

PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES DEL ASESOR TÉCNICO/PEDAGÓGICO EN TORNO A SU FUNCIÓN COMO FORMADOR DE DOCENTES DENTRO DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA EN TLAXCALA

ROSA I. GARCÍA HERRERA / DANIEL A. JIMÉNEZ ESTRADA / MIGUEL Á. NETZAHUALCÓYOTL NETZAHUATL
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291 Tlaxcala

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es exponer algunos de los resultados a los que hemos arribado durante nuestro proceso de investigación acerca de las diferentes percepciones que tiene un sector de la población educativa, adscrito a las diferentes Áreas, Departamentos y Mesas Técnicas del Subsistema de Educación Básica en el Estado de Tlaxcala, en quien recae la función de Asesoría Técnico-Pedagógica en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. De manera específica

nuestra investigación se dirige a desentrañar los patrones de significado y las percepciones que los Asesores Técnico Pedagógicos han construido en torno al papel y posición que juegan como formadores de docentes dentro del Subsistema, así como tensiones que enfrentan en la realización de las tareas que tienen asignadas normativamente.

PALABRAS CLAVE: formación, subjetividad, percepciones, educación.

Introducción

El presente trabajo expone algunos de los resultados a los que, junto con un grupo de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional 291, hemos arribado en torno a la exploración de las percepciones que han construido los Asesores Técnico Pedagógicos en cuanto al papel que juegan como formadores de docentes dentro de Subsistema de Educación Básica. De manera específica nuestra investigación se dirige a desentrañar los patrones de significado y las representaciones que los estos actores han construido en cuanto al papel que juegan como formadores dentro del Subsistema así como las tensiones que enfrentan en las diferentes situaciones donde cumplen funciones de asesoría técnico-pedagógica. Tres son los ejes analíticos de la investigación. El primero, integra un conjunto de reflexiones relacionadas con la concepciones de estos docentes respecto a la manera en que se definen como agentes educativos; el segundo, se remite a la indagación de las percepciones que tienen estos docentes sobre la posición que ocupan dentro

de la normatividad de la Secretaría de Educación Pública; el tercero, se refiere a las percepciones que tienen estos actores respecto de los procesos de formación recibida por parte de las instancias encargadas de la formación continua por parte de la SEP Tlaxcala. Ejes, que consideramos, son cruciales para comprender los procesos institucionales en los que se encuentra inserta la tarea de la asesoría técnico pedagógica y, que a la luz del conocimiento de los actores, es reconstruida subjetivamente mostrando un discurso colectivo donde se entrecruzan trayectorias biográficas que dan cuenta tanto de experiencias exitosas como de ambigüedades propias del ámbito institucional al que pertenecen.

La ruta teórica seguida para orientar nuestra investigación se instala en las perspectivas de la *construcción social y las teorías de la subjetividad*, vertientes teóricas, que representadas en los trabajos de Berger & Luckmann 1998(1991), Garfinkel 1968 (2006), Schutz (1974), Goffman 1959 (1993), Gergen (2006) nos ofrecen una serie de dispositivos analíticos para comprender la textura de los procesos subjetivos a través de los cuáles los actores, situados en circunstancias espacio-temporal particulares, dan cuenta de las experiencias exitosas y vicisitudes o tensiones que enfrentan en la ejecución de tareas que la sociedad, a través de sus colectivos institucionales, asignan a cada uno de sus miembros.

La ruta metodológica que seguimos fue de corte cualitativo, es virtud de trazar un camino flexible que nos permitiera arribar a un conjunto de datos de las ideas y tesis de los ATPs en cuanto a sus experiencias en la función pedagógica asignada. El método de indagación que se utiliza es la *investigación e intervención apreciativa* y que desarrollado por Cooperrider (2003) es definida como un proceso de búsqueda colaborativa que a partir del reconocimiento de los valores y apreciaciones de los actores sociales se constituye en una herramienta para el cambio que se cristalice en la eficiencia de los procesos en las organizaciones. La técnica de trabajo a la que recurrimos fue el *Focus Group*, grupo de aprendizaje que combina aspectos intelectuales y vivenciales que recupera en forma colectiva las distintas apreciaciones de los miembros que en éste participan.

Finalmente hacemos una serie de reflexiones finales con la intención de cerrar de forma provisional los planteamientos que hemos elaborado a través de nuestro proceso de investigación, esperando así que este trabajo contribuya a ampliar nuestros conocimientos sobre las realidades locales a que se enfrentan en los docentes en el campo de la educación básica.

