

## **VOZ Y SILENCIAMIENTO DE LOS SUJETOS EN LA PRÁCTICA DE ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA**

**SANDRA ORTIZ MARTÍNEZ**  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS. UNAM

**TEMÁTICA GENERAL:** SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

### **Resumen**

Los asesores técnico pedagógicos en educación básica, son figuras relevantes por su número, por las tareas que desarrollan cada día y por las expectativas que se han trazado sobre ellos; no obstante, para el Estado han representado una figura útil y conveniente, aunque sin peso significativo en la definición de los rumbos de las escuelas. Históricamente, han sido voceros o enlaces en la implementación de las políticas educativas, ello, sin duda, ha tenido efectos significativos en su conformación y en su propia voz. Este trabajo presenta una parte de un proyecto de investigación, en donde se explora sobre la voz de los asesores en el contexto de un proceso de silenciamiento y de instauración del monólogo del poder; el discurso de los asesores aparece plagado de voces: diversas expresiones del discurso normativo y del control de la autoridad, la de la corrupción, la de la empatía con los docentes y los colegas, y, claro, también se pueden escuchar voces propias que defienden espacios para la autonomía y la creatividad. El análisis y la interpretación de los resultados fueron organizados en tres categorías: La práctica educativa (como acto ético), Diálogo educativo y Sujetos en lo educativo. Aquí compartiremos una voz representativa de cada categoría, ellas muestran algunos atisbos sobre la reproducción del monólogo del poder, el desaliento y también algunos espacios para la voz propia y la autonomía en la práctica de los asesores técnico pedagógicos.

**Palabras clave:** Asesores, Subjetividad, Sujetos sociales, Política Educativa, Práctica Educativa.

### **INTRODUCCIÓN**

Para ofrecer un marco en el cual podamos comprender los resultados del trabajo de investigación: "Sujetos en la práctica de asesoría técnico pedagógica, voces desde sí", es necesario tener presentes las coordenadas histórico-institucionales en que se ubica la práctica de dicha figura, así como algunos rasgos de la investigación que se ha realizado al respecto.

Los asesores técnico pedagógicos (ATP) no cuentan con una clave o plaza presupuestal, sino que –aún con la ejecución de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)– son maestros comisionados o con un nombramiento temporal para desarrollar la función. Dicha característica ha permitido que, prácticamente, en todas las instancias de los sistemas educativos estatales se encuentren maestros comisionados como ATP; la mayoría realiza una mezcla de tareas técnico-pedagógicas y administrativas y, un sector menor realiza actividades exclusivamente administrativas. Igualmente, tal condición ha constreñido el trabajo del asesor a las decisiones de la autoridad inmediata y por tanto a la falta de autonomía para realizar las tareas que se han ido asentando como propias en el imaginario de lo “técnico pedagógico”.

La LGSPD regula la obtención de un nombramiento temporal y luego uno definitivo, en la práctica sólo algunos docentes que realizan dichas funciones han sido evaluados y nombrados; pues, hasta la fecha, el concurso se abre para los asesores que se desempeñarán en las zonas escolares, sin considerar todas las áreas en donde ellos existen. La problemática se profundiza si se considera que la constitución del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, por el cual se regulará el funcionamiento cotidiano de los docentes que se desempeñan como asesores, se delegó como responsabilidad de los sistemas educativos estatales y, en la mayoría de los casos, no existen avances al respecto o son escasos.

En el campo de la investigación educativa, los ATP son poco estudiados como una figura particular, generalmente se problematizan en su articulación con la figura o en el marco de la supervisión. Tapia (2010) desarrolla un estado del arte sobre los estudios realizados al respecto de la supervisión y la asesoría, en dicho reporte señala que un problema fundamental es la falta de estudios empíricos al respecto, sobre todo en cuanto al apoyo técnico, pues se han realizado diversos acercamientos de diagnóstico o de proyección sobre el rol y las funciones que deben realizar, pero existen pocos trabajos relevantes o de largo alcance que registren prácticas y aspectos de la experiencia.

