



Gobierno del Estado de Yucatán
Secretaría de Educación
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA



**LA ASESORÍA ACADÉMICA Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL PERSONAL
DIRECTIVO Y DOCENTE ANTE LA REFORMA EN PREESCOLAR**

TESIS

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN

CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

:

PRESENTA:

Ana Zulemy Sosa Guillén

ASESOR:

Dr. Freddy Espadas Sosa

MÉRIDA YUCATÁN, FEBRERO 2011



SECRETARIA DE EDUCACIÓN
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 31-A MERIDA, YUCATAN



CONSTANCIA DE CONCLUSION DE TESIS

MAESTRIA EN EDUCACION
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

MÉRIDA, YUC., 26 DE SEPTIEMBRE DE 2012.

ANA ZULEMY SOSA GUILLEN

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA **UNIDAD UPN 31-A**, Y EN VIRTUD DE QUE SU TESIS TITULADA:

**LA ASESORÍA ACADÉMICA Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS
DEL PERSONAL DIRECTIVO Y DOCENTE ANTE
LA REFORMA EN PREESCOLAR**

PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE **MAESTRO EN EDUCACIÓN, CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR**, HA SIDO LIBERADA POR SU TUTOR, **DR. FREDDY JAVIER ESPADAS SOSA** Y APROBADA POR LOS LECTORES, **MTRO. MARIO ALBERTO GUTIÉRREZ Y HERNÁNDEZ Y MTRA. MARTHA OFELIA GONZÁLEZ CENTURIÓN**, SE EXTIENDE LA PRESENTE **CONSTANCIA**, CON LA CUAL PROCEDE LA PRESENTACIÓN DE SU EXAMEN DE GRADO.

ATENTAMENTE


MTRO. VICTOR HERNANDO GOMEZ AGUILAR
DIRECTOR DE LA UNIDAD UPN 31-A MERIDA



GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARIA DE EDUCACION
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 31-A
MERIDA

VHGA/IPT/MEGA

AGRADECIMIENTOS

A mis padres por ser un ejemplo de vida,
dedicación, entrega y pasión por lo que se hace.

A todos las personas a las que he asesorado
que me permitieron crecer como persona,
profesionista y ser una colega que comparte con
ustedes la aventura de ser maestra.

A mis amigas Susy y Carolina por impulsarme a seguir,
por no dejarme vencer, por ayudarme a ser
cada día mejor, por hacer de mi una mejor persona.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I.....	4
LA ASESORÍA COMO OBJETO DE ESTUDIO.....	4
1.1. Planteamiento del Problema.....	4
1.2. Justificación.....	9
1.3. Propósitos.....	12
CAPITULO II.....	13
LA ASESORÍA EN LA HISTORIA	13
2.1. Aspectos generales.....	13
2.2. La constitución histórica del asesoramiento	15
2.3. El asesoramiento en México	18
CAPITULO III	22
ASPECTOS TÉCNICOS DE LA ASESORÍA	22
3.1. El apoyo técnico en la escuela	22
3.2. Las instancias, el personal y las funciones de apoyo técnico.....	25
3.2.1. La Supervisión Escolar	25
3.2.2. Las Mesas Técnicas y los Equipos Responsables de Programas y Proyectos.....	25
3.3. El Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE).....	27
3.3.1. Caracterización	27
3.3.2. Propósitos generales del asesoramiento	30
3.3.3. Contenidos generales del asesoramiento.....	31
3.3.4. Beneficiarios del asesoramiento.....	32
3.3.5. Procesos de asesoría.....	33
3.3.6. Perfil del asesor	34
CAPITULO IV	36
ASESORÍA Y COMPETENCIAS.....	36

4.1. El Concepto de competencias	36
4.2. La asesoría y las competencias	39
4.2.1. Competencias del Asesor - Formador	40
4.2.2. El asesor y la práctica.....	49
4.2.3. Obstáculos en la formación.....	53
CAPITULO V	57
NECESIDADES DE ASESORÍA.....	57
5.1. Detección de necesidades.....	57
5.2. Atención específica de la asesoría	62
5.3. Relación con las supervisoras y las directoras	64
CONCLUSIONES	65
RECOMENDACIONES.....	73
Referencias Bibliográficas.....	78

INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas, como la implementada para preescolar, se proponen generalmente mejorar el contenido y las formas de trabajo con los alumnos en las aulas y en las escuelas, el qué y el cómo de la enseñanza y el aprendizaje.

Como casi todo mundo sabe, para lograr esos objetivos no basta con la publicación, distribución de un nuevo programa de estudios y, menos aún, con la elaboración de nuevas instrucciones y formatos para planificar o evaluar. Esto último, por lo contrario, suele ser contraproducente porque cambia totalmente o pervierte el sentido de las reformas: en lugar de preocuparse por cambiar el trabajo real en el aula, se invierten muchas horas en satisfacer los requisitos de los nuevos formatos y cuando eso se logra se piensa que uno ya trabaja como lo pide el programa, aunque lo que se haga diariamente en el aula no haya variado un ápice.

Para conseguir los objetivos de las reformas es necesario realizar muchas acciones de información y difusión, formación, seguimiento y apoyo. Para que estas acciones muy diversas puedan tener efectividad es necesario que reúnan algunas condiciones mínimas:

a) Sus contenidos y estrategias deben ser congruentes entre sí, lo cual deriva de la consistencia de la propuesta, pero también del dominio de quienes intervienen en las diversas acciones tienen de la propuesta de cambio.

b) Deben tomar en cuenta las experiencias, tradiciones y saberes acumulados por el personal docente y directivo a lo largo de su historia profesional. El conocimiento de las concepciones, y prácticas vigentes, y su cercanía o distancia con la propuesta de reforma es la base para diseñar las acciones de formación, seguimiento y apoyo.

c) Deben ser sistemáticas y no ocasionales; aunque el personal docente y directivo tenga ó como es natural- distintos puntos de partida y avance con distinto ritmo, las acciones deben proponerse un progreso continuo en los niveles de aplicación y puesta en marcha de la propuesta.

d) Deben ser sostenidas en el tiempo. Las propuestas de cambio, cuando son profundas, no pueden llevarse a la práctica sólo con unos cuantos cursos de actualización, requiere acciones sostenidas por varios ciclos escolares.

La satisfacción de estos requisitos en el conjunto del proceso es imprescindible, puesto que lo que se pretende no es que las educadoras adopten un nuevo discurso para nombrar las formas usuales de proceder en el trabajo con los niños y las niñas, sino transformar esas prácticas usuales (organización de la jornada, objetivos reales que se buscan con el trabajo docente, tipo de actividades, relación con los alumnos, relación entre profesoras, función directiva, entre otros), de tal manera que el jardín de niños ofrezca a todos los pequeños situaciones ricas y variadas de aprendizaje encaminadas al desarrollo de sus competencias socio-afectivas, cognitivas, etcétera.

Este cambio es de gran envergadura, e implica un proceso de aprendizaje de las educadoras y del personal directivo; en ese proceso de aprendizaje no basta la lectura (y comprensión) de textos, sino también requiere del ensayo de las nuevas formas de trabajo y la reflexión continua sobre la práctica, del apoyo pedagógico, administrativo y moral del personal directivo y técnico; en suma de un ambiente favorable y estimulante para el cambio.

El reto de transitar del discurso (y las modificaciones mínimas) hacia la transformación total de la jornada no se logra sólo con la capacitación, aún cuando esta incorporara algunas actividades de experimentación pedagógica (como se hace en los módulos). Es un hecho que los avances son parciales, graduales y lentos: se incorpora alguna actividad de lectura o algún

El experimento científico en la jornada, se modifica algún aspecto de la relación con los alumnos, pero se mantiene todo el esquema de distribución del tiempo. Un buen indicador del proceso de cambio lo constituye el tiempo que el nuevo tipo de actividades ocupa en la jornada de trabajo diario y semanal.

