78%	56 = 60.22%
Chiapas	252	66	9 = 13.64%	57 = 86.36%
Coahuila	234	278	131 = 47.12 %	147 = 52.88%
Querétaro	211	89	48 = 53.93%	41 = 46.07%
Aguascalientes	209	160	82 = 51.25%	78 = 48.75
Colima	158	88	50 = 56.82%	38 = 43.18 %
Nuevo León	150	195	81 = 41.54%	114 = 58.46%
Baja California Sur	113	42	28 = 66.67 %	14 = 33.33%
Morelos	86	58	34 = 58.62 %	24 = 41.38%
Ciudad de México	75	345	153 = 44.38 %	192 = 55.65%
Quintana Roo	61	104	37 = 35.58%	67 = 64.42%
Zacatecas	57	67	24 = 35.82%	43 = 64.18%
Campeche	34	29	10 = 34.48 %	19 = 65.52%
Baja California	30	147	82 = 55.78 %	65 = 44.22%
Tabasco	---	86	18 = 20.93%	68 = 79.07
Hidalgo	-----	483	206 = 42.65%	277 = 57.35%
Sonora	-----	230	95 = 41.30%	135 = 58.70%
Oaxaca	-----	1	0	1 = 100%

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2015b), Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente.

A juzgar por el contraste entre la cantidad de plazas concursadas y el número de candidatos que se presentaron al examen, pareciera ser que los docentes ya no encuentran tan atractivo desempeñarse como ATP o no estaban informados sobre la convocatoria. En resumen:

- Jalisco es el estado que ofertó más plazas (1 743) pero al examen sólo se presentaron 242 docentes y como idóneos sólo obtuvo 111.
- Veracruz es el estado donde se presentaron más docentes a la evaluación (827) y también es el estado en el que se quedaron más docentes como idóneos (351).
- Michoacán es el segundo estado con mayor número de plazas ofertadas (1 622) pero es uno de los estados con menor número de idóneos (41).
- Baja California es el estado que ofertó menos plazas (30) pero, al examen se presentaron más aspirantes (147) y como docentes idóneos obtuvieron 82.
- Chiapas ofertó 252 plazas y es el estado con menor número de docentes idóneos (9). Campeche y Oaxaca son los estados con menor número de aspirantes que presentaron el examen.
- Hidalgo está entre los estados con mayor número de aspirantes que se presentaron al examen (483) y con mayor número de idóneos (206), sin embargo, este estado no ofertó ninguna plaza.
- Tabasco, al igual que Hidalgo, obtuvo 18 docentes idóneos de 86 que presentaron el examen, pero tampoco ofertó plazas.
- En Sonora se presentaron 230 aspirantes al examen y se quedaron 95 docentes como idóneos, pero tampoco se ofertaron plazas en este estado.

En la lista anterior puede observarse que:

- A escala nacional, la oferta supera por mucho la demanda.
- En algunos estados no hay oferta de plazas pero sí demanda y registro de aspirantes.

- Al igual que ocurre con los docentes, los interesados en ser ATP que resultaron idóneos, no obtienen una plaza porque los estados no ofertaron ninguna.

Como se mencionó antes, Jalisco, Michoacán, Estado de México y Veracruz son las entidades que ofertaron mayor número de plazas para ocupar el cargo de ATP, sin embargo, también son los estados con un rango de 1000 a 1630 plazas sobrantes por entidad. De los estados con un número reducido de idóneos respecto a las plazas ofertadas se encuentra Chiapas con 252, y 9 idóneos, lo que quiere decir que 96% de sus plazas quedaron vacantes. Otro caso parecido es el de Tamaulipas, donde se ofertaron 998 plazas y sólo 99 resultaron idóneos, lo cual significa que 90% de plazas ofertadas quedaron vacantes. Yucatán ofertó 386 plazas, sólo 43 resultaron idóneos, lo que quiere decir que 89% de las plazas ofertadas se quedaron sin ocupar.

