
LAS Y LOS ASESORES TÉCNICO-PEDAGÓGICOS DE LOS SEIEM: UNA FIGURA EDUCATIVA EN CONSTRUCCIÓN

RAÚL VARGAS SEGURA

RESUMEN:

A partir de la necesidad de indagar sobre el pensar y el hacer de los y las asesores técnico pedagógicos (ATPs) de educación elemental de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) y cómo se conciben a si mismos; así como de conocer cuál es la relación desde su pensar, entre su hacer y su formación en la cotidianidad; y considerar que esta figura tiene una falta de reconocimiento como sujeto protagónico proclive a formarse en el proceso, como se puede observar en distintos documentos que determinan las políticas educativas. El Departamento de Posgrado e Investigación (DPI) de la Dirección de Educación Superior (DES) de los SEIEM, por medio de constituir un Equipo de Investigación Colaborativa (EIC) bajo la asesoría de la doctora Lesvia Oliva Rosas Carrasco, del Centro de Estudios Educativos (CEE), promovió una investigación educativa que testimonie esta situación y genere una plataforma de solución alternativa a esta condición problemática, pero sobre todo sea una base para mejorar la trascendente tarea pedagógica que cada día se lleva a cabo por miles de profesionales de la educación denominados asesores técnico pedagógicos (ATPs). La investigación se sustento y se analizo la información con base a 12 referencias bibliográficas.

PALABRAS CLAVE: Asesores, pensar, acompañamiento, formación, cotidianidad.

INTRODUCCIÓN

En el año 2003 la Secretaria de Educación Pública informa que en los sistemas educativos estatal y federalizado del Estado de México habían 4,969 asesores técnico pedagógicos (ATPs), más que en cualquier otra entidad del país (SEP, 2003) y 3,000 de estos profesionales de la educación tienen presencia en múltiples actividades al interior de los niveles de educación elemental (inicial,

preescolar, especial, primaria, indígena y adultos) del organismo federalizado denominado: Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), en donde durante el transcurso de un año escolar se dedican a desarrollar sobre todo actividades de fiscalización, administrativas, control de personal y materiales, de evaluación, de visita a los centros educativos e informar por escrito o de manera verbal, a levantar minutas, actas o reportes, a promover programas, a distribuir y archivar documentación o indicaciones superiores, a recepcionar documentación, materiales y distribuirlos a otras instancias, a supervisar cooperativas y administrar recursos, a enviar información en forma de estadística o a manera de reporte técnico administrativo, presupuestal o estadístico.

El Departamento de Posgrado e Investigación (DPI) de la Dirección de Educación Superior (DES) de los SEIEM, con la intención de fomentar la investigación educativa de temas trascendentes y transversales a todo el organismo, desplegó la estrategia denominada Proyecto de Investigador Visitante, lo que permitió concretar en el año 2005 un Convenio entre SEIEM-secciones 17 y 36 del SNTE y el Centro de Estudios Educativos (CEE).

Este convenio estableció la posibilidad de que cinco ATPs de educación elemental beneficiados del Programa de Periodo Sabático y cinco integrantes del DPI, se constituyeran en un Equipo de Investigación Colaborativa (EIC), con la coordinación de dos investigadores integrantes del DPI y la asesoría metodológica de la doctora. Lesvia Oliva Rosas Carrasco del CEE, durante la etapa año lectivo 2005-2006, con una sesión semanal de asesoría a partir de marzo de 2005.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Después de varias sesiones se construyó el siguiente planteamiento problemático de investigación: ¿cuál es la relación desde el pensar del ATPs entre su hacer y su formación en la cotidianidad? Acordándose el siguiente propósito: descubrir y reflexionar sobre el pensar de los ATPs y las tensiones

conflictivas de ese pensar y su relación con su hacer, además de identificar la concepción de sí mismo y, de sus ideas sobre asesoría y formación en relación con su práctica cotidiana.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Como un referente en relación con el término asesoría se reconoce el planteamiento de Héctor Jacobo, quien plantea la asesoría como un “acompañamiento que establece relación de interioridad con la persona que se deja acompañar y sólo se logra en la medida de que conocemos sus necesidades de aprendizaje, que están estrechamente ligadas con la mejora profesional... el acompañamiento me gusta más que la asesoría porque me permite construir intersubjetividad” (Jacobo, 2005:23).