En este contexto, la asesoría, se convierte en un elemento esencial para lograr este tránsito del discurso a la práctica, de avances mínimos ubicados en un tiempo marginal del trabajo a acciones más variadas y más extendidas en la jornada de trabajo.

CAPITULO I

LA ASESORÍA COMO OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Planteamiento del Problema

Durante décadas, las maestras y maestros mexicanos han visto los diversos intentos gubernamentales por transformar el Sistema Educativo Nacional mediante una estrategia discursiva en la que no se contemplaba la mejora de las prácticas pedagógicas en términos de calidad. Sin embargo, aún cuando probablemente se pueda reconocer la importancia simbólica de dicho discurso, la situación educativa mexicana está cambiando ya que se escucha a los asesores y directivos mencionar que se deben actualizar constantemente.

En los talleres y visitas a los centros educativos al dialogar con ellos se ha mencionado que le dan prioridad a las visitas áulicas y que ya hicieron a un lado los asuntos administrativos, pero en la realidad práctica se escribe otra historia que muestra claramente la complejidad del asunto.

En particular se observa una fuerte tendencia hacia la simulación ya que los directivos, asesores y docentes sólo repiten el discurso pero no se evidencia en la práctica, dado que las educadoras no cambian su intervención docente y realizan las mismas actividades cada año. Esto se puede palpar en las libretas y en las clases que realizan. Por una parte, los directivos no visitan con regularidad las aulas porque se dedican a las tareas administrativas y consideran que con sólo revisar las libretas ya pueden saber cómo se desarrollan las clases y, por otra parte, los asesores consideran que sólo visitando los centros algunas veces al año pueden transformar las prácticas y lograr avances en las docentes.

A pesar de este panorama desolador y especialmente en el nivel preescolar, surge cierta esperanza para que las condiciones de cambio que se generen o pretendan lograr, partan de las

necesidades y reflexiones individuales de las y los docentes y nutran colegiadamente sus propias intervenciones que son susceptibles siempre de modificaciones sobre la marcha y están fuertemente impregnadas por la tradición y las costumbres.

Esto significa poder mirar todos los factores, desde las creencias, conceptos y niveles de competencias en los que se encuentran las educadoras, directivos y asesores, así como el contexto de cada centro de trabajo, la carga administrativa y de que pueden influir para que las prácticas educativas se transformen. Esto debe hacerse desde el momento mismo de la planificación hasta el seguimiento y evaluación del proceso educativo bajo un modelo basado en las competencias.

De acuerdo con el Programa de Educación Preescolar 2004:

Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. (SEP, 2004: 24).

No menos importante son las estrategias didácticas, el tipo de relaciones sociales que se propician en los grupos y en la escuela misma, los estilos de enseñanza y aprendizaje, las formas en cómo se organizan y administran los tiempos que promuevan una jornada consistente, entre otros.

Es habitual encontrar todavía en algunos centros preescolares de Yucatán (según lo observado en los planteles que se visitan los consejos técnicos o pláticas informales con educadoras, entre otros) exigencias administrativas del personal directivo respecto a la planificación, imponiendo formatos preestablecidos para el seguimiento de las acciones y la tendencia de que el aprendizaje promueva más la mecanización y la memoria, en detrimento de la enseñanza de los niños y niñas de 4 y 5 años para pensar o resolver problemas mediante la movilización de sus capacidades.

Tradicionalmente la sociedad o la cultura escolar a través de los tiempos, hace creer a las familias que la única forma de aprender parte de la autoridad del maestro, cuyas palabras no se cuestionan; es parte de una educación autoritaria, diseñada para controlar lo que sucede en la vida cotidiana del aula o del centro.

Lo anterior implica que la educadora o educador se convierta categóricamente en un agente transmisor o poseedor absoluto de los conocimientos, y no deja abierta la posibilidad de movilizar junto a sus alumnos y alumnas diferentes capacidades que les permita gradualmente manifestar mayor o menor nivel de dominio de las competencias a desarrollar a lo largo de sus vidas.

Cuesta mucho trabajo romper con los vicios o los paradigmas sedimentados por el tiempo en las educadoras en su práctica docente. Algunos directivos y asesores proponen el diseño de situaciones didácticas, aunque estas sugerencias no son congruentes con los planteamientos de los campos formativos ni con las formas de intervención docente propuestas en el programa de educación preescolar 2004; en lugar de impulsar el avance y mejoramiento del desempeño de las docentes obstaculizan las formas de enseñanza y por ende no se desarrollan las competencias en los niños.

Se figura un gran panorama de ficción, olvidando que es necesario que las niñas y niños encuentren sentido y utilidad sobre lo que aprenden y son capaces de hacer.

Bajo esta perspectiva, muchas docentes y personal directivo actúan mediante un esquema cerrado en el que se preestablece con anterioridad lo que necesitan sus alumnos y alumnas sin importar la diversidad planteada en los principios pedagógicos del programa de educación preescolar 2004. Parece un mismo patrón de enseñanza que se utiliza una y otra vez, sin detenerse a reflexionar qué tanto es funcional y pragmático.

Ejemplo de ello se percibe en las aulas donde las educadoras aun continúan con los òtrabajitosö en donde los niños y niñas tienen que rasgar y hacer bolitas; en donde se usa las libretas con la única y restringida finalidad de òsuavizarö su muñeca para favorecer la coordinación motriz fina, porque refieren que los alumnos de los terceros grados pasarán a la primaria.

Otro aspecto al que se enfrentan los niños y las niñas es tener que esperar las instrucciones de la docente para evitar òequivocacionesö al desarrollar las actividades individuales o colectivas, entre muchas otras más.

Parecería que lo único válido es que para ser buen docente se debe, de fondo, mantener el orden y monopolizar la palabra, aun cuando se sabe que el lenguaje es la herramienta fundamental para que los niños puedan expresar sus conocimientos y sentimientos.

Ante este panorama, conviene no perder de vista que se requiere de un fortalecimiento consciente de prácticas congruentes con los modelos basados en competencias que propicie la toma de decisiones de los equipos docentes y directivos para el logro de los propósitos fundamentales del nivel preescolar.

En esta acción, es donde se ubica el acompañamiento pedagógico y la asesoría académica, como esencial para iniciar ese proceso de mejora continua que pretende la reforma educativa para la transformación de la práctica docente.

Es preciso mencionar que en el Estado de Yucatán la figura de asesor pedagógico aparece a principios del 2005 cuando se certifica por primera vez a docentes frente a grupo para ejercer la función de asesoría académica.

Dicho proceso fue validado por el Centro Estatal de Evaluación Educativa (CEEE) mediante una batería de pruebas con la finalidad de seleccionar a aquellos docentes que alcanzaran el puntaje para cubrir el perfil requerido para asesor pedagógico.

Anteriormente, esta figura cumplía funciones más administrativas, como el llenado de plantillas, estadísticas y otros documentos y estaban asignadas a las jefaturas de sector por razones de enfermedad o invitación de autoridades, entre otras razones.

Sin embargo, a pesar de la certificación antes mencionada muchos de los docentes elegidos como asesores no tenían las herramientas prácticas para ejercer la función. Por otro lado, desconocían cómo propiciar el acercamiento pedagógico a las escuelas asignadas; cómo hacerle para ser aceptados en un plantel asignado por la jefa del Departamento de Desarrollo Educativo.

Desde luego, también hay que considerar múltiples factores que pueden convertirse potencialmente en obstáculos o facilitadores del mismo proceso de asesoramiento.