I. Referentes teóricos

La perspectiva teórica que sustenta esta investigación se funda en lo que hoy día se ha denominado *construccionismo social*, misma que integra un amplio espectro de enfoques y marcos conceptuales que justamente tienen la convicción de que la experiencia y vivencias de los actores deben ser el punto de arranque para la reflexión de los problemas sociales que enfrentan los actores sociales que viven día a día experiencias situadas temporal y geográficamente. Para este enfoque todo lo que se define como real, ya sea la vida cotidiana, como las prácticas científicas, son referidas como resultado de las relaciones humanas, dando por sentado de que todo empieza en lo social y la relación y no en el individuo aislado.

Por ejemplo, Gergen (2006) plantea que las percepciones y experiencias subjetivas de los actores sociales deben interpretarse de cara a las diferentes realidades y situaciones sociales que enfrentan, lo que implicará para los investigadores e interventores sociales y educativos despojarnos de las actitudes y reminiscencias de expertos para dar cabida a la observancia y escucha minuciosa y atenta sobre los que los actores educativos construyen como discurso de en las realidades donde habitan.

Se trata entonces, de colocar la atención en los contextos relacionales tratando de explorar el significado pragmático de su discurso en el seno de estos contextos. Los conflictos son vistos como construcciones concurrentes y no problemas que se pueden medir con el rasero de criterios o instrumentos universales, ya que las significaciones sólo se pueden coordinar sobre la base de una negociación.

Para teóricos como Berger & Luckmann (1996) La sociedad humana es un fenómeno dialéctico: la realidad social es producida por el hombre, pero al mismo tiempo es productora de éste. La sociedad está allí antes de que cada individuo nazca y seguirá allí después de su muerte. Estos teóricos sostienen que la lógica de las instituciones no reside en sus funcionalidades externas, sino en la manera como éstas son tratadas cuando se reflexiona sobre ellas. La conciencia reflexiva superpone la lógica al orden institucional. En este sentido, el lenguaje se configura en el medio que permite la legitimación del orden institucional, es decir, que en la medida en que los actores disponen de un acopio de conocimiento de su *aquí y ahora*, se ven impelidos para explicar el buen o mal funcionamiento de las instituciones en las que se encuentran insertos.

Por otra parte, Elbaz (Mercado 2002) señala que el trabajo docente es el ejercicio de un tipo de conocimiento muy particular, ya que al efectuar su trabajo los maestros se encuentran con toda clase de tareas y problemas y para enfrentarlos recurren a una gran variedad de fuentes de conocimiento. Sostiene una concepción del maestro como un agente autónomo en el proceso curricular, señalando que el conocimiento del maestro es dinámico y se encuentra en una relación activa con la práctica utilizándose en esa práctica. El conocimiento de los maestros sobre la enseñanza es creativo, multifacético y los maestros hacen lo posible por realizar propósitos claramente concebidos independientemente de que ellos puedan o no especificar los criterios que guían o no cualquier elección.

Para estos autores, es a partir de los saberes de la experiencia que los profesores juzgan su formación anterior o su formación a lo largo de su carrera. Es a partir de estos saberes que los maestros juzgan la pertinencia o realismo de las reformas introducidas en los programas o métodos.

II. Descripción metodológica

La perspectiva metodológica de la que partimos para la realización de esta investigación es la *intervención apreciativa* y que fundada por Cooperrider (2003) es definida como un proceso de búsqueda colaborativa que a partir del reconocimiento de los valores y apreciaciones de los actores sociales se constituye en una herramienta para el cambio que se cristalice en la eficiencia de los procesos en las organizaciones.

Esta metodología de la intervención apreciativa se funda en los principios teóricos y epistemológicos de la construcción social, misma que reconoce la pluralidad de racionalidades en torno a un hecho social y quien invita a repensar nuestros saberes a partir del diálogo y la comunicación e interacción con los otros.

Para la realización de esta investigación se utiliza la técnica de *Focus group*. Ésta es una técnica de investigación cualitativa que tiene como fin obtener respuestas creativas a los problemas sociales por parte de los participantes que integran el grupo. Se trata de una discusión estructurada sobre un tema específico, en ésta los integrantes a partir de un ambiente abierto y cordial, se encuentran en libertad de verter opiniones y reflexiones sobre los temas contenido en un guión de trabajo. Aquí el grupo combina aspectos intelectuales y vivenciales y en la medida en que el grupo discute y reflexiona la tarea se logra la identificación de los problemas grupales.