Contrario a estos casos se encuentra la Ciudad de México, que obtuvo 153 idóneos y sólo ofertó 75 plazas, de modo que más de la mitad de los que resultaron idóneos, no ocuparán una plaza. Es el mismo caso de Baja California, con 82 idóneos y 30 plazas, quedando sin plaza 52 docentes a pesar de que fueron evaluados como idóneos. Lo anterior se traduce en que la demanda superó a las plazas ofertadas, dejando fuera a docentes que obtuvieron idoneidad en el examen. Por otra parte, Tabasco obtuvo 18 idóneos, Hidalgo 206 y Sonora 95, sin embargo, en estos estados se emitió la convocatoria pero no se ofertaron plazas.

Cuadro 9. Estadísticas del proceso de evaluación

Entidades	Plazas ofertadas	Idóneos	Plazas sobrantes
Jalisco	1743	111	1632
Michoacán	1622	41	1581
Edo. de México	1348	158	1190
Veracruz	1431	351	1080
Tamaulipas	998	99	899
Guanajuato	997	155	842
Guerrero	889	154	745
Chihuahua	860	286	574
Sinaloa	825	248	577
Durango	804	163	641
Puebla	481	107	374
San Luis Potosí	390	84	306
Yucatán	386	43	343
Nayarit	276	103	173
Tlaxcala	254	37	217
Chiapas	252	9	243
Coahuila	234	131	103
Querétaro	211	48	163
Aguascalientes	209	82	127
Colima	158	50	108
Nuevo León	150	81	69
Baja California Sur	113	28	85
Morelos	86	34	52
Ciudad de México	75	153	El número de idóneos supera el número de las plazas ofertadas
Quintana Roo	61	37	24
Zacatecas	57	24	33

Entidades	Plazas ofertadas	Idóneos	Plazas sobrantes
Campeche	34	10	24
Baja California	30	82	El número de idóneos supera el número de las plazas ofertadas
Tabasco	---	18	Salió convocatoria pero no se ofertaron plazas
Hidalgo	-----	206	Salió convocatoria pero no se ofertaron plazas
Sonora	-----	95	Salió convocatoria pero no se ofertaron plazas
Oaxaca	-----	0	

4.2 Idóneos por grupos de desempeño

Como se describió anteriormente, los docentes que presentan la evaluación con fines de promoción, son clasificados de acuerdo con los resultados obtenidos.

Grupo A

Recordando un poco, el grupo A es donde se clasifica a los docentes que quedaron como idóneos para desempeñar las funciones, en este caso de asesoría técnica-pedagógica, obteniendo el nivel III de desempeño en ambos exámenes.

En este grupo, Veracruz con 34 idóneos e Hidalgo con 30, fueron los estados con mayor número de idóneos respecto a los otros. No obstante, es necesario recordar que Hidalgo no ofertó ninguna plaza. Después de estos estados se encuentran Sinaloa con 27 y Chihuahua con 28 idóneos en el grupo A. Estos fueron los cuatro estados con mayor número de idóneos en este grupo.

Los estados con menor número de idóneos en el grupo A son: Chiapas con ninguno, Campeche y Tabasco, con 1 respectivamente,

Baja California Sur con 3, Quintana Roo y Michoacán con 4, Morelos con 5 y Tlaxcala con sólo 7.

Grupo B

En el grupo B se encuentran los idóneos que obtuvieron el nivel III en un examen y el nivel II en otro. En este grupo Veracruz con 127 y Chihuahua con 107, son los estados con el mayor número de docentes clasificados en este grupo con respecto a las otras entidades.

Campeche y Tabasco con 5, Quintana Roo con 8 y Chiapas con 3 son los estados con menor número de idóneos clasificados en este grupo, mientras que Morelos y Campeche son los estados que concentraron el mayor número de idóneos en este grupo.

Grupo C

En este grupo se concentran los idóneos que obtuvieron nivel II en ambos exámenes.