Ejemplo de ello es la poca claridad (de asesorados y asesores) en el modelo basado por competencias, el miedo a dejar zonas de confort o privilegios, la ausencia de información o de comprensión acerca del sentido del proceso global de cambio, la idea de pérdida o incertidumbre sobre el futuro, las exigencias administrativas por parte del personal directivo que complican o dificultan la función docente, la influencia de autoridades educativas, entre muchos más.

En este sentido, para todos los asesores existen retos y desafíos a corto, mediano y largo plazo que demandan seres humanos conscientes, libres, irremplazables, únicos e irrepetibles, con identidad y dignidad, con derechos pero también con deberes creadores de valores e ideales.

Lo anterior para lograr que en las escuelas los alumnos y alumnas encuentren oportunidades de aprendizajes significativos, con las condiciones materiales, espacios e infraestructura adecuada para desarrollar plenamente sus capacidades, potencialidades,

sensibilidad artística, formación valoral, conciencia ciudadana, ecológica y para hacerse cargo, individual y socialmente, de la construcción de su futuro.

Al mismo tiempo, es impostergable la inserción de maestros y maestras capacitados, comprometidos y conscientes de que en el proceso de Reforma todos están aprendiendo, que se cometen errores que ayudan a saber en qué parte del proceso se está y hacia donde se va.

Por las razones anteriores es decisiva la figura del asesor pedagógico, para impulsar la sustitución de prácticas sedimentadas por otras diferentes o nuevas basadas en la reflexión y análisis de la práctica docente.

No obstante lo anterior, todavía quedan muchos desafíos y retos por sortear en el entramado y complejo contexto de preescolar. Sobre todo, en las formas de brindar a las escuelas el servicio de asesoría académica que necesitan o requieren, mediante un sin fin de acciones, mismas que tendrán que ser realizadas en buenas condiciones para lograr los objetivos.

Considerando los antecedentes mencionados se plantean las siguientes:

¿Cuál es el antecedente de la asesoría académica en México? ¿Cuáles son los aspectos técnicos de la asesoría? ¿Cómo se relaciona la asesoría con la formación de competencias? ¿Qué significan la asesoría académica y las prácticas educativas del personal directivo y docente ante la reforma en preescolar?

1.2. Justificación

Reconociendo lo que implica transformar las prácticas educativas y la complejidad implícita que tiene hacerlo, es que surgió la inquietud por este trabajo y escribir sobre lo que se conoce a través de las observaciones de las prácticas de las educadoras y las asesorías basadas en un diálogo pedagógico y el intercambio de experiencias.

Se asume el riesgo y el desafío de hacer visible el proceso de asesoramiento, con la finalidad de mostrar la importancia de éste, que no es estático, sino que se va construyendo con el estudio, la práctica de la asesoría, la reflexión sobre las propias experiencias y el intercambio con los otros asesores, maestras, supervisoras, entre otros.

La asesoría no tiene un plan predeterminado; sus contenidos y estrategias se derivan de la reflexión sobre el estado de la práctica (Ramírez, 2005: 133)

En este contexto, también se exponen las limitaciones y posibilidades que se dan a la hora de trabajar directa o indirectamente con las docentes si se pretende promover innovaciones educativas.

Las limitaciones surgen porque los asesores y asesoras son vistos como un servicio de apoyo que se ofrece al personal docente y directivo. Sin embargo, no siempre se establecen relaciones de colaboración entre el colegiado del centro educativo y el agente externo (asesor).

La explicación se puede dar porque los asesores pueden representar una ventana abierta al exterior para evidenciar lo que sucede en la vida cotidiana de la escuela; o bien, porque se les puede considerar como extraños y de alguna manera están confinados a los márgenes de la escuela, obstaculizándose su labor.

He aquí que las posibilidades disminuyen para crear otros espacios de actuación, mismos que pueden contribuir a la mejora de la calidad de las prácticas educativas cuando existen fuertes resistencias para recibir el apoyo académico.

Sin embargo, en este caminar se abre la posibilidad con este trabajo académico, de conocer la importancia de las políticas internas de las instituciones, los mecanismos de defensa de las docentes y la importancia que tiene el proporcionar apoyo externo utilizando como estrategias la sensibilización y la negociación.

En este sentido, dichas estrategias permiten gradualmente romper con los prejuicios establecidos y encontrar en algunas docentes, la oportunidad para fortalecer la planificación y llevar a cabo innovaciones que respondan a la nueva reforma curricular y, más aún, a las nuevas exigencias que demandan los alumnos y alumnas.

Algo vital y que no se debe obviar, es que «La asesoría comienza realmente cuando el objeto central del trabajo es la revisión de la propia práctica docente» (Hernández, 2004: 95).

Es en este momento cuando las educadoras se enfrentan al descubrimiento de sus debilidades, mismas que irán transformando a través de la reflexión, proceso de evaluación objetiva y crítica, asistida por un asesor o asesora que pueda aportar ideas y sugerencias en el momento preciso.

Involucrarse en esta extraordinaria tarea como asesora significó, para la autora de este estudio, por un lado, participar en proyectos de innovación que responden a las nuevas demandas de la reforma curricular. En un primer momento, como docente y posteriormente como directora en los Diálogos Regionales y Nacionales sobre la implementación del Programa 2004.

Por el otro, comprender que lo básico de la función de la asesoría es la intervención sobre el quehacer de otros.

Finalmente, se está transitando de lo real a lo ideal, en donde ninguna educadora, personal directivo o asesor (a) pedagógica debe dejar de observar lo que sucede a su alrededor ni tampoco perder la oportunidad de darse cuenta que se puede transformar la experiencia de educar.

Sin embargo, el alejarse de la frontera tradicional de la enseñanza es un proceso que no se da de la noche a la mañana sino que requiere de una actitud comprometida donde son necesarios los conocimientos y poner en juego diversas habilidades profesionales que

coadyuven sistemáticamente en lograr procesos de intervención pedagógica más reflexivos e integrales con el propósito de promover y fortalecer los aprendizajes propios y de otros.

1.3. Propósitos

Propósito general:

Analizar las características generales de la asesoría, así como el papel de ésta para afrontar los principales retos y desafíos de la Reforma Educativa en el Nivel Preescolar y su papel en la transformación de las prácticas pedagógicas del personal directivo y docente.

Propósitos específicos:

Analizar histórica y conceptualmente la asesoría pedagógica.

Reflexionar sobre la importancia de la asesoría personal e institucional en la transformación de las prácticas pedagógicas del personal docente y directivo ante los retos de la Reforma del nivel preescolar.

CAPITULO II

LA ASESORÍA EN LA HISTORIA

2.1. Aspectos generales

La tarea de asesoramiento forma parte de un conjunto amplio de prácticas profesionales surgidas en campos variados de la acción asistencial (escuela, salud mental, entre otros). Son conocidas como prácticas de apoyo porque surgieron con la misión de ayudar, mejorar o sustentar las acciones estrictamente dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje y la asistencia social de todo tipo.

La finalidad principal del asesoramiento es apoyar las tareas de construcción de sentido, identidad y posibilidad que son propias de las acciones educativas y asistenciales. Cuando el apoyo se enfoca a los alumnos, los cauces que se ofrecen están relacionados con el horizonte académico y con el futuro que les espera en lo laboral como resultado de su particular trayectoria escolar.

Si son los maestros los protagonistas de las acciones de apoyo, como sucede con el asesoramiento, lo que está en juego es su identidad profesional y los márgenes de autonomía que caracterizan su ejercicio profesional (Rodríguez, 1997: 77). Los profesionales que desarrollan la tarea de apoyo son denominados especialistas pedagógicos y su principal señal de identidad es el dominio de conocimiento experto que suelen acompañar con el uso de un espectro limitado de apariencia neutral.