En la presente investigación se recuperan el término formación como el proceso de desarrollo que sigue el sujeto en una permanente actitud de aprendizaje y reflexión de sí mismo, en una situación de formación consciente e intencionada (Ferry, 1997), así como, el término autoformación desde la perspectiva de Teresa Yurén, quien plantea que *“puede concretarse en la elección de los objetivos, de los contenidos, de las formas de orientación, de los recursos, de los métodos, y/o del manejo del tiempo y de los espacios”* (Yurén, 2005:40).

Por otro lado, la cotidianidad de un sujeto la podemos referir a todas las actividades que realiza este en su ambiente inmediato *“situaciones repetitivas, rutinarias, previamente programadas y/o inesperadas”* (Piña, 2002: 57). Igualmente, Piña utiliza la acepción de vida cotidiana como el conjunto de acciones en un espacio y tiempo (contexto histórico-social, siendo que el sujeto pertenece a una clase social, género, responsabilidad social), esta se construye con la participación activa de los integrantes de un grupo (Piña, 2002).

METODOLOGÍA

Se sustentó la investigación en los elementos teórico-metodológicos de la investigación acción (IA), ya que nos permitió en principio interiorizar en el

pensamiento de los sujetos y por ende en el fenómeno de la asesoría como objeto de estudio.

La primera fase de la investigación fue la creación de condiciones institucionales. La segunda fase se despliega a partir de marzo del 2005, al estar ya constituido el EIC con la asesoría teórico-metodológica de la doctora Rosas Carrasco, de tal forma que la mayoría realizáramos tareas de asesoría, y por tanto nos reconocimos, no sin antes enfrentar y superar nuestras resistencias a ser sujetos-sujetos de esta investigación; para ello, iniciamos escribiendo nuestro trayecto formativo, el cual entendimos como el escribir del proceso que se vive en un determinado tiempo y que permite de forma consciente o inconsciente, sistemática o asistemática, interiorizar experiencias, percepciones, conocimientos, teorías, conceptos, conflictos, costumbres, maneras de comportamiento y actividades que van a conformar nuestra visión del mundo en general, y de lo educativo en lo particular; en las que sustentamos nuestras gustos, fobias, filias, tomas de decisiones, nuestras propuestas y lo que orienta nuestros proyectos tanto el de vida como el profesional.

El interés que se vivió ha sido posible gracias tanto a las intenciones investigativas, el paradigma de investigación cualitativa, como por las cuatro técnicas de investigación utilizadas: una la *observación participante*, otra ha sido la escritura de la *historia de vida*, que en este caso se circunscribió al trayecto formativo como asesoras y asesores, la *entrevista no estructurada* y también al uso del *registro* como técnica y al diario de campo como instrumento específico.

La tercera fase fue la concreción del objeto de estudio y el diseño del proyecto, que fueron el resultado de una reflexión grupal, en la que se precisaron los siguientes términos: asesoría, formación, concepción de sí mismo, cotidianidad, pensar y hacer, que se desarrollaron como prenociones categoriales, esto es como conocimientos previos, referentes o herramientas que nos permitieran mirar la realidad para descubrir lo relacionado con el pensar y el hacer cotidiano de las y los ATPs de educación elemental.

