

LA CONFIGURACIÓN PROFESIONAL EN ASESORAS TÉCNICO PEDAGÓGICAS DE PREESCOLAR: UN PROCESO INCONCLUSO

ANA LUISA VILLARREAL DELGADO
Secretaría de Educación en el Estado de Durango

RESUMEN: En el nivel preescolar los asesores técnico-pedagógicos son portadores de una identidad atribuida desde la normativa de las políticas educativas, centrada en el “deber ser”. En pocos casos, se han producido transformaciones que integran algunos elementos de una identidad reivindicada, caracterizada por una mayor comprensión y claridad de quienes son, ahora, asesores-acompañantes. En esta investigación de corte comprensiva y cualitativa-narrativa, se analizan las trayectorias formativas de

seis asesores y tres autoridades educativas de preescolar de Durango, para comprender qué significados y sentidos otorgan los asesores de preescolar al acompañamiento y se plantean interrogantes sobre la configuración de su identidad profesional.

PALABRAS CLAVE: Trayectorias profesionales, identidad profesional, asesor acompañante, preescolar.

Introducción

La presente ponencia expone los elementos de las trayectorias profesionales que contribuyen a la construcción identitaria del asesor acompañante, es parte de la investigación “Dispositivos de acompañamiento para la construcción de la identidad profesional del asesor de educación preescolar en Durango”.

Respondiendo a las sugerencias que organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM), en México se han venido impulsando políticas educativas de regulación de la formación y profesión de los profesores. Sustentada en las demandas sociales actuales, se han formulado transformaciones en las prácticas educativas, formas de organización y funcionamiento de los planteles.

La reforma en educación preescolar se ha puesto en marcha a partir del año 2004 (SEP, 2006) y comprende normativas y acciones que afectan a diversos actores educativos, los docentes, personal directivo y Asesoras técnico pedagógicas (ATP's). A estas últimas se les propone como una de sus actividades pedagógicas sustantivas la función de acompañamiento.

Es importante destacar que la noción de acompañamiento es una noción que emerge como un campo de prácticas a partir de esta reforma, y se plantea como principal finalidad “informar, sensibilizar, promover el diagnóstico de la práctica y hacer un seguimiento del trabajo que se realiza, propiciando la comprensión de sus planteamientos por parte del personal docente, técnico y directivo al que se atiende” (SEP, 2006, p. 43).

En un análisis de los documentos normativos de preescolar se observa una escasa delimitación conceptual del acompañamiento, pues es frecuente encontrar que se menciona como sinónimo de asesoría. Esto mismo ocurre con los materiales educativos que se difunden para procesos de actualización. En estos documentos se enuncian algunos elementos del acompañamiento que pueden aportar a la constitución de una definición o campo de prácticas del acompañamiento, sin embargo siempre se logra profundizar de forma tal que contribuya a que las ATP's de preescolar puedan apropiarse de estos elementos para su ejercicio profesional así como para contribuir a la configuración de una identidad profesional que las identifique como asesoras acompañantes.

Antecedentes

En el contexto actual, que privilegia al individuo sobre el mundo social, las nuevas identidades se han ido construyendo poniendo como eje al individuo y favoreciendo un proceso de des-socialización (Navia, 2013). Las identidades se moldean en parte por el reconocimiento o por falta de éste, y a menudo por un falso reconocimiento de los otros (Esteban, Nadal y Villa, 2006).

La crisis de identidad profesional tiene grandes efectos desmoralizadores en el modo de sentirse en el ejercicio profesional y en el oficio cotidiano (Bolívar, Fernández y Molina, 2005). En estudios sobre las identidades de los profesores se ha encontrado que, a través de los relatos biográficos, las personas, grupos, espacios, contextos y tiempos en

ida y vuelta de otras miradas y la suya, se va construyendo la identidad del profesor (Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2006). Sobre las ATP's se ha encontrado que en ausencia de un perfil explícito en los documentos normativos que guían las políticas educativas de la asesoría, la construcción de su identidad se ha enfrentado a diversos obstáculos y se ha puesto en crisis la identidad de las ATP's (Navia, Ceniceros, Rivas y López, 2008).