El asesoramiento es una labor enfocada hacia los profesionales de las diversas instituciones educativas. Para que se pueda considerar asesoramiento, cualquier práctica profesional debe tener los siguientes rasgos (Rodríguez, 1996: 70-71):

Un servicio indirecto dirigido hacia el profesional (profesorado, trabajadores sociales, entre otros) que trata a la clientela (estudiantes, ancianos, enfermos, etc.) de instituciones educativas o asistenciales y no directamente hacia ésta.

Una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda.

Se produce entre profesionales del mismo estatus, sin diferencias de posición y de poder.

Los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones.

Se tratan asuntos y problemas procedentes de la práctica profesional.

Se trabaja sobre la base de acuerdos negociados.

La resolución del problema va acompañada de la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares.

Si se ve la función desde los rasgos anteriores, entonces el asesoramiento es una acción fundamentalmente desinteresada, neutral y comprometida con la capacitación del profesorado y por ende con el bienestar del alumnado. Pero la realidad muestra otra cara porque el asesoramiento se caracteriza por un servicio a intereses contradictorios en los que se entremezclan propósitos nobles con tácticas cercenadoras, esto se debe a varias circunstancias (Rodríguez 1996: 71):

En primer lugar, el asesoramiento como práctica de apoyo ha sido una pieza clave en las tácticas de regulación social usadas por el Estado, porque con las políticas de la reforma, este promueve formas determinadas de definir el cambio en las escuelas. Y por ello es contradictorio porque se busca la mejora educativa pero también existe un control simbólico; con la autonomía del profesorado y, al mismo tiempo, con su alienación.

En segundo lugar, el asesoramiento no sólo abarca lo académico sino también otros campos, por lo que es difícil deslindarlo de la acción como la formación permanente, la orientación, la innovación e, incluso, la inspección que inicialmente tiene una dependencia de las instancias administrativas, por lo que el asesoramiento se encuentra entre su compromiso con los maestros y su dependencia a la administración educativa.

Y, en tercer lugar, las situaciones a las que se enfrenta el asesoramiento como, por ejemplo, el capacitar a los maestros o, por el contrario, domesticarlos para allanar el camino a reformas educativas promovidas sin su participación. Estas tres circunstancias pueden asociarse a otra fuente como es la constitución histórica del asesoramiento.

2.2. La constitución histórica del asesoramiento

A finales del siglo XVII hubieron cambios en las sociedades occidentales que tuvieron repercusiones trascendentales en la enseñanza; se inicia la escolarización en masa, que implicó cambios en la forma de conocer y ver el mundo, auspiciado por el Estado. Este cambio legitimó nuevos agentes profesionales y nuevas relaciones entre saberes y poderes, que tuvieron como consecuencia la sustitución de la antigua ortodoxia del saber basada en la verdad por una nueva ortodoxia basada en la ciencia (Varela, 1995: 27).

Por lo tanto trajo formas de conocimiento especiales que transformaron el modo en que las jóvenes generaciones empezaron a ser socializadas, el ejercicio violento del poder se fue sustituyendo paulatinamente por instituciones asistenciales, silenciosamente organizadas, en las que se desarrollaba el conocimiento de las personas y cuya conducta, actitudes y autoconocimiento se usaban, se desarrollaban y perfeccionaban para moldearles. Las nuevas modalidades mostraron una combinación del individualismo liberal y la organización meritocrática con el uso de tecnologías de apariencia neutral enfocadas al cuidado pastoral del

alumnado, que dieron lugar a la categorización de los sujetos y a la supervisión de sus actitudes, destrezas y conductas (Popkewitz, 1994: 73).

Las nuevas prácticas y discursos cambiaron los diversos modos de la educación pero también legitimaron esos cambios, al presentarse y juzgarse como las nuevas maneras de ver el mundo y construir la identidad de los sujetos. Los profesionales del apoyo, al actuar como especialistas pedagógicos, se convirtieron en un grupo privilegiado de legitimación del conocimiento pedagógico y de las prácticas educativas que se consideraban oficialmente apropiadas porque su trabajo fue la transmisión y recontextualización del conocimiento pedagógico siguiendo pautas refrendadas por la institución estatal (Bernstein, 1993: 36) de esta manera el estado conforma el cuerpo social a través de la educación.

El asesoramiento se ha configurado a partir de los requerimientos de la escolarización de masas y extendió las prácticas supervisoras a los profesionales de las instituciones educativas, poniendo en marcha sutiles mecanismos de control a través del conocimiento que ha sido diseminado por los especialistas educativos.

Los inicios del asesoramiento en educación se sitúan en la política de reforma que las administraciones educativas pusieron en marcha en Europa y Estados Unidos a lo largo del siglo XX y especialmente a partir de mediados de éste.

En esta época está en auge la doctrina del cambio planificado y esto trae esperanzas de dirigir y controlar el cambio educativo. Estados Unidos deseaba llevar a cabo dicha doctrina porque estaba empeñado en asegurar el desarrollo social y su papel en el concierto internacional remodelando las instituciones educativas. El cambio en educación pasa a ser una prerrogativa de expertos con competencia técnica para dirigir y controlar la transformación de las instituciones educativas (Popkewitz, 1988: 45).

La profesionalización de la reforma propició la aparición de un grupo de especialistas que fueron preparados para diseminar en las escuelas las mejoras pensadas y alentadas por las administraciones educativas. Los expertos del cambio, convencidos de su saber y con los conocimientos necesarios para afrontar los problemas, hicieron realidad la concepción del cambio educativo como tecnología social. La aparición en Estados Unidos, durante la primera mitad del siglo XX, de la primera generación de líderes profesionales tuvo como misión legitimar la toma de decisiones como asunto exclusivo de los expertos con capacidad para decir al profesorado qué y cómo enseñar (Ibid, : 47).

Así, el asesoramiento se convierte en una práctica relativamente independiente. Es decir, se buscaba ampliar la repercusión de los tratamientos directos a los clientes de la institución, que trataran los problemas que tuvieran con el profesional (terapeuta, el trabajador social, el profesor, entre otros) ya que de esta manera se podía diseminar con más éxito la solución a todas las personas a su cargo que presentasen problemas similares.

De esta forma se fue consolidando la implantación de un servicio indirecto, que buscaba mejorar la situación de los escolares comunicándose con los maestros y brindándoles apoyo para resolver sus problemas estrictamente profesionales. La implantación del asesoramiento puso en marcha el desarrollo de mecanismos de supervisión más sutiles, porque pretendían sustituir la autoridad formal por la influencia entre colegas.

Pero para que tanto la ayuda como la mejora pudiera plantearse en términos de relaciones de influencia y no de autoridad y control como sucede con la inspección, se hacía necesario situar el apoyo escolar en el contexto de las relaciones entre colegas sin distinción de status, esto con la intención de facilitar el ejercicio de la responsabilidad por parte de los asesorados y la apropiación de la mejora. Dicho con otras palabras, contribuir a su capacitación.

Las primeras concepciones sobre los mecanismos de supervisión fueron bastante rudimentarias, su papel se concentró en neutralizar la influencia del profesorado para evitar que su incompetencia contaminase los programas elaborados. Pero este tipo de aproximaciones sólo permitían que se siga con el fracaso ya que se apoyaba en una concepción del profesorado que hacía prevalecer sus debilidades en vez de sus potencialidades, lo que hizo que se fueran promoviendo cambios que permitieran mayor atracción hacia el desarrollo del asesoramiento. (Rodríguez, 1996. 76).