Recientemente, se han registrado estudios que problematizan aspectos diversos sobre los ATP; parece natural que varios de ellos sigan centrados en lo relativo a la regulación, como son el diagnóstico, las funciones que deben realizar o los procesos de formación que se requieren para su profesionalización (Reyes y López, 2007; López, Reyes y Guerra, 2009, León, 2011). Aunque también se realizan estudios locales y coyunturales –como el presente– en donde, desde diversos

acercamientos se registran prácticas y significados desde la misma voz de los actores (Lozano, 2007; Sánchez y Barrón, 2007; Sánchez, 2009; Torres, 2009; García, 2011; Lee y Serrano, 2011) o bien, desde el registro etnográfico (Espinosa, 2009).

En el caso de los estudios que registran voces sobre los ATP, llaman la atención las preocupaciones que expresan sobre su indefinición laboral, la contradicción que existe entre las tareas que realizan y las que ellos creen que deberían realizar, su relación compleja con los docentes y las altas expectativas sobre su papel en la mejora de la educación.

En el trabajo que presentamos, compartimos la preocupación por la práctica y experiencia de los asesores en su voz; aunque partimos de un lugar distinto frente a ella, pues no damos por hecho que el discurso, todo, sea expresión de una voz propia. Reconocemos que en las condiciones que estructuran el trabajo de los sujetos y el sistema de relaciones en el que participan, existen circunstancias y dispositivos que los silencian y en su discurso se enuncia también la voz del poder.

Reconocer que hay un contexto de silenciamiento, es reconocer también la negación del sujeto: al Estado no le interesa escuchar, para él no existen los sujetos, sino los métodos, los productos; dicha negación es asumida por los ATP y ello se refleja en su voz.

Por ello, se propuso como objeto de investigación la recuperación y escucha de la voz de los asesores, considerando que escuchar en sí mismo era importante, aunque también se plantearon algunas preguntas: ¿cuál es la voz sobre sí mismo, como sujeto en funciones de Asesor Técnico Pedagógico?, ¿en qué momentos logra articularse a su tarea como sujeto (desde su propia voz)?, ¿en qué circunstancias escucha su voz?, ¿qué condiciones de diálogo permiten la escucha de su voz?

Recuperar la voz de los asesores implica la pregunta sobre ellos, rastrear al sujeto en su práctica, frente a otros actores, frente al contexto que lo silencia y niega.

## **HERRAMIENTAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS PARA ESCUCHAR LA VOZ DE LOS ATP**

Para contar con las herramientas necesarias para recuperar y escuchar la voz de los ATP, planteamos la articulación de algunas nociones que hicieran sentido con respecto al conocimiento registrado desde la experiencia; que nos permitieran acercarnos a la realidad con nuevas preguntas y lecturas más ricas y complejas sobre ella. Así mismo, plantemos una metodología de corte cualitativo que nos permitiera recuperar el testimonio de los asesores a través de entrevistas a profundidad.

Si bien, el presente trabajo se trata de una construcción modesta, intenta responder al pensar epistémico que plantea Zemelman:

El pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido. Esto hace parte de lo que podríamos definir como un momento pre-teórico, mismo que tiene un gran peso en las posibles teorizaciones posteriores. Decir pre-teórico, significa decir, construcción de relación con la realidad. (2011:9)

En este sentido, posicionamos algunos conceptos y sus articulaciones, en el entendido de que son las coordenadas en que esperamos escuchar un discurso lleno de expresiones que es necesario analizar e interpretar críticamente.

Antes de avanzar, es preciso señalar que hablamos del sujeto en funciones de ATP y no “sujeto ATP” puesto que la subjetividad no se constriñe a un espacio o a una intención, como señala Follari, el sujeto no es “un sujeto pedagógico” o “un sujeto del aprendizaje”, sino un “sujeto en lo escolar” (2001), es decir, que transita y también se constituye ahí, pero no sólo ahí: el sujeto rebasa ese espacio; en este caso el que delimita el trabajo que realiza como ATP.

En la articulación sujeto, voz y silencio, posicionamos al sujeto como un constructo social e histórico –recuperando de nuevo a Zemelman (2010:358)– que, inserto en relaciones y dispositivos particulares construye un tipo de subjetividad también específico; el conocimiento de dicha subjetividad como resultado del cuidado de sí (Foucault, 1990) requiere de la escucha de la propia voz. La voz aparece en este contexto, como una herramienta que permite el conocimiento de sí, en tanto encarnación de la palabra, ella objetiva un sentido en un tiempo y espacio determinado, ya sea como monólogo interior o como discurso exteriorizado. La voz irrumpe en el silencio donde el sujeto se funda y regresa a dicho silencio para encontrar sentidos y construir significados.