La cuarta fase fue la realización de entrevistas aplicadas a asesoras y asesores de los niveles de educación elemental y a un Coordinador de Centros de Maestros (CCM), efectuándose a 13 asesoras y asesores. Para el análisis de la información se ensayó el método comparativo de Glaser–Straus, (2001) quienes señalan el procedimiento de construir teoría con base a los datos recopilados, y cuyo propósito es que de leer y releer una y otra vez lo transcrito, y buscar significar cada frase, se pueda deconstruir teóricamente el saber y significar el ser de los sujetos investigados y, asimismo, en este caso el de los sujetos investigadores, de tal forma que el contenido transcrito de las entrevistas se leyera detenidamente y se fuera descubriendo en cada párrafo o frase la relación semántica y categorial, que dieran cuenta del pensar y el hacer de las y los entrevistados.

La quinta fase fue la realización del análisis y la elaboración del informe final, que también representó otro gran reto: plasmar en una redacción lógica y de manera clara la esencia de lo realizado, vivido y sobre todo descubierto tanto por los integrantes del EIC en el proceso dialógico e interactivo experimentado de manera grupal en cada una de las sesiones.

AVANCES DE RESULTADOS

Lo primero que se puede reconocer por el ejercicio investigativo colectivo realizado es que el pensar de los ATPs participantes en el EIC y entrevistados, si bien es cierto que es producto de su preparación, así como de su trayecto formativo en su sentido más amplio, esta también muy relacionado con la apropiación conciente o inconsciente de la lógica, la intencionalidad y la terminología contenida en los documentos normativos tanto de carácter administrativo como los de carácter académico, así como en los sustentos teóricos y metodológicos que son contenidos en los programas y propuestas educativas que cotidianamente implanta a través de su labor profesional.

Los y las ATPs han logrado crear un discurso, una serie de expresiones propias a su tarea, con términos como impacto, asesoría, función, oferta, calidad,

seguimiento, ayuda, apoyo, acompañamiento pedagógico o académico, competencias, reporte, que son términos de su discurso cotidiano. La cuestión es que la mayoría no es conciente de cómo lo fue conformando; se pudiera plantear que difícilmente es conciente de la trascendencia de su propio discurso para con los demás, y qué consecuencias tiene la relación dialógica que establece tanto desde el punto conceptual como en el desarrollo de las actividades que devienen de su relación de asesoría.

Se han incrementado las disposiciones y planteamientos normativos de carácter administrativo y pedagógico, sin embargo, se denota una contradicción, la mayoría de estas disposiciones u orientaciones expresan la omisión del sujeto, de la figura educativa, de ahí deviene la idea de la invisibilidad de los ATPs, ya que se destacan los propósitos que tienen que lograrse de manera reiterada.

Se descubrió que la naturaleza, el ser de esta figura educativa como sujeto, como profesional en sí mismo, su pensar y el significado de su presencia en los procesos educativos, para muchas instancias de decisión es una figura invisible, no se considera como proclive a ser apoyada, impulsada, comprendida en sus necesidades propias de formación y desarrollo profesional.

La normatividad y las estrategias donde se ubica al ATPs o al CCM, es simplemente como un ser constituido pedagógicamente desde el momento de estar en esa responsabilidad, y por lo tanto, su compromiso es que las decisiones de política educativa, operen, funcionen, logren resultados cuantificables, sean útiles los servicios y los materiales bajo su responsabilidad. Qué piensa, siente o proyecta como un ser en proceso de formación, con aspiraciones profesionales, difícilmente, se considera en los lineamientos o las estrategias de desarrollo institucional en general.

Con respecto a la asesoría se empieza a desplegar la tendencia a reconocer la importancia de la relación que puede tener la práctica de la asesoría con la investigación educativa, sobre todo por entenderla como un medio de construir nuevos aprendizajes. Esto es, se comenta, se reconoce, pero difícilmente se práctica, se intenciona o se promueve la relación asesoría-investigación, aún

cuando cotidianamente los ATPs efectúan actividades relacionadas con las técnicas de investigación; sin embargo, esta tarea sustantiva no es intencionada, lo que se requiere en estos momentos es reconsiderar la importancia de la investigación educativa como una forma de pensar y actuar en los procesos de asesoría, valorando la importancia y dándole un sentido más profundo a las tareas de observación, registro y análisis de testimonios educativos, como la estadística, los reportes de evaluación, y las entrevistas a las y los docentes en servicio.