Desde el principio el asesoramiento se abocó a plantearse como una práctica de trabajo entre iguales que se situaban uno frente al otro con igualdad de posiciones. Pero esta transformación en el status del profesorado contó desde el principio con dos dificultades; la primera es que el asesoramiento se planteó con fines instrumentales, ya que se trataba de poner iniciativas al servicio de las propuestas de cambio externamente generadas por la administración educativa, y la segunda es que se les ofreció a los maestros un servicio que ellos no habían reclamado, de modo que su aparición no fue sentida como una necesidad (Popkewitz, 1988: 49). Estas razones limitaron la capacitación del profesorado y ambas circunstancias han mostrado un desarrollo contradictorio, que es responsable de un desempeño marcado por el conflicto.

2.3. El asesoramiento en México

Se vive en un mundo con múltiples cambios sociales, culturales y económicos, gran acumulación del conocimiento científico y avances vertiginosos en la tecnología, la informática y la comunicación; es por esto que muchas organizaciones e instituciones están resintiendo y enfrentando nuevas y continuas presiones sociales. Las escuelas no son la excepción, afrontan un gran reto al mismo tiempo que una amenaza para su supervivencia, ya

que están dependiendo de la capacidad que tengan para adaptarse al entorno en el que desarrollan su labor y así dar respuestas a las demandas y necesidades educativas, tanto sociales como individuales.

Esta situación tiene varias consecuencias para los sistemas educativos del mundo. En México ha habido profundas transformaciones en las últimas décadas, las cuales- en conjunto- han modificado el sentido y la orientación general de la educación básica.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) se hace un análisis de los principales retos de la Educación Básica y se propone una visión a largo plazo en la cual se describen las prácticas educativas que se esperan en el aula y en la escuela, el perfil deseado del profesional de la educación básica, la nueva escuela pública a la que se aspira y el sistema educativo que se requiere para colocarlo al servicio de los centros escolares.

Para avanzar hacia la situación deseable, el PRONAE estableció tres objetivos estratégicos:

- 1) Garantizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades para acceder, permanecer y aprender de todos los niños y jóvenes del país,
- 2) Mejorar la calidad del proceso y el logro educativos y
- 3) Reformar el funcionamiento del sistema educativo para garantizar una política centrada en el aula y en la escuela.

Para alcanzar estos objetivos estratégicos se han diseñado diversas políticas, entre otras: a) fortalecer la formación inicial, continua y el desarrollo profesional de los maestros, b) la articulación de la educación básica, c) la transformación de la gestión escolar, d) la modificación de las estructuras administrativas de la Secretaría de Educación Pública, y e) la consolidación del federalismo en la educación básica.

Una de las líneas de acción de la política educativa se refiere al desarrollo profesional y la formación continua de los maestros; se señala que es necesario: "regular la operación de los servicios de apoyo técnico pedagógico para transformarlos en un servicio especializado y permanente de asesoría y acompañamiento académico para los maestros y las escuelas". (Sep, PRONAE, 2002: 65)

La regulación y profesionalización del servicio de apoyo técnico a las escuelas no es una acción novedosa o fortuita, formaron parte de los propósitos y metas establecidas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 para mejorar la calidad educativa.

Desde esta perspectiva, el establecimiento del asesoramiento a las escuelas no sólo responde a las políticas educativas establecidas, sino que además ofrece distintas áreas de oportunidad para: (ibíd.,: 76)

Realizar la revisión profunda de otras políticas y acciones similares para procurar su articulación y congruencia en una política más integral de apoyo a la escuela para la mejora continua.

Avanzar en la descentralización técnica, en tanto que contribuye a la formación de personal con competencias para el diseño y desarrollo de políticas y propuestas estatales para mejorar la calidad de la educación.

Iniciar un proceso de reingeniería de los sistemas educativos que permitirá: a) establecer las bases para una gestión más eficaz y eficiente de los recursos humanos, materiales, financieros y funcionales (formación, tiempo); b) reorientar la gestión de la administración al servicio de la escuela.

Conseguir un mejor aprovechamiento del personal que ahora se dedica a desempeñar las funciones de apoyo técnico bajo distintos nombres (asesores técnicos pedagógicos ATP, auxiliares técnicos, asesores, mesas técnicas, entre otros) sin menoscabo de los derechos

laborales adquiridos, así como para coordinar a los agentes e instancias que institucionalmente son responsables de ofrecer apoyo técnico a las escuelas.

Fortalecer los servicios de formación continua en las entidades y construir una oferta mejor orientada al personal docente, directivo y de apoyo técnico pedagógico.

Reconocer institucionalmente y clarificar las funciones del personal de apoyo técnico, el lugar que ocupan en la gestión de la educación básica, sus tareas de actualización y apoyo a los maestros, directores, supervisores y directivos de cada nivel y modalidad educativa.

Precisar el perfil requerido para realizar funciones de apoyo técnico y asesoría a las escuelas y establecer los criterios y procedimientos más objetivos, transparentes y efectivos que se requieren para seleccionar, distribuir y evaluar al personal responsable de ofrecer este servicio.

Regular la incorporación de personal de instituciones formadoras de maestros y de otras instituciones de educación superior, así como de organizaciones y grupos de investigación educativa a las actividades del asesoramiento mediante convenios específicos.

(ídem.)

CAPITULO III

ASPECTOS TÉCNICOS DE LA ASESORÍA

3.1. El apoyo técnico en la escuela

El mundo actual demanda a la escuela un rol distinto al de ser transmisora de conocimientos. Este nuevo rol ha implicado diseñar nuevas políticas de apoyo a la escuela, entre otras la modificación de contenidos y materiales educativos, el establecimiento de sistemas de evaluación del desempeño docente y del aprendizaje, la implementación de programas de estímulos y de formación continua para los docentes, así como la búsqueda de alternativas para brindar ayuda técnica a directivos y maestros durante los procesos de mejora escolar.

En el marco de estas políticas para mejorar la calidad y equidad del proceso y el logro educativos, se considera necesario impulsar el apoyo técnico sostenido a las escuelas de educación básica porque: (SEP, D.G.F.C., 2005: 10)

a) A pesar de que existen muchas escuelas que obtienen buenos resultados ó incluso en contextos desfavorablesó el problema de la baja calidad educativa sigue afectando a los niños y jóvenes de muchas entidades y regiones de México, especialmente a los que viven en los municipios y localidades con alto o muy alto grado de marginalidad, lo que constituye un grave problema de injusticia social. Los aportes de la investigación educativa revelan que el deterioro de la calidad de la educación básica en muchos contextos está asociada con diversos factores, entre otros a la ausencia y el debilitamiento del apoyo técnico a las escuelas.

b) El apoyo técnico es una función sustantiva de la gestión institucional y corresponde a todos los actores del sistema educativo apoyar a los centros escolares para que cumplan con

los propósitos educativos establecidos en los planes y programas de estudio, los cuales se sustentan en el Artículo 3º. Constitucional, en la Ley General de Educación, así como en otros lineamientos federales y estatales.

c) Los servicios de apoyo externo a las escuelas constituyen instancias intermedias de enlace útiles para vincular a las autoridades educativas y sus políticas de formación continua con los centros escolares.

d) Los servicios de ayuda externa y los profesionales que en ellos trabajan son necesarios cuando se trata de innovar y de actualizar científica y didácticamente a los maestros, particularmente en la actualidad porque la práctica docente es más compleja y lo será cada vez más en el futuro inmediato.

e) Los directivos y docentes requieren referentes externos y cercanos, una mirada profesional y crítica que les brinde orientación oportuna, pertinente y diferenciada de acuerdo con su contexto, experiencias, condiciones y necesidades particulares de apoyo para la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje.