Esta investigación se ha planteado como objetivo: comprender los significados y sentidos que tiene el acompañamiento para los asesores de preescolar y su contribución a la configuración de la identidad profesional del asesor acompañante.

Referentes teóricos

Este estudio recupera el concepto de dispositivo para analizar la formación, comprendido como un conjunto de elementos que al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada. Los elementos que lo conforman son actores, objetivos, actividades, recursos, formas de acción e interacción (Yurén, 2005). *El acompañamiento* es visto como un dispositivo para la formación continua de docentes, favorece un proceso sistémico, dinámico e integral de apoyo, colaboración y ayuda centrada en el aprendiz. Es una asesoría en la práctica, de la práctica y para mejorar la práctica.

Acompañar supone estar aquí y ahora, en el momento de la práctica, en una relación de horizontalidad, compartiendo experiencias y reflexionando (Magnan, 1997). El acompañamiento implica también formación, para que haya formación el acompañamiento debe concebirse como una actividad de relación mutua (Honoré, 1980). La asesoría en educación constituye un proceso de ayuda basado en la interacción profesional, orientado a la resolución de problemas. Es un proceso de ayuda en la medida en que está presente la intervención de los asesores, como profesionales, con el propósito de resolver problemas encontrados en la práctica profesional (Nieto, 2004).

Se intenta analizar la configuración identitaria de la asesoría como una profesión, considerando que las identidades profesionales “son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificación mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo” (Dubar, 2002, p. 113), así como el “conjunto de rasgos o informaciones que individualizan o distinguen algo y confirman que es realmente lo que se dice que es. Es el

resultado de la capacidad de reflexividad” (Imbernón, 2008, p. 139). La configuración identitaria de los asesores está ligada a la de los docentes, y sus logros y aprendizajes, pues al igual que ellos, el manejo o dominio de los saberes de la profesión se considera como logros individuales y no tanto sociales o colectivos, del mismo modo que los fines o las intenciones educativas que no se construyen de forma consensual (Navia, 2013).

Metodología

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo con perspectiva narrativa, con la intención de recuperar las voces de los asesores. Se desarrolló a partir de la elección de casos múltiples. La información se recopiló mediante la realización de entrevistas en profundidad con perspectiva narrativa, a seis ATP's, una Directora, un Supervisor y una Jefa de Sector. Así mismo, la información se complementó mediante observaciones no participantes (Goetz y LeCompte, 1988) en tres acciones de acompañamiento y asesoría que realizaban los entrevistados; observaciones en tres Talleres Generales de Actualización y en cuatro cursos de Carrera Magisterial, así como en una reunión colegiada. Adicional a ello, se analizaron documentos de trabajo de los entrevistados, como son dos planes de acompañamiento y dos registros de actas de reuniones colegiadas. El análisis de la información se realizó con un enfoque interpretativo retomando fundamentalmente el análisis de contenido (Navarro y Díaz, 1995) y el análisis de relato paralelo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), por medio de un análisis diacrónico o vertical/estudio de caso y sincrónico u horizontal/análisis comparativos.

Resultados

La identidad de las asesoras de preescolar

En los relatos de las ATP's entrevistadas se encontró la construcción de una identidad atribuida de las asesoras como acompañantes. Según los documentos normativos y programas de actualización de la Reforma de Preescolar del 2004, la asesoría es acompañamiento, que intenta incidir en la formación permanente de los docentes, pero que a su vez exige a la asesora a entrar en proceso de formación, en torno a los aspectos sobre los que versa la asesoría que ofrece a los docentes y que viva la experiencia de planificar y poner en práctica ciertas situaciones didácticas. Esta nueva perspectiva de la asesoría exige a la asesora que tome como eje la práctica pedagógica de los docentes y

que intervenga para promover procesos de reflexión individual y colectiva en los docentes (SEP, 2006).