Mediante la realización de un Taller de Construcción de Experiencias logramos interactuar con un número amplio de Asesores Técnico Pedagógicos – alrededor de 200- y mediante la aplicación de un guión de trabajo de sonsacamiento, pudimos entrar en contacto con las subjetividades de estos docentes.

III Resultados

3a. La figura del Asesor Técnico Pedagógico dentro del Subsistema de Educación Básica

Los Asesores Técnico Pedagógicos adscritos a los diferentes departamentos, supervisiones y jefaturas de área, de los niveles educativos del Subsistema de Educación Básica en el Estado de Tlaxcala, son una pieza clave para la formación y actualización de los docentes en servicio. A través de éstos se socializan y difunden los contenidos e innovaciones que en cada ciclo escolar se implementan con los cambios y transformaciones vinculadas a la Reforma Educativa.

A partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en el año de 1992, esta figura profesional entra en escena como un agente educativo prioritario en términos de realizar funciones que se concentran en la gestión institucional, la atención de problemáticas educativas emergentes y en la atención de problemas de conocimiento de los docentes en servicio. Desde estas funciones, el Asesor Técnico Pedagógico, es acreditado como un profesional polivalente en quien recaen gigantescas responsabilidades relacionadas con la capacitación y actualización docente. Funciones y responsabilidades que si bien aparecen en la normatividad general del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, como sustantivas para integrar un esquema de Formación Continua de calidad, se desdibujan al momento de escudriñar en el trasfondo del conjunto de acciones y prácticas en el que este profesional de la educación lleva a cabo sus funciones. Condiciones que muchas veces son adversas para el desarrollo de las competencias que se demanda de acuerdo al perfil que se estipula en esta normatividad.

En las siguientes líneas mostramos algunos de los resultados que muestran una serie de percepciones construidas por los ATPs en términos de su participación dentro del Subsistema de Educación Básica como formadores de docentes en Tlaxcala.

3b La percepción de los ATPs como agentes educativos: artesanos y agentes de cambio

Sin lugar a duda, la figura del ATP es una figura compleja que, como cualquier otro actor social, ha construido –en base a sus experiencias dentro del Sistema Educativo de Edu-

cación Básica- una serie de conceptualizaciones en torno su papel como agente educativo y al status que ocupa dentro de la jerarquía institucional de la que es miembro. Las versiones construidas presentan variaciones más de intensidad que de significación, esto es, que en el fondo de los discursos vertidos por estos actores encontramos una imagen más bien romántica e ideológica del papel que juegan como agentes de la educación. Las imágenes alusivas a mirarse como agentes de *cambio y de transformación*, así como *artesanos* de la educación nos muestran una faceta bastante recurrente en el lenguaje de los docentes referida a la naturaleza transformadora de su práctica. Es, pareciera una condición o atributo inherente a su formación como formadores de docentes. En su percepción de agentes educativos, se visualizan como *ejemplo a seguir*, es decir, como depositarios de un saber que a lo largo de sus trayectorias socio-profesionales les da el derecho para participar de los procesos educativos y transmitir a los demás los métodos para orientar su quehacer en las aulas. Ser formador de docentes, señalan, tiene sus implicaciones prácticas pues la clave para avanzar en el logro de los objetivos planteados está en la *empatía* y la *comunicación* fluida con los colectivos de los centros escolares; sin embargo, la tarea no es sencilla, en virtud de las complejidades que enfrentan en el *aquí* y el *ahora* de sus realidades particulares, pues la legitimización ante los demás incluye desde luego la aceptación y la apertura de los docentes para dejarse llevar.

Algunos otros, se definen como *agentes críticos* del sistema, pero que poco a poco han venido cambiando esta mentalidad porque el trabajo docente es realmente satisfactorio, lo que nos llevaría a pensar en un proceso de conversión en el que esta figura transita de una fase de descrédito de la profesión y del sistema hacia una fase donde profesa ser adepto y estar medianamente satisfecho con lo que esta profesión le ofrece. Para otros están en el sistema es mirarse como *agentes con vocación*, misma que fue descubierta en la medida en que conocen su práctica docente. Su definición como agentes educativos tiene que ver más con una encomienda que se ampara en el deber ser y en las satisfacciones y reconocimientos sociales a los que se harán acreedores en la medida en que las cosas se hagan bien.