Saettele nos advierte de los riesgos que hay con respecto a la pérdida de dicho silencio fundante, pues el sujeto puede desprenderse de la expresión de sí mismo si su voz se desarticula de su silencio en la sideración. En este caso, el sujeto habla, pero no desde sí. Por otra parte, el silenciamiento también opera cuando el poder genera una “discursividad ruidosa” (2005:6) que impide

la escucha de la voz del sujeto, o cuando éste, en una entrega masoquista, responde al imperativo del Otro; es decir, la Ley, el Estado suple con su monólogo la expresión del sujeto.

La conformación de los sujetos se realiza necesariamente en el diálogo, Bajtín nos propone que la voz es “portadora de los sentidos de la existencia” (Bubnova, 2006:100) y la voz está poblada de muchas voces, es polifónica, la vida misma es la recuperación de palabras “ajenas”. La escucha y el silencio son necesarios como fundamento del diálogo, por ello se recupera la voz crítica de Lenkersdorf, que señala la necesidad de la “palabra escuchada” y contrarrestar la preponderancia que en nuestras sociedades tiene “la palabra hablada” (2008:45), si la palabra no es escuchada no tiene sentido.

Posicionamos la práctica educativa como acto ético (Bajtín, 1997:7 y 8), en donde los sujetos se encuentran, pueden escuchar y hacer oír su voz. La práctica educativa está constituida de actos, momentos en que la relación pedagógica adquiere materialidad o encarna en las personas, podemos pensar en cómo está o no presente la voz de los ATP en ella, en los irrepetibles actos que la conforman.

En esta perspectiva teórica, es que decidimos realizar una investigación de corte cualitativo, dado que nuestro interés se centró en la búsqueda de la voz como expresión de la subjetividad, Tarrés afirma al respecto que: “la tradición cualitativa da prioridad a la narración y los investigadores comprometidos con ella comparten su interés por la subjetividad, el deseo de contextualizar las experiencias estudiadas y de interpretarlas teóricamente.” (2013:22). Se planteó la realización de entrevistas a profundidad, para recuperar el testimonio de los asesores.

La selección informantes respondió a lo que Taylor y Bogdan llaman “estrategia de muestreo teórico”, que significa elegirlos por su cualidad, dichos autores señalan que en esta estrategia lo importante es la “potencia” de cada caso” (1987: 108); el criterio con el que fueron elegidos fue que hubieran colaborado en la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (Programa Federal que operó a nivel nacional de 2009 a 2012, dirigido a escuelas de bajo logro), pues la participación en dicho Programa les significaba una experiencia compartida en la visita de asesoría a escuelas focalizadas de bajo logro, es decir, una práctica compartida.

Se definió entrevistar a cinco asesores del nivel de primaria y secundaria: tres mujeres y dos hombres. Sin buscarlo, los dos hombres son ATP veracruzanos de Telesecundarias Federales (Asesores 1, Asesor 2); en el caso de las tres mujeres hay más diversidad: dos son asesoras del nivel

de primaria en Veracruz, una de la modalidad indígena (Asesora 1) y otra de primarias “regulares” federales (Asesora 2); la otra es asesora en una coordinación regional del subsistema estatal del Estado de México (Asesora 3) y atiende de manera transversal a todos los niveles de educación básica.

La intención de las definiciones metodológicas, fue recuperar algunos testimonios para escuchar qué voces están manifiestas y cómo aparece la voz del asesor, asumiendo que, si el discurso es el resultado de una particular construcción social y subjetiva, dichos testimonios pueden dar cuenta de procesos y formas de producción de subjetividad más amplios, que rebasan los casos en sí mismos.

## VOCES SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. LA VOZ SOBRE LA IMPOSIBILIDAD

En la recuperación que los Asesores hacen sobre el desarrollo cotidiano de sus tareas se pueden escuchar diversas valoraciones sobre dicho trabajo. En algunos testimonios encontramos expresiones con una valoración negativa sobre el resultado final del trabajo desarrollado.