Veracruz con 190 es el estado con más idóneos en este grupo. Chihuahua con 152, Sinaloa con 135 e Hidalgo con 110, son los tres estados después de Veracruz con mayor número de idóneos en este grupo. La mayoría de estados, a excepción de Morelos y Campeche, concentró la mayor parte de sus idóneos en este grupo.

Cuadro 10. Estadísticas del proceso de evaluación por grupo de desempeño

Entidades	Total de idóneos	Grupo A (nivel III en ambos exámenes)	Grupo B (nivel III en un examen y nivel II en otro)	Grupo C (en ambos exámenes nivel II)
Jalisco	111 = 45.87%	15	37	59
Michoacán	41 = 49.40%	4	11	26
Edo. de México	158 = 44.38%	22	49	87
Veracruz	351 = 42.44%	34	127	190
Tamaulipas	99 = 13.64%	13	29	57
Guanajuato	155 = 49.84%	15	44	96
Guerrero	154 = 31.95%	17	60	77
Chihuahua	286 = 44.55%	28	106	152
Sinaloa	248 = 41.47%	27	86	135
Durango	163 = 36.38%	21	51	91
Puebla	107 = 39.48%	10	33	64
San Luis Potosí	84 = 31.11%	12	24	48
Yucatán	43 = 57.33%	11	15	17
Nayarit	103 = 52.02 %	13	30	60
Tlaxcala	37 = 39.78%	7	12	18
Chiapas	9 = 13.64%	0	3	6
Coahuila	131 = 47.12 %	21	53	57
Querétaro	48 = 53.93%	9	11	28
Aguascalientes	82 = 51.25%	10	27	45
Colima	50 = 56.82%	10	14	26
Nuevo León	81 = 41.54%	10	23	48
Baja California Sur	28 = 66.67 %	3	13	12
Morelos	34 = 58.62 %	5	15	14
Ciudad de México	153 = 44.38 %	18	48	87
Quintana Roo	37 = 35.58%	4	11	22

Entidades	Total de idóneos	Grupo A (nivel III en ambos exámenes)	Grupo B (nivel III en un examen y nivel II en otro)	Grupo C (en ambos exámenes nivel II)
Zacatecas	24 = 35.82%	2	8	14
Campeche	10 = 34.48 %	1	5	4
Baja California	82 = 55.78 %	14	33	35
Tabasco	18 = 20.93%	1	5	12
Hidalgo	206 = 42.65%	30	66	110
Sonora	95 = 41.30%	12	36	47
Oaxaca	0	0	0	0

CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con Calvo (2009), los ATP tienen la responsabilidad de llevar a cabo en las entidades federativas acciones relacionadas con la operación y ejecución de diversos programas y proyectos pedagógicos de la política educativa, además de encargarse de asesorar a docentes, directores, supervisores, etcétera.

Dentro de sus funciones está brindar cursos y talleres de actualización sobre los planes, programas, normas, lineamientos, contenidos curriculares, entre otros asuntos. Por otro lado, Reyes y López (2009) argumentan que los ATP tenían indefinidas funciones, tales como: atender a los alumnos, promover el conocimiento, actualizarse y actualizar a los docentes, apoyar y acompañar, resolver asuntos de índole administrativa y difundir la política educativa a maestros, directores, supervisores y a los mismos ATP, entre otras.

Como se observa, son diversas las funciones y distintas las figuras del sistema educativo a las que el ATP tenía que atender; sin embargo, autores como Bonilla (2006), López (2009) y Calvo (2009) mencionan que la diversidad de funciones se debía a que los ATP se

encontraban en situaciones de inequidad y vulnerabilidad por las siguientes situaciones:

- Falta de un perfil claro y funciones específicas
- Falta de reconocimiento institucional
- Falta de coordinación entre los programas educativos
- Falta de recursos económicos
- Falta de profesionalización
- Falta de capacitación en aspectos pedagógicos
- Exceso de trabajo administrativo
- Dependencia de la autoridad inmediata

Estos son los puntos que más se destacaron a lo largo de las investigaciones realizadas a los ATP hasta antes del año 2013.