Una cuestión que se expresó por la mayoría de los entrevistados fue la necesidad de condiciones para preparar su intervención, para fortalecerse en su saber pedagógico, a sí misma o a sí mismo, y a la vez también señalan la falta de condiciones, cuando a veces no tienen permisos, tiempos, material bibliohemerográfico de apoyo, y aunque parezca difícil creer, la comunicación con otras y otros ATPs para dilucidar dudas, o generar nuevas vías de asesoría, cada día se hace más evidente entre los ATPs el reconocimiento de fortalecer sus conocimientos, habilidades, competencias y su sentido crítico al desarrollar las asesorías.

Esto lleva al conflicto de mantenerse en el terreno solamente o preponderantemente administrativo y concebirse como tal, o equilibrar y desarrollar el campo pedagógico y concebirse más como un asesor eminentemente pedagógico que como un apoyo administrativo; entra en crisis, asimismo, la cuestión de identidad: ser un técnico administrativo, o desplegar la esencia de su ser profesional, su identidad como docente, que es la base de su ser actualizador.

En relación a los Coordinadores Centros de Maestros (CCM) ha sido la orientación implícita de la normatividad de los programas de asesoría, capacitación y actualización los que han llevado a la mayoría de los CCM a convertirse en unos/as activistas pedagógicos o simples operadores de los programas de actualización, porque el contenido y los materiales de los diferentes programas como los Cursos Nacionales (CNA); los Talleres Generales

de Actualización (TGA); los cursos estatales de actualización y los talleres breves, así como los cursos generales o los relacionados con Enciclomedia, están en gran parte determinados por instancias superiores.

En los primeros momentos de creación de los Centros de Maestros (CM) y de la integración de los coordinadores, éstos mantuvieron sus pensamientos de tipo organizativo, como el que las y los coordinadores generales se creían y desenvolvían como si fueran directoras y directores, repitiendo esquemas y actitudes propias de una situación vertical de control y administración, más que concebir al conjunto de coordinadores como un colectivo en construcción de su identidad pedagógica.

La asesoría en los CM también está pasando por momentos de transformación y exigencia, al pasar de ser desarrollada como una práctica tradicional de asesoría en una lógica de capacitación, de transmisión de información, oferta de cursos, a ser implementada la asesoría como dispositivos de formación, de reflexión profunda, y experimentar el conflicto cogno-afectivo de autorreflexión, de deconstrucción del pensar y el saber de los asesorados. Estas posibilidades se despliegan a partir de que los CCM pasan de reconocerse y superar la actitud de ser transmisores de información u ofertadores de servicios, a desarrollar su autoformación como formadores de docentes, donde ya no sólo el hecho del proceso enseñanza-aprendizaje sea la preocupación esencial del carácter de las asesorías sino sobre todo el de crear espacios colectivos de autoformación y deconstrucción de saberes y actitudes ante el acontecimiento educativo.

Con respecto al Equipo de Investigación Colaborativa (EIC), la experiencia al desplegarse desde el punto de vista organizativo y con la intención de difusión de la misma, permitió a partir de las primeras sesiones de la interacción grupal entre los participantes en el EIC: Lilia, Margarita, Marlem, Mayra, Noemí, Adrián, Alejandro, Ángel, Sergio y Raúl, la constitución del colectivo *Árbol de la Vida*, como estrategia de fortalecimiento teórico-metodológico de los mismos, para integrarse a la red nacional TEBES de colectivos escolares que hacen

animación, innovación e investigación desde su escuela, lo que llevó a la participación en varios eventos nacionales e internacionales.