Asesora 1:

Al final, en mayor o menor porcentaje, todo el mismo problema, de ahí no pasamos. Y llega un momento en sí me frustra porque digo “igual me la puedo pasar sentada aquí, [...] terminar relajada y a lo mejor tengo que informar algo... administrativamente uno le puede poner adornos y no trasciende, pasa lo mismo [...] para qué vivir tan estresada si igual no pasa nada. (E1.070716:8)

Asesor 1:

Pareciera ser que un año logras subir un poquito y al otro bajas... y luego subes y luego vuelves a bajar, o sea como que no hemos logrado mantenernos arriba [...] Cuando estás así dando el taller, a los dos o tres días, tú dices “ya los cambiamos” [...] el lunes yo di curso, el martes visitamos las escuelas y están practicando lo mismo de siempre, o sea no... (E2.07072016:11)

En ambos fragmentos, escuchamos voces sobre la ausencia de buenos resultados, de esfuerzos que se invierten sin encontrar “eco” en los maestros con los que trabajan. Oímos: “igual no pasa nada” o “lo mismo de siempre”. En el reporte extenso dimos cuenta de otras voces, si seguimos

una lógica acumulativa, tenemos un horizonte desolador que quedaría expresado de la siguiente forma: *deberíamos realizar trabajo académico –de actualización, formación y apoyo a los docentes– pero las tareas administrativas ocupan la mayor parte de nuestro tiempo y, cuando logramos realizar algún tipo de actividad de formación con los maestros, el esfuerzo no es aprovechado y no pasa nada.* Es significativa la contundencia del discurso indicativo, el “así es y no se puede cambiar”.

## VOCES EN LOS ATP QUE PRODUCEN EL MONÓLOGO DEL PODER

Aquí presentamos algunas expresiones que dan cuenta de la reproducción del monólogo del poder en el discurso de los Asesores, en un discurso que descalifica el trabajo que desarrollan los docentes.

Asesora 1:

Y no leen [los alumnos] porque el maestro no planeó, no hizo lo que ahora llaman “La planeación diferenciada” que es para niños que tienen problemas... y así nos vamos de arriba a abajo y de abajo a arriba y seguimos encontrando el mismo problema. (E1.070716: 4)

Asesor 1:

Entonces uno dice “¿qué falta?” como que falta un seguimiento... pero más rudo, lo que siempre se ha dicho. Yo desde que entré a trabajar he dicho “sabes qué, o te aplicas o te van a apretar las tuercas” ese apretón de tuercas nunca ha llegado, nunca ha llegado... Decía un maestro “es que no pasa nada”; “no traigo planeación, no traigo lista, no traigo nada, ¿qué me vas a hacer?” pues nada. (E2.07072016: 11)

Atribuir los problemas de las aulas exclusivamente a los maestros se ha convertido en el eje central del monólogo del poder, por ello, me parece que reproducir argumentos en el mismo sentido podría significar una reproducción del mismo. Las voces recuperadas señalan a los docentes de manera negativa por no llevar planeaciones, listas de asistencia e “improvisar” en aula. Quizá valga la pena aclarar que no se espera que los Asesores no tengan expresiones críticas frente al trabajo de los docentes, pero es significativo que los

señalamientos se restrinjan al incumplimiento con instrumentos que han perdido (o quizá nunca tuvieron, por lo menos de manera generalizada) su valor pedagógico.

## SUJETOS EN LO EDUCATIVO. VOCES DESDE LA AUTONOMÍA

Recuperamos algunas voces relacionadas con la autonomía con la que los Asesores asumen su trabajo, no lo que dicen sobre la misma, sino lo que sus relatos muestran sobre ella. En dichas voces no siempre se encuentra con claridad la idea de autonomía, pero dan cuenta de acciones que realizan en ese marco.

Asesora 1:

Y no es precisamente para imponer o porque yo tengo la razón, no, eso es lo que pienso y entonces de esa manera lo expreso; no sé si me lo permiten o... qué es lo que ha pasado, pero siempre me expreso... Todo esto lo he comentado. Por mí misma lo saben. (E1.070716:3)

Asesora 2:

Yo elaboré una rúbrica para poder hacer la observación. (E3.21072016:5) [...] empecé retomando los instrumentos que ellos mismos habían generado. Pero sí veía yo que eso no me daba cuenta de lo que realmente hace un promotor ni tampoco lograba realimentar. (E3.21072016:8)

Asesora 3:

Cuando nosotros empezamos a ver la apatía de muchos asesores empezamos [a preguntar] ¿por qué eres asesor?, ¿te gusta?, ¿cuál es tu interés? Ver, tratar de explorar un poco en esa situación y logramos... una vez que diseñamos una encuesta para asesores, ver cuál era su formación, que temas eran los que querían trabajar y así.

E: Y eso de quién fue iniciativa

A: De ahí, de nosotras, "vamos a hacer esto". (E5.07092016:11)

Asesor 2:

Personalmente no ignoro las propuestas, no dejo de bajarlas a las escuelas pero, yo hago mi propia propuesta, yo trabajo los textos que considero; que considero porque los he experimentado con los

chicos, porque los he leído, porque los he pensado, porque he armado secuencias didácticas, porque he registrado lo que sucede en las escuelas cuando trabajo esas cosas. Entonces, me he topado también con esto de que estamos trabajando y estamos trabajando bien, pero de pronto los maestros se tensan porque: “pero es que la propuesta de la estrategia dice tal cosa”, pues sí, “piensa en qué de esto pueden informar ahí: aquí estamos haciendo el círculo de lectores y aquí estamos haciendo el taller de lectura, si quieres hacer otro círculo y quieres hacer otro taller, me parece excelente, pero aquí lo estamos haciendo, no sólo tenemos evidencias y productos, sino que tenemos impacto en los chicos”. (E4.19082016:9)

Como es visible, los Asesores se permiten realizar tareas que no fueron indicadas y que decidieron hacer o hacer de manera distinta las que sí fueron indicadas. En algunos casos, la conciencia de la autonomía es clara, pero en otros no, inclusive en otros momentos se dice hacer siempre lo que el jefe diga; por ello se afirma que son voces desde la autonomía aunque no se refieran a ella con claridad, quizá la posibilidad de actuar en cierto margen de autonomía implica sostener lo contrario. Es de destacar que en el fragmento de la Asesora 1, precisamente la acción tiene que ver con emitir su voz: nadie la pide, reconoce que tal vez incomoda, pero aun así le parece importante decirla.

Las anteriores, son una muestra breve de la multiplicidad de voces que se pueden escuchar en el discurso de los asesores. Si bien estas últimas permiten vislumbrar que hay posibilidades de actuar autónomamente, aún en márgenes muy estrechos, es preocupante que diversas expresiones estén dirigidas a señalar la inutilidad del trabajo o, peor aún, a descalificar el trabajo de los docentes por gestos superficiales como llevar o no la lista de asistencia.

La mayor cantidad de veces, el discurso de los asesores aparece desligado de un juicio propio sobre lo que hacen o pueden hacer; el contexto, las circunstancias y todo, en general, no son ámbitos sobre los que pueden decidir, y pocas veces aparece en el relato, aquello que sí les pertenece como campo de acción.

## CONCLUSIONES

En los resultados del análisis de este trabajo, escuchamos voces que muestran la coerción y la violencia que el poder, a través de diversas prácticas institucionales, ejerce sobre los sujetos; voces

que perviven contradictoriamente con otras en donde los sujetos manifiestan el deseo de realizar un trabajo creativo y transformador. Así mismo, se escucharon algunas expresiones que logran establecer una mirada crítica, que deviene en una práctica con mayor autonomía.

Es posible apuntar que, quizá la falta de herramientas, de formación sólida y de autonomía, complementada con una retórica sobre la imposibilidad y ausencia de sentido, inmoviliza y silencia a los asesores.

Es posible también, que en la lógica de decir y responder a la voz, al mandato del Otro –la autoridad, el Estado, el sistema– se asuma implícitamente que lo que somos es siempre la creación de alguien más, no somos nuestro propio proyecto, pues hay voces poco presentes o poco fuertes, con respecto a la reflexión sobre sí mismos. Frente a ello, nos preguntamos ¿dónde están los asesores?, ¿dónde están frente a la compleja realidad en la que intervienen?, ¿es la ausencia de una lectura propia lo que lleva a que los asesores no sean capaces de crear o aprovechar las condiciones –aún precarias y limitadas– para realizar un trabajo creativo?