Como hemos observado, el ATP trabajaba bajo condiciones de inestabilidad. Hoy en día, con la Ley General del Servicio Profesional Docente, se pretende establecer un perfil claro con funciones definidas. Sin embargo, la LSPD también propone nuevos mecanismos de evaluación en tres etapas: promoción, reconocimiento y permanencia. El siguiente cuadro da cuenta de los procesos anteriores y los de hoy en día.

Cuadro 11. Acceso a la función

	Antes de 2013	A partir de 2013	
Promoción a la función	Los docentes llegaban a ser ATP por fuentes diversas: –Por problemas en las escuelas –Por recomendación (palancas) –Por situaciones de salud –Por examen –Por cambio de función –Estaban en condición de maestros comisionados	Los docentes que deseen ingresar a la función de asesoría técnica pedagógica tendrán que tener tres años de experiencia en la modalidad en la que deseen asesorar y se les aplicará una evaluación de promoción de docentes a ATP	–Se establece un perfil y los parámetros e indicadores sobre los que se evaluará. –Se obtiene el nombramiento de Asesor técnico pedagógico –Se establecen lineamientos para ATP
Reconocimiento	Los ATP no tenían reconocimiento y tampoco incentivos más allá de su plaza docente	Quienes logren conseguir el nombramiento recibirán incentivos monetarios temporales	Se reconoce a aquellos docentes que tengan resultados idóneos
Permanencia con el nombramiento de ATP	Los ATP desempeñaban sus funciones por tiempo indefinido	Los ATP que ingresen como idóneos tendrán que realizar una evaluación de permanencia cada cuatro años	Los ATP tienen hasta tres oportunidades de presentar la evaluación en caso de no tener resultados suficientes y si no logran aprobar, se les quitará el nombramiento y se regresarán a su plaza docente

Fuente: Elaboración propia con base en DOF (2013a) Ley del Servicio Profesional Docente.

Con el establecimiento de un perfil nuevo, se crearon también los parámetros e indicadores sobre los que se hará la evaluación del ATP.

Cuadro 12. Comparación de parámetros e indicadores

Antes del 2013	2015- 2016
<ul style="list-style-type: none"> • No se tenía un perfil claro de los atp • El ATP era considerado como intermediario entre la política educativa y los docentes • El ATP asesoraba de acuerdo con lo que dictaba cada programa; PEC, PNL, RIEB, etc. Visitaba a las escuelas para asesorar sobre algún programa, planes o normatividad • Daba asesoría grupal e individual a los docentes • Realizaba trámites administrativos • Destacaban funciones como acompañar, facilitar, asesorar, dar seguimiento, acompañar, gestionar, investigar • Su autoridad inmediata era el director operativo • Trabajaban en la dirección operativa y visitaban las escuelas sólo cuando era requerido 	<ul style="list-style-type: none"> • Se establece el perfil que deben cubrir quienes deseen desempeñar funciones de asesoría técnica • Se crean cinco dimensiones que debe cubrir el ATP, cada una con sus parámetros e indicadores • El PPI considera al ATP como responsable de asesorar, apoyar y acompañar en aspectos técnicos pedagógicos a docentes de forma individual y colectiva. • El ATP se concibe como especialista en las siguientes áreas: lenguaje oral y escrito, matemáticas, educación especial y educación física, para preescolar, primaria y secundaria. • La LSPD considera al atp como figura esencial que acompañe a los docentes en la construcción de nuevos conocimientos, la interpretación crítica y la adecuación a los contextos escolares, el desarrollo de las innovaciones didácticas y en la comprensión y manejo de los propósitos y contenidos del plan y los programas de estudio vigentes. • Su autoridad es el supervisor • Trabajan en las supervisiones • Tienen un proceso de reconocimiento, renovación y en su caso, revocación

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2015a).