Las asesoras señalan frecuentemente que el eje de la función de la asesoría y el acompañamiento es la práctica docente y que recuperan la reflexión de la práctica como un elemento sustantivo para lograr transformaciones (SEP, 2006). Sin embargo, las asesoras tienden a posicionarse en torno a la asesoría como una función asignada por otros, sus autoridades inmediatas, y no tanto como una profesión en torno a la cual se identifiquen como parte de un grupo perteneciente a un determinado trabajo. Se puede establecer, al igual que ocurre con los docentes, la presencia de una pérdida de la autonomía de la capacidad de decidir sobre su profesión, a pesar de que se promueve su autonomía “se encuentran frecuentemente enredados en conflictos de valores, metas, propósitos e intereses” (Schön, 1998, p. 28).

Si la identidad profesional es una forma reconocida de identificarse en el trabajo (Dubar, 2002), que se construye con elementos comunes, en las trayectorias profesionales de las asesoras no encontramos la presencia de conocimientos y prácticas comunes en torno al ejercicio profesional de asesorar a los docentes, que nos permitan plantear que existe una identidad profesional de las asesoras.

En el discurso de las asesoras se puede apreciar que recuperan los nuevos términos prescritos que la reforma de educación preescolar ha formulado, aunque cuando les interrogamos sobre qué entienden por acompañamiento y cuáles son las prácticas que lo caracterizan, no parecen tener claridad sobre su significado.

Entre los saberes que son movilizados por las asesoras en el ejercicio de su profesión predominan los teóricos y en menor medida los procedimentales y los práxicos. Llama la atención la poca presencia en el discurso de las asesoras sobre los saberes sociomorales y existenciales, lo que puede indicar deficiencias en una configuración identitaria que se oriente a la responsabilidad con los docentes para favorecer en ellos el desarrollo de un proceso formativo favorable a sus prácticas de enseñanza (Castañeda y Navia, 2011).

La presencia de factores deficitarios de la identidad profesional de las asesoras de preescolar está relacionada con la ausencia de un sistema de representaciones estable y delimitado que integre saberes, creencias y actitudes (Yurén, 2003) a las cuales las asesoras puedan adscribirse para constituir un *ethos* profesional, que orienten la acción de las asesoras.

Un elemento que contribuye al debilitamiento del estatus de las asesoras como profesionales es su condición de docentes comisionadas (“o prestadas”) a las supervisiones, jefaturas escolares o departamentos de la Secretaría de Educación estatales. En esta condición, no se produce un proceso de recontractación o reconversión del contrato laboral con el sistema educativo, pues permanecen con la misma categoría laboral de docentes, así como también con las “marcas” propias de esta profesión docente.

Este estatus debilitado como asesoras, se acrecienta por la ausencia de un conjunto de prácticas compartidas estables construidas en las prácticas profesionales cotidianas sobre la asesoría y el acompañamiento, al cual se suma las dificultades de comprender el conjunto de reglas y normas que se les demanda desde la política educativa.

Derivado de lo anterior, se producen efectos importantes en el reconocimiento de las asesoras, pues, por un lado, ellas mismas tienden a limitar el autorizarse a sí mismas a ser asesoras acompañantes y, por el otro, los destinatarios de su ejercicio profesional, docentes y directores de escuelas, no les otorga un reconocimiento como profesionales que poseen un cuerpo de conocimientos y prácticas legítimos, que les autoriza a ejercer una autoridad educativa en el ejercicio de su desempeño profesional. Esto tiene como consecuencia que las ATP's de preescolar vean limitada su autonomía en la toma de decisiones para su ejercicio profesional.

A pesar de que se encontró una débil configuración identitaria de las ATP's de preescolar, se revela la presencia, aunque de manera incipiente, de algunos rasgos identitarios que nos permitieron identificar, una identidad de asesor-acompañante. Encontramos que algunas asesoras han ido logrando: desanudar formas de dependencia con sus autoridades superiores; configurar, aunque de manera individual, prácticas de

asesoría que integra la interacción formativa; implicarse a nivel afectivo emocional en la forma en que interpretan la elección o aceptación de la asesoría contribuyendo a confirmar sus habilidades profesionales; implicarse en innovaciones educativas; disposición a trabajar en conjunto con los docentes, aunque no tanto con sus pares u otros actores; poner como eje de su práctica la formación del docente; entrar en un proceso autoformativo de acuerdo a sus necesidades; reconocer sus potencialidades y debilidades y las de los asesorados.