Un referente que se reconoce como esencial en la experiencia investigativa efectuada es lo que se entendía por acompañamiento formativo por los participantes del DPI y que orientó su intervención en el EIC. Considerar el acompañamiento formativo como el ir junto con las o los participantes en procesos de desarrollo profesional, identificados en la intención de aprender unos de otros, de reflexionarse y deconstruir saberes e intencionalidades que signifiquen, en una dimensión ontológica, el ser, a partir de entender la formación como una posibilidad de toma de conciencia de sí mismo, de reflexionar y reconocerse en la interacción con los otros, tanto en sus debilidades como en sus fortalezas.

El acompañamiento formativo es una situación de estar en diálogo con el otro, significándolo, con un sentido conciente, de que uno mismo es una posibilidad de mediación que al otro le va a permitir la deconstrucción de su pensar y su hacer.

Ferry (1997, 56) lo expresa con este planteamiento: *“Es por eso que es falso pensar en formarse haciendo solamente. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentran los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionarse él mismo al tiempo de reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación”*.

CONCLUSIONES

La necesidad de superar la lógica de actualizar como si fuera una ayuda o una prestación de servicio, así como el concebirse los y las ATPs y CCM sólo como capacitadores/as, al considerar a la asesoría únicamente como un hacer llegar información, señalada como formación continua. Requiere en estos momentos de fomentar procesos de asesoría que generen una perspectiva de autoformación (Yurén, 2005).

Abundar en la importancia de la autoformación se considera importante, tanto para los ATP de los niveles como para los CCM, reconocemos al respecto el planteamiento que señala Yurén al rescatar la propuesta de Dumazedier “*la autoformación comienza cuando los modos habituales de sentir y de pensar son puestos en duda y transformados en cuestionamientos*” (Dumazedier en Yurén, 2005: 40).

Finalmente, el hecho de recuperar esta experiencia investigativa en una publicación de 98 cuartillas, abrió la posibilidad de elevar la política editorial de los SEIEM, edición que recupera 100 referencias biblio-hemerográficas sobre el tema.

BIBLIOGRAFÍA

Alanís Huerta, Antonio (2004). *Formación de formadores*, México: Trillas.

Bernal Gracida, Adriana Silvia y Elisa Palacios Olivares (1999). *El asesor técnico pedagógico del nivel preescolar: visiones sobre su práctica profesional*, tesis, México: UPN Ajusco.

Departamento de Educación Preescolar del Valle de México (2003). *Manual de organización de la función de asesoría técnico pedagógica*, Gobierno del Estado de México: SEIEM.

Ferry, Pilles (1997). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Glaser, Barney y Straus (1999). *El descubrimiento de la teoría fundamentada. Estrategias para la investigación cualitativa*, Cuadernos de divulgación 2, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

García Díaz, Sergio (2004). “La construcción de la realidad y el diario de campo”, *Educación*, núm. 5, mayo-agosto, Estado de México.

Hernández Iriberry, Irma Cristina (2005). *Una revisión crítica desde las experiencias del actualizador para identificar sus desafíos éticos e históricos en la reconstrucción de lo humano para su dimensión de trabajo*, México. Mecanoescrito.

Jacobo García, Héctor (Coordinador) (2005). *El acompañamiento sistémico*, Culiacán, Sin.: UPN.

Pérez Baltazar, Elaine Turena (2005). *La formación de directivas asesoras con perspectiva de género en educación secundaria*. Reporte de Investigación Educativa. SEIEM, México.

SEP (2003). *Estadística básica del sistema educativo nacional; Sistema Nacional de Carrera Magisterial*, base de datos de los resultados de la aplicación Exámenes Nacionales de Actualización.

Rosas Carrasco, Lesvia Oliva (2003). *Aprender a ser maestro rural, un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México: CEE.

Yurén, Teresa, Cecilia Navia y Cony Saenger (2005). *Ethos y Autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México: Pomares/ CESU-UNAM.