Frente al vendaval de cambios jurídicos y normativos de que ha sido objeto el sistema educativo recientemente, la asesoría y los ATP, tan llevados y traídos en la década anterior, pasaron de la condición de agentes clave y promotores de la mejora de la calidad educativa, a ser docentes comisionados aspirantes a una promoción. Retornan al sitio de origen como docentes, pero no desaparecen como figuras, el sistema reafirma con ello la necesidad de contar con estas figuras como operarios de políticas y programas. Eso no significa que los problemas detectados por diversos diagnósticos hayan desaparecido; más aún, estos podrían tornarse aún más complejos debido a los inciertos efectos que producirán las promociones en este sector del magisterio.

De hecho, los resultados de la primera evaluación con fines de promoción reflejan una disminución de la demanda, pese a que en algunos estados la oferta es amplia; esto podría interpretarse también como una reacción de resistencia o desaliento ante las múltiples exigencias que esboza el perfil deseable.

Al realizar este trabajo, el proceso de promoción apenas iniciaba, no obstante, todo indica que los requisitos y el proceso de evaluación al que deberán someterse los interesados para obtener un nombramiento formal como ATP, podría tornarse especialmente tortuoso y demandante, a juzgar por los términos en que están planteados los perfiles, parámetros e indicadores de evaluación.

Ante este incierto panorama, es necesario investigar cómo están repercutiendo estos cambios en los asesores, plantear preguntas que arrojen nuevas luces al respecto: ¿cómo están afectando todos estos cambios a los docentes con experiencia e interés en mantenerse como asesores pedagógicos?, ¿la promoción por sí misma resolverá los múltiples problemas que enfrentan los ATP para desempeñar la función de asesoría?, ¿quedarán zanjadas la indefinición normativa, salarial y laboral, la asignación arbitraria de tareas que a menudo les demandan realizar supervisores y autoridades intermedias?, ¿se resolverá la falta de formación e identidad profesional?, ¿se superará la polifuncionalidad y la duplicidad de tareas?

Estos problemas existen, han sido documentados con cierto detalle en diversas investigaciones, la propia SEP los ha reconocido. Está por verse si una evaluación para obtener un nombramiento provisional como asesor técnico pedagógico (ATP), resolverá este conjunto de problemas acumulados o, simplemente, los multiplicará y profundizará.

REFERENCIAS

- Bonilla, R. (2006). La asesoría técnica a la escuela, en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 29-48). DGFCSM-SEP: México.
- Calvo, B. (2009). Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas en educación básica. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 13 de abril de 2013 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013a). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. México 11/09/2013. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013.
- DOF (2013b). Modificaciones al Manual General de Organización de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. México. Recuperado en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5308666&fecha=31/07/2013.
- DOF (2014). Lineamientos para la selección de docentes que se desempeñarán con carácter temporal en funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2014-2015 LINEE-04-2014. México. Recuperado en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5347070&fecha=03/06/2014.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2014). Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para la promoción de docentes a cargos con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2015-2016. LINEE-06-2014. Recuperado en <http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente/513-reforma-educativa/1696-lineamientos-2014>.
- López C., Y. (coord.) (2009). *La asesoría técnico pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. SLP: UPN.
- Reyes, N. y López, Y. (2009). Situación de la función del asesor técnico pedagógico y su repercusión en la calidad de la educación básica, en Y. López C., (coord.). *La asesoría técnico pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. (pp. 21-42). SLP: UPN.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). Criterios Básicos para Calificar a los sustentantes. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Recuperado en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ms/criterios_basicos/.
- SEP (2015a). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Subsecretaría de Educación Básica/Coordinación Nacional del Servicio Profesional

Docente. Recuperado en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanencia_docentes/inicio/ (link “perfil, parámetros e indicadores”).