De la misma forma, es necesario transformar los servicios de apoyo técnico pedagógico existentes en un servicio especializado y permanente de asesoría y acompañamiento académico para los maestros de educación básica y sus escuelas porque: (ibíd,: 11).

a) Los servicios de apoyo técnico que conforman el actual sistema de apoyo a las educación básica no fueron inicialmente constituidos y pensados para apoyar directamente a las escuelas.

b) Los servicios de apoyo técnico han sido afectados de manera fundamental a partir de las reformas y los cambios educativos de los últimos tiempos, sin que hasta ahora se cuente con una redefinición clara sobre su orientación y sentido.

c) Los servicios actuales de apoyo a la escuela no funcionan sistémica ni coordinadamente, lo que ocasiona duplicidad de acciones e incremento del trabajo administrativo en las escuelas, así como dispendio de recursos y confusión entre los maestros sobre sus propósitos y los resultados esperados.

d) El apoyo a la educación básica concentra sus recursos y acciones en los medios urbanos, a pesar de que en los planteles alejados o ubicados en contextos desfavorables se enfrentan muchos y graves problemas de enseñanza y aprendizaje.

e) La calidad educativa no sólo depende de hacer llegar más y mejores apoyos a los directivos y docentes de las escuelas, sino que existen otros factores relacionados con el funcionamiento cotidiano del plantel y las relaciones e interacciones que se establecen entre maestros y estudiantes, así como aquellas que tienen lugar entre la escuela, la comunidad y la administración educativa, que influyen en el significado y sentido particular que los maestros dan a los servicios y apoyos externos.

El personal de apoyo técnico en la actualidad 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. (ibíd,; 11)

3.2. Las instancias, el personal y las funciones de apoyo técnico

3.2.1. La Supervisión Escolar

Es una instancia que jerárquicamente depende de la Dirección de educación básica (o su equivalente en cada entidad) y constituye un enlace administrativo, técnico y político entre los planteles y la administración del sistema educativo, al mismo tiempo que es la autoridad inmediata de los centros escolares.

Corresponde a la supervisión realizar funciones técnicas y administrativas directamente en las escuelas. Entre las de carácter técnico se distinguen las de información, comunicación y enlace; las de seguimiento, monitoreo, evaluación y control; y las de asistencia y apoyo técnico pedagógico.

3.2.2. Las Mesas Técnicas y los Equipos Responsables de Programas y Proyectos

Son instancias encargadas de la operación y orientación técnica de la educación básica. Forman parte de la estructura que integran las distintas áreas, niveles y modalidades de la administración educativa (federal, estatal, federalizada, regional y municipal) y usualmente han incorporado a los agentes y equipos responsables de los programas y proyectos federales y estatales.

En algunas entidades están concentradas en una instancia o área central de la estructura operativa (Subsecretaría, Dirección, Departamento). En Yucatán el equipo está concentrado en el Departamento de Desarrollo Educativo de cada nivel.

Durante mucho tiempo las mesas técnicas estuvieron sujetas a las definiciones y decisiones centrales. A partir del proceso de federalización se han ido ensanchando y consolidando y en algunos casos desconcentrando en las entidades para apoyar los aspectos políticos, administrativos y pedagógicos de la educación. Su incorporación a la función, su

formación y experiencia profesional es heterogénea en cada entidad, debido, entre otras razones a: (ibíd,: 16)

La organización y el funcionamiento de la estructura educativa.

La existencia de uno o dos subsistemas de educación básica (estatal previa y transferida o federalizada).

Su ubicación en las distintas áreas y niveles jerárquicos de la administración educativa.

Las prioridades de la política educativa federal y estatal.

Los criterios de acceso y permanencia en la función.

Las condiciones en las que desarrollan su trabajo.

Las mesas técnicas del estado de Yucatán están integradas por profesores que presentan un examen para ser admitidos y se concentran en el Departamento de Desarrollo Educativo del nivel bajo la dirección de un jefe de Departamento.

En consecuencia, las mesas técnicas son polifuncionales: realizan gestión político administrativa. Esto lo realiza el jefe de Departamento de Desarrollo Educativo, los asesores transmiten y reciben información sobre las escuelas, diseñan y participan en la programación presupuestal, en la evaluación del aprendizaje y de las escuelas, òbajanõ acciones de política a la supervisión y a las escuelas, realizan el seguimiento y control del cumplimiento de la normatividad educativa, operan proyectos y programas federales y estatales, diseñan y desarrollan propuestas de actualización, innovación e investigación.

Las decisiones de las mesas técnicas respecto de la relación, comunicación y contenidos de trabajo con las escuelas están determinadas y/o acordadas con la autoridad de educación básica (o su equivalente en los estados) y mediadas por el conocimiento y visto bueno de la supervisión escolar.

Este personal constituye una pieza clave del sistema educativo que ofrece posibilidades para impulsar y dar continuidad a las políticas y al proyecto del sistema educativo nacional, debido -entre otras- a las siguientes causas: (ibíd,: 17,18).

Presenta menor movilidad con relación a otros agentes de la estructura por ascenso o regreso a sus lugares de adscripción.

Constituye un importante número en la actualidad.

Trabaja en áreas estratégicas de la estructura del sistema educativo (oficinas centrales, direcciones operativas, direcciones técnicas y de desarrollo educativo, inspecciones de zona, jefaturas de zona y de sector, jefaturas de enseñanza y escuelas).

Posee información y conocimientos útiles sobre los problemas y las políticas educativas, la cultura y el funcionamiento de la administración y sus escuelas.

Es un vínculo potencial importante entre la administración (federal, estatal y regional), la supervisión y las escuelas.

Integra un grupo de personas -en muchos casos- altamente comprometidos con su responsabilidad laboral, así como capacitados y especializados en temas educativos.

3.3. El Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE)

3.3.1. Caracterización

El servicio de asesoría académica se fundamenta en los principios de las bases legales y filosóficas de la educación en México, así como en las siguientes orientaciones y lineamientos de la política educativa. (ibíd,: 24).

Los valores

El asesoramiento asume la equidad como principio normativo preferente. En consecuencia, las políticas y acciones específicas que lleva a cabo están orientadas a garantizar la ayuda a los centros del sistema escolar del país de manera que puedan mejorar desde sus propias capacidades y condicionamientos, de manera diferenciada. Para ello, se consideran las diferencias de las circunstancias de los contextos institucionales y sociales en los que tienen lugar los procesos educativos.

El carácter formativo

Las tareas que se llevan a cabo en el asesoramiento tienen un carácter eminentemente formativo. Se pretende asistir a los centros escolares mediante ayudas pertinentes y útiles para analizar la realidad educativa de cada institución escolar que favorezca la toma de decisiones en su interior conducentes a la mejora. No tiene por objeto, por tanto, la fiscalización, la mera obtención de datos de las escuelas o las mediciones externas de los resultados de éstas con finalidad sumativa.

La Escuela, punto de partida para la toma de decisiones

El principio y fin de la razón de ser del asesoramiento es apoyar a los maestros y colectivos escolares para que cumplan con su misión o tarea fundamental: que todos los niños y jóvenes que cursan la educación básica alcancen en el tiempo establecido los propósitos de los Planes y programas de estudio nacionales (Idem,; 24).

Comprende a la escuela como una unidad educativa con metas y propósitos comunes a los que se llega por consenso; estilos de trabajo articulados y congruentes, así como propósitos y reglas claras de relación entre todos los miembros de la comunidad escolar.

Reconoce a la escuela como la unidad básica de cambio y valora la importancia del trabajo profesional de los maestros con los niños y jóvenes, así como sus demandas y necesidades de desarrollo intelectual y profesional.

La administración al servicio de la escuela

El asesoramiento ubica a la escuela, sus necesidades y demandas en el centro de las decisiones y a la gestión de la administración a su servicio. Su funcionamiento se articula con otras instancias, agentes y servicios de apoyo a la escuela evitando interferencias, solapamientos y reiteraciones en las prestaciones que se brindan a las escuelas, así como peticiones y requerimientos que interrumpan la labor sistemática de la enseñanza y el trabajo con los estudiantes.