Conclusiones

Las ATP's, nombradas en un primer momento como Asesoras técnicas del supervisor, han sido obligadas a ser ejecutantes de las tareas que el supervisor u otras autoridades superiores del Sistema Educativo les asignan. Al intentar ajustarse de manera forzada al conjunto de reglas y normas que el Sistema Educativo les propone como asesoras acompañantes, las ATP's de preescolar se encuentran en una crisis identitaria profesional que tiende a conducir las hacia una identidad atribuida, pues tienden a depender de lo que otros les ordenan, norman o regulan, lo que ocasiona una dificultad para apegarse a elementos identitarios compartidos por un colectivo profesional. Sin embargo, se encontró que cuando los asesores ponen en juego prácticas de acompañamiento en contexto, se van configurando, aunque de manera incipiente, algunos rasgos de identidad profesional del asesor acompañante.

Para configurar la identidad profesional y un campo profesional estable de los asesores acompañantes no basta con la emisión de títulos, nombramientos, y listas de funciones. Es preciso que se integren nombramientos relacionados con un rol y estatus, niveles salariales, formas de reconocimiento administrativo y laboral, procesos de formación que lo acompañen, y la configuración de un sistema estable de prácticas, ligadas a creencias, valores e intenciones vinculadas al campo profesional de los asesores.

Referencias

- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. Recuperado el 18 de noviembre de 2010, de http://www.google.com.mx/search?sourceid=navclient&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4DAMX_esMX297MX298&q=Investigar+la+identidad+profesional+del+profesorado%3a+Una+triangulaci%3b3n+secuencial
- Castañeda, A. y Navia, C. (2011). Identidad positiva y conocimiento profesional como base de la profesionalización de profesores de educación secundaria. En *Memorias del II Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. España, Universidad de Barcelona.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. España: Ediciones Bellaterra.
- Esteban, M., Nadal, J. M. y Vila I. (2006). *La construcción narrativa de la identidad a través del conflicto y la ventrilocuación*. Recuperado el 10 de octubre de 2010, de <http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/Glossa2/Journal/dec2008/LA-CONSTRUCCI%C3%93N-NARRATIVA-DE-LA-IDENTIDAD.pdf>
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata: Madrid.
- Honoré, B. (1980). *Pour une théorie de la formation*. Traducción Palacios. Madrid: Narcea.
- Imbernón, F. (2008). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Magnan, M. (1997). *Acompagner les parcours de formation*. Francia: CAFOC de Lyon.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de Contenido. En Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 177-224). España: Editorial Síntesis.
- Navia, C. (2013). "Incertidumbre y Formación Docente", aprobado para su publicación en T. Yurén, *Educación y agencia. Aproximaciones y análisis de dispositivos*. México: Juan Pablos.
- Navia Antezana, C., Cenicero Cázares, D. I., Rivas González, M. R. y López Marrufo, C. (2008). *Acompañamiento en Supervisores y Asesores en Educación Preescolar*. Avances de investigación.
- Nieto Cano, J. M. (2004). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. *En Asesoramiento al centro educativo* (pp.147-166). México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. México: SEP.

Schön, Donald A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Veiravé, D. Ojeda, M. Núñez, C. y Delgado P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. En *Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 5653). Recuperado el 27 de septiembre de 2010, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1509Veira ve.pdf>

Yurén, M. T. (2003). "Tensiones identitarias y *ethos* profesional. El caso del profesor de formación cívica y ética en la escuela secundaria" en A. Hirsch y R. López (coords.) *Ética profesional e identidad institucional*, Culiacán, México, Universidad Autónoma de Sinaloa: 267-295.

Yurén T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación docente. En T. Yurén, C. Navia, y C. Saenger, (coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores (pp. 19-45)*. México: Pomares Corredor.