SEP (2015b). Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. Consulta de resultados ciclo escolar 2015-2016. Recuperado en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso/consulta_resultados_a/

Subsecretaría de Educación Básica (SEB) (2005). Orientaciones generales para constituir y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela. México: SEP. Recuperado en: http://www.centrodemaestros.mx/enams/Orientaciones_Generales.pdf

SEMBLANZA DE LOS AUTORES

Adriana Rivera Ortiz

Licenciada en Administración Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Entre 2013 y 2014 colaboró en la Dirección Operativa Núm. 5 de Secundarias Generales, apoyando a los Asesores Técnicos Pedagógicos de dicha dirección en los procesos de gestión de programas. Participó como ayudante de investigación en el proyecto “Perfil de los ATP de secundarias técnicas”, a cargo de la doctora Lucía Rivera, Área académica 1 Política Educativa Procesos Institucionales y Gestión, de la UPN Unidad Ajusco. Desde el 2015 se desempeña en el área de Administración y Personal en la Dirección Operativa Núm. 2 de Educación Secundaria, acompañando los procesos jurídicos en la Dirección General Adjunta de Recursos Humanos.

Araceli Martínez Martínez

Licenciada en Administración Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional. Del 2012 al 2014 colaboró en la Dirección Operativa Núm. 5 de secundaria, realizando actividades de apoyo a la investigación. Colaboró como ayudante de investigación en el proyecto “Perfil de los ATP de secundarias técnicas”, a cargo de la doctora Lucía Rivera, Área académica 1 Política Educativa Procesos Institucionales y Gestión, de la UPN, Unidad Ajusco.

Lucía Rivera Ferreiro

Doctora en Pedagogía por la UNAM, miembro del SNI y perfil Prodep. Actualmente es profesora en el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, la Maestría en Desarrollo Educativo y la Licenciatura en Administración Educativa de la UPN, Unidad Ajusco. Es integrante del grupo de trabajo *Reformas y Contrarreformas Educativas* del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).

Sus líneas de investigación son reformas educativas; autonomía de gestión escolar; evaluación y trabajo docente.

Es coautora junto con Roberto González y Marcelino Guerra, de los siguientes libros: *Poderes percutidos. El proceso legislativo de la reforma constitucional en educación: 2012-2013* (México, UPN, 2016), *Anatomía Política de la Reforma Educativa* (México, UPN, 2017), *Reforma Educativa y Partidos Políticos* (México, 2018) editado por el colectivo Insurgencia Magisterial y Clacso; *Las luchas por la reforma educativa en México. Notas desde el campo* (Argentina, 2018), también editado por Clacso.

Marcelino Guerra Mendoza

Licenciado en Psicología Social por la UNAM y maestro en Política Pública Comparada por la Flacso, México. Es profesor de la maestría en Desarrollo Educativo y la licenciatura en Administración Educativa de la UPN.

Ha publicado en coautoría con Lucía Rivera y Roberto González: *Poderes percutidos. El proceso legislativo de la reforma constitucional en educación: 2012-2013* (México, UPN, 2016), *Anatomía Política de la Reforma Educativa* (México, UPN, 2017), *Reforma Educativa y Partidos Políticos* (México, 2018) editado por el colectivo Insurgencia Magisterial y Clacso; *Las luchas por la reforma educativa en México. Notas desde el campo* (Argentina, 2018), también editado por Clacso.

Es coautor con Roberto González del capítulo “Guerra en el territorio educativo y comunidades en resistencia”, publicado en *Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación* (2017).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Otto Granados Roldán *Secretario de Educación Pública*
Rodolfo Tuirán Gutiérrez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Elsa Lucía Mendiola Sanz *Secretaria Académica*
Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Elsa Lucía Mendiola Sanz *Secretaria Ejecutiva*
María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge Mendoza García
María del Carmen Mónica García Pelayo
Rosalia Menéndez Martínez
Abel Pérez Ruiz

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Jesica Coronado Zarco*
Edición y corrección de estilo *Alma A. Velázquez López Tello*

Esta primera edición de *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 22 de diciembre de 2018.