El asesoramiento se desarrolla sin generar nuevas estructuras ni instancias porque se lleva a cabo mediante la organización y coordinación flexible entre las ya existentes con la finalidad de: a) identificar las necesidades y recoger las demandas de apoyo académico de las escuelas que se ubican en el área de influencia que tienen en común, b) optimizar los procesos y recursos de que disponen, y c) brindar asesoría y apoyo técnico diferenciado a cada plantel. (ibíd,: 25)

La asesoría se concibe como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientada a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes. Es académica porque se centra en incrementar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos y está dirigida a la escuela porque propone involucrar a todos los miembros de la comunidad, promueve el trabajo colaborativo y el establecimiento de acuerdos mediante el consenso, con

la finalidad de generar condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y la formación de los alumnos durante su paso por los distintos grados y asignaturas. (Ídem.).

La asesoría implica una relación entre profesionales, entre iguales que comparten un propósito común, y se desarrolla mediante el trabajo colegiado y a través de procesos de intervención, facilitación y/o colaboración.

Involucra por una parte a los asesorados, es decir a quien(es) recibe(n) la ayuda, y por otra a los asesores, es decir a los agentes e instancias que la ofrecen, lo cual supone compromisos y demandas por ambas partes.

3.3.2. Propósitos generales del asesoramiento

Los propósitos generales del asesoramiento son (Ibíd,: 26):

Impulsar y apoyar la mejora continua de los procesos educativos fundamentales que afectan la enseñanza y el aprendizaje de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas de educación básica.

Promover y apoyar los procesos formativos necesarios para el desarrollo intelectual y profesional de directivos y docentes a través de la reflexión sistemática y científica sobre sus prácticas educativas y sus consecuencias.

Promover acciones para que directivos y docentes: a) comprendan y se apropien críticamente de planes y programas de estudio, b) dominen el enfoque intercultural y los enfoques de enseñanza y c) manejen adecuadamente los enfoques teóricos y metodológicos de los materiales de apoyo a la enseñanza.

Promover entre directivos y docentes la comprensión del contexto social en que se ubica la escuela y el respeto por la filiación cultural de los alumnos y sus comunidades, así como apoyarles en el diseño de estrategias diferenciadas para atender a su diversidad.

Ayudar a directivos y docentes en el diseño, puesta en marcha y evaluación de propuestas para solucionar los problemas educativos que enfrentan cotidianamente en la escuela y en el aula.

Impulsar y orientar la coordinación del trabajo colegiado en las escuelas de educación básica para la evaluación de la situación educativa del plantel, la mejora de la organización y gestión de la escuela, el intercambio de experiencias educativas y el establecimiento de alianzas con los padres de familia y otros miembros de la comunidad en favor de la educación de sus alumnos.

Orientar a los directivos y colectivos escolares en la administración y el uso óptimo de los recursos materiales, tecnológicos, financieros y funcionales (formación, tiempo) de los que disponen.

3.3.3. Contenidos generales del asesoramiento

Los contenidos generales de la asesoría académica a la escuela son (ibíd.,: 27,28):

La mejora de los procesos y contenidos de la enseñanza y el aprendizaje considerando la diversidad de contextos, culturas, lenguas y situaciones personales representadas por sus alumnos.

La formación de una cultura escolar democrática en la que la legalidad sea el referente de las acciones y decisiones tomadas en las escuelas, ya sea en el ámbito académico o administrativo.

La transformación y mejora continua de la gestión escolar y del ambiente en el que se desarrolla el hecho educativo.

El desarrollo intelectual y profesional de los directivos, docentes y colectivos escolares para la mejora continua de sus prácticas educativas.

3.3.4. Beneficiarios del asesoramiento

La asesoría beneficia directamente a las escuelas y sus docentes e indirectamente incide en el desarrollo educativo, cultural y social de la comunidad en tanto contribuye en la mejora de la educación de los alumnos. Respecto a quienes directamente reciben el servicio de asesoría académica, se identifica a los siguientes (Ibíd.,: 27):

Colectivos docentes, constituidos por directivos y profesores del mismo centro escolar organizados para la mejora continua de la escuela.

Directores y maestros en lo individual interesados en su desarrollo intelectual y el mejoramiento de sus prácticas profesionales.

Colectivos interescolares, constituidos por profesores y directivos de distintos planteles, zonas escolares, coordinaciones, regiones o entidades agrupados por una tarea, responsabilidad o interés profesional común.

Aunque corresponde a estas instancias realizar el servicio de asesoría académica a la escuela, la supervisión escolar tiene un papel estratégico para recoger las necesidades y demandas de apoyo, así como para ofrecer asesoría pertinente, oportuna y eficaz a las escuelas de su área de influencia.

Cabe señalar que estas instancias tienen la responsabilidad de realizar las acciones necesarias para evitar la presencia de ayudas múltiples y simultáneas que aun justificadas, lejos de ayudar generan cargas y demandas excesivas a los centros escolares de su área de influencia.

3.3.5. Procesos de asesoría

El asesoramiento promueve el desarrollo intelectual y profesional de los maestros y los colectivos docentes con la finalidad de generar procesos de aprendizaje y formación continua, por lo cual las estrategias que se emplean en el asesoramiento son diferenciadas, procesuales y en relación a estados o puntos de partida específicos. (ibíd.: 28).

La asesoría toma en cuenta la visión y prioridades del centro educativo, los conocimientos, las experiencias y habilidades de sus profesores y las condiciones particulares del plantel.

En este sentido, no hay estrategias predefinidas, cerradas y estáticas, sino que cada asesoría implica su diseño debidamente contextualizado y pertinente con la naturaleza y grado de desarrollo en que se encuentra cada centro escolar.

Esto implica la intervención de diversos elementos y procesos generales que son de diferente índole y pertenecen a distintos campos del conocimiento y de la realidad educativa, interactúan dinámicamente entre sí mezclándose y reconfigurándose, incluso al grado de no distinguir cuándo terminan unos y empiezan otros.

Algunos de los principales procesos generales que intervienen en la asesoría académica a las escuelas de educación básica, independientemente de la instancia o agente que la realice, son los siguientes (en Domingo, 2004: 203):

Información, comunicación y difusión.

Seguimiento, monitoreo y evaluación.

Formación continua y desarrollo profesional de docentes.

Asesoría y acompañamiento.

Intervención, innovación e investigación.

Es necesario precisar que algunos conllevan mayor complejidad y un trabajo más profundo, por lo que los límites y ventajas de cada uno se acotan a partir de la naturaleza de la problemática que pretenden superar, las características particulares de la escuela, la experiencia y formación profesional de los maestros y del asesor, así como del tiempo y los recursos disponibles, por citar algunos elementos.

3.3.6. Perfil del asesor

El asesor de escuela es un profesional de la educación básica reconocido en el ambiente educativo y escolar por su trayectoria, experiencia, responsabilidad y formación profesional, domina contenidos de diferentes campos del conocimiento y de la realidad educativa, particularmente los relacionados con (SEP, D.G.F.C., 2005: 29):

Problemas y políticas de la educación básica.

Principios y bases filosóficas de la educación en México, así como otros lineamientos de la política educativa federal y estatal.

Planes y programas de estudio, enfoques de enseñanza y materiales de apoyo a la educación básica.

La organización y funcionamiento del sistema educativo así como de la gestión, organización y cultura escolar de los diversos niveles y modalidades de educación básica.

Los procesos de asesoría y de mejora educativa.

El asesor se distingue porque (Ibídem: 29,30):

Ingresa a la función y permanece en el servicio a partir de criterios académicos y la evaluación continua de su desempeño.

Asume la responsabilidad de su propio proceso de formación, al mismo tiempo que busca y aprovecha la oferta que el sistema educativo y otras instituciones proveen para su desarrollo profesional.

Trabaja en equipo con otros asesores, directivos, maestros, colectivos y otros profesionales de la educación, de quienes aprende y con quienes comparte experiencias y aprendizajes en un ambiente de respeto y tolerancia.

Maneja las tecnologías básicas de la informática y la comunicación.

Establece relaciones con directivos y maestros en un plano horizontal y trabaja con ellos mediante el diálogo y el consenso por la mejora continua de la calidad de los aprendizajes, por ello no impone decisiones ni tampoco genera dependencia.

No sustituye las funciones de directivos, de docentes ni de las autoridades educativas.

Acerca sugerencias y recursos para superar problemas educativos sin limitarse a aplicar o transmitir ideas o instrucciones.

Identifica y recoge necesidades de apoyo técnico académico (institucionales, sentidas y reales) y a partir de éstas diseña y planifica estrategias de asesoría diferenciadas para cada plantel, zona escolar, región o entidad.

Impulsa la elaboración de trayectos formativos y otras acciones con los colectivos escolares para que, por un lado, identifiquen sus necesidades de apoyo y asesoría y, por otro lado, cuenten con información y argumentos que definan su participación en programas, proyectos y actividades extracurriculares.

Realiza el seguimiento de la asesoría y valora sus repercusiones en la mejora educativa.

Usa la información que genera la evaluación para la toma de decisiones y para aprender de sí mismo.

CAPITULO IV

ASESORÍA Y COMPETENCIAS

4.1. El Concepto de competencias

En la formación en el ámbito profesional, ocupacional y laboral, hasta la década de los noventa, el discurso de las competencias ha ido ganando terreno de forma progresiva en todos los ámbitos y niveles de educación formal, desde la educación superior hasta la educación infantil, siendo este el enfoque dominante en muchos países.

Se han establecido múltiples definiciones de las competencias. Por ejemplo, Bogoya (2000: 11) resalta que las competencias implican actuación, idoneidad, flexibilidad y variabilidad, y las define como:

Una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes.

Por su parte, Vasco (2003: 37) resalta en las competencias aspectos como capacidad y abordaje de tareas nuevas, y las define como: ñuna capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron.

Otros autores, como por ejemplo Massot y Feisthammel (2003: 33), resaltan en las competencias elementos tales como estructuras de conducta, actuación en entornos reales y actuación en un marco profesional global.

Desde la línea de investigación y las competencias, se retoman varios de los elementos planteados en estas definiciones, como actuación, idoneidad, flexibilidad y desempeño global,

y a partir de ello desde el año 2000 (véase Tobón, 2001, 2002, 2005, 2006a y 2006b) se propone concebir las competencias como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón, 2006b: 19).

En la última definición se pueden observar seis aspectos esenciales en el concepto de competencias desde el enfoque complejo: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética. Esto significa que en cada competencia se hace un análisis de cada uno de estos seis aspectos centrales para orientar el aprendizaje y la evaluación, lo cual tiene implicaciones en la didáctica, así como en las estrategias e instrumentos de evaluación.

Las competencias son un enfoque para la educación y no pretende ser un modelo pedagógico, pues no es una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica, la concepción epistemológica y el tipo de estrategias didácticas a implementar.

Por lo contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano, como por ejemplo los siguientes (Tobon 2006a: 7,8):

1) integración de saberes en el desempeño, como el saber ser, esto se refiere a que los seres humanos deben contar con las condiciones para tener un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes

circunstancias de la vida; el saber hacer está estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional; el saber conocer es un tipo de aprendizaje que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana; el saber convivir considerado este aprendizaje como una de las principales metas de la educación contemporánea;

2) la construcción de los programas de formación acorde con la filosofía institucional y los requerimientos disciplinares, investigativos, laborales, profesionales, sociales y ambientales;

3) la orientación de la educación por medio de criterios de calidad en todos sus procesos;

4) el énfasis en la metacognición, en la didáctica y la evaluación de las competencias; y

5) el empleo de estrategias e instrumentos de evaluación de las competencias mediante la articulación de lo cualitativo con lo cuantitativo.

En este sentido, como bien se expone en Tobón (2005: 55), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos.

Zabalza (2007) menciona que la pura ejecución de una tarea (sea de tipo manual o intelectual) no es, de por sí, una competencia. La competencia implica el reconocer cuál es la acción necesaria para resolver una situación problemática y saber ejecutarla.

Es interesante otra de las definiciones de competencia, como la que presenta Parkes (2004, en Zabalza 2007: 10): competencia es ñla capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivoö.

Interesa esta definición de competencia por el hecho de que se trata de un tipo de actuación basado en conocimientos, no en la simple operación práctica.

Para Zabalza (2007: 10), un aspecto importante de las competencias profesionales es que la capacidad de actuación no surge de manera espontánea ni por una vía puramente experiencial (por la simple práctica) sino que precisa de conocimientos especializados. Esta es una de las convicciones profundas que subyacen a la didáctica basada en competencias y que los asesores no deben perder de vista.

4.2. La asesoría y las competencias

Concebir la función de asesoría en términos de competencias significa introducir una adecuada combinación entre teoría y práctica. Y una de las tareas fundamentales de los asesores hacia los asesorados debe ser transformar la información en conocimiento. A lo que cabría añadir, todavía, un paso más: transformar el conocimiento en sabiduría, en pensamiento propio, en capacidad para tomar decisiones para construir un sistema personal de ideas que nos permitan actuar en la realidad de forma eficaz.

La tarea del asesor desde esta perspectiva de competencia permite darse cuenta de que sirve de poco transformar las asesorías en la impartición de cantidades masivas de informaciones. Informaciones que sólo pasarán a constituir conocimiento si los asesorados son capaces de asimilarlos y manejarlos o aplicarlos para resolver situaciones problemáticas. Es justamente en esa apropiación personal de la información donde reside la competencia. No es haber oído hablar de algo, ni ser capaces de repetir alguna información, sino ser capaces de movilizar un conocimiento para actuar con eficacia.

No hay que perder de vista que la idea de complejidad resulta igualmente necesaria para poder entender las virtualidades formativas del enfoque de competencias. Las actuaciones

(en esa integración de conocimientos + prácticas) pueden suponer procesos simples y primarios de acción o pueden constituir sistemas complejos de intervención en contextos problemáticos. De ahí que gradúen las competencias en diversos niveles de complejidad. Retomando esa estructura, Nicoli (2000, en Zabalza 2007: 5) ha señalado 5 niveles en las competencias:

- a) la mera ejecución;
- b) la ejecución con un relativo nivel de autonomía;
- c) la ejecución de tareas en un contexto de complejidad;
- d) la complejidad unida al control de personas (dirección);
- e) la responsabilidad y creación de modelos.

Parece obvia la importancia que esta idea de la complejidad tiene para la enseñanza y la asesoría.

Los primeros niveles de competencia dicen poco a la formación elevada que debe desarrollarse en los asesorados. Los últimos niveles requieren de una experiencia profesional ya consolidada y, por tanto, sólo podrán alcanzarse a través de la formación continua.

4.2.1. Competencias del Asesor - Formador

Es primordial que los asesores como formadores posean las competencias necesarias para poder desarrollar en los asesorados capacidades que le permitan mejorar sus prácticas y a la vez también desarrollar competencias.

Es importante que una parte de estos formadores -asesores se concentre en análisis de la práctica, en estudios de casos, en supervisión de períodos de prácticas, y en seguimiento de equipos y de proyectos, para así llevar a cabo su trabajo de formador a partir de