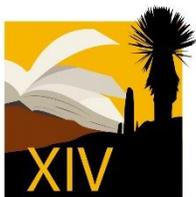
Escuchar las voces de los ATP, permite comprender cómo se conforman ciertos rasgos de la subjetividad en una práctica restringida y como se construyen también espacios de autonomía, ahí, donde se esperaría que sólo haya figuras útiles a las contingencias de un sistema desordenado y autoritario.

Rearticular el discurso de los asesores a su propia voz es un ejercicio necesario si buscamos construir subjetividades más autónomas y libres; sólo escuchando la propia voz es que se puede tener claridad sobre las decisiones que cotidianamente se toman. Escuchar su voz permitirá que identifiquen la omisión, negligencia y atropello estatal del que son objetos; pero también les permitirá criticar el discurso que les impone y que se apropien de la autonomía que les es posible en las condiciones en que trabajan.

Reproducir el discurso hegemónico, instalarse “cómodamente” en el “así es”, sólo puede abonar mayor frustración y desaliento al que existe. Por ello, mirar con claridad cuál es su papel en el concierto de voces y cuáles son las decisiones que están tomando, es fundamental para comprender sus intereses, cómo se articula a su deseo a ser asesor técnico pedagógico y cómo es sujeto en lo educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaut, A. (2006). 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. México: SEP.
- Bajtín, M. (1997). Hacia una filosofía del acto ético. En: Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos (pp. 7–81). Barcelona: Anthropos.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 1(27).
- Espinoza Tavera, E. (2009). Asesoramiento y modalidades de mediación en la implementación de una nueva propuesta. COMIE.
- Follari, R. (2000). Sujeto, Lenguaje y Representación. *Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 1(1).
- Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós/I.C.E.-U.A.B.
- García, R. I., Jiménez, D., y Netzahualcóyotl, M. A. (n.d.). Percepciones y representaciones del asesor técnico/pedagógico en torno a su función como formador de docentes dentro del subsistema de educación básica en Tlaxcala. COMIE.
- H. Congreso de la Unión. (2013, Noviembre 9). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*.
- Larrosa, J. (Ed.). (1995). Tecnologías del yo y educación. En: Escuela, poder y subjetivación (pp. 257–329). Madrid: La Piqueta.
- Lee Meneses, E. O., y Serrano Castañeda, J. A. (2011a). El asesor técnico pedagógico, los significados de su práctica. COMIE.
- Lee Meneses, E. O., y Serrano Castañeda, J. A. (2011b). El asesor técnico pedagógico, los significados de su práctica. UPN.
- Lenkersdof, C. (2008). *Aprender a escuchar* (2a. ed.). Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- León Valdés, M. de los Á. (2011). La asesoría técnico-pedagógica en la educación primaria, una práctica de reflexión permanente. COMIE.
- López, Y. (Ed.). (2009). La asesoría técnico pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas. México, D.F.: UPN.
- Reyes Hernández, N. S., y López, Y. (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. COMIE.



- Saettele, H. (2005). Palabra y silencio en psicoanálisis. UAM- Xochimilco.
- Sánchez Ramírez, M. A., Barrón Tirad, C., y Lozano Tovar, M. E. (2007). Evaluación de la asesoría y acompañamiento académico a los colectivos docentes por parte de los asesores técnicos pedagógicos en el diseño y desarrollo de su trayecto formativo (ciclo escolar 2004-2005 y 2005-2006). COMIE.
- Sánchez Reyna, R., Cordero Arroyo, G., y Bocanegra Gastelum, N. (n.d.). El asesor de zona escolar de educación primaria en Tijuana. Percepciones y contradicciones en su función. COMIE.
- Tapia, G. (2008). Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 12(1).
- Tapia, G. (2010). A propósito de la supervisión escolar y el apoyo técnico pedagógico a las escuelas de educación básica. En: Experiencias de investigación, intervención y formación en gestión de la educación básica. UPN.
- Torres Carlos, T. de J., Anzures García, J. L., y García Ruvalcaba, V. M. (2009). Los significados de la labor del asesor técnico pedagógico: uniformar para la reproducción o intervención para la búsqueda de futuros diferentes. COMIE.
- Zemelman, H. (2010a). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. México D.F.: Instituto Pensamiento y Cultura América Latina A.C.
- Zemelman, H. (2010b). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. Polis, Revista de La Universidad Bolivariana, 9(28).