3c La percepción sobre la función como Asesores Técnico/Pedagógicos: incertidumbres y ambigüedades en la asunción de los roles

Uno de los problemas que se presenta en cualquier institución cuando grupos de individuos se integran en su estructura, se refiere a la comprensión de los roles que hay que ejecutar en el marco del logro de los objetivos institucionales. Los testimonios que a conti-

nuación se muestran se refieren a este pasaje problemático en cuanto a la inseguridad que experimentan algunos ATPs respecto a los roles a asumir dentro de la función técnico-pedagógica. Las versiones construidas en cuanto a las percepciones de los ATPs en torno a los papeles que tienen que desempeñar como formadores de docentes varían en base a los niveles educativos en los que se encuentran participando. Sin embargo, encontramos patrones de significado que 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 ocupa esta figura en la jerarquía institucional. En lo general y a excepción del nivel indígena, los docentes con funciones técnico-pedagógicas no tienen claridad de la función. En su mayoría perciben que la función no está del todo delimitada en la normatividad de la SEP, pues de hecho la ausencia de un nombramiento de la función los coloca como una figura debilitada en relación a otros nombramientos oficiales: supervisor, director, jefe de sector entre otros, que les genera una especie de estado y posición transitoria dentro del sistema. También perciben que no hay un mecanismo formalizado para la socialización y asunción de los roles que tienen que cumplir como formadores de docentes. Estos roles más bien los van aprendiendo en base a la tradición y a la observación de prácticas que, al momento de insertarse en el ámbito de intervención, van adquiriendo un significado mucho más legítimo comparado con los procesos de formación continua recibido por las instancias formadoras de formadoras de docentes. Para los ATPs las funciones a desempeñar son bastante imprecisas y poco sistematizadas, pues el día a día los enfrenta a situaciones contingentes y ambiguas que regularmente demanda de ellos habilidades no sólo cognitivas, sino más bien de habilidades para convencer, mediar, conciliar ante problemas que muchas veces en sus manos no está resolver. Los testimonios en este sentido son contradictorios dando lugar a poner en duda su papel como formadores de docentes, pues en muchos casos asocian la función con tareas administrativas y de gestoría que los alejan de otras relacionadas con la tarea docente. En este sentido, encontramos una especie de crisis de identidad en cuanto a la función a realizar.

Reflexiones finales

Nos instalamos a la parte final de este trabajo y cerramos con un conjunto de reflexiones que más que constituir un punto de llegada, representan un punto de partida que nos abre una ruta de análisis en términos de considerar la pertinencia de una línea de investigación, para el Subsistema Educativo de Tlaxcala que dé cuenta de la fragilidad de la figura

del ATP en cuanto a su posición dentro de la normatividad y a las tensiones generadas en el desempeño de sus roles como formadores de docentes. Por un lado tenemos una figura a quien se le asignan funciones tanto pedagógicas como de gestión de gran envergadura y por el otro, estamos ante una figura débil 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.

Bibliografía

- Berger, Peter y Luckmann, Thomas.** 1968 (1991) La construcción social de la realidad. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, Pierre.** 1980 (1991) El sentido práctico. Taurus. Madrid, España.
- 1994 (1997) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama. Barcelona, España.
- Bruner, Jerome.** 1986 (1988) Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa. Barcelona, España.
- 1990 Acts of meaning. Harvard University Press. USA.
- 1996 The Culture of Education. Harvard University Press. USA.
- Cicourel, Aaron Víctor.** 1964 (1982) El método y la medida en sociología. Editora Nacional. Madrid, España.
- Edwards, Derek.** 1997 Discourse and Cognition. Sage Publications. London.
- Gergen, Kenneth.**1994(1996a) Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social. Paidós. España.
- Glaser, Barney G. and Strauss, Anselm L.** 1967 (1979) The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Aldine Publishing Company. New York, USA.
- Goffman, Erving.** 1959 (1993) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- 1967 (1971) Ritual de la interacción. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, Argentina.
- 1998 Estigma. La identidad social deteriorada. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Schütz, Alfred.** (1974) Estudios sobre teoría social. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- (1999) La construcción significativa del mundo social. Paidós. Barcelona, España.
- **y Luckmann, Thomas.** 1973 (1977) Las estructuras del mundo de la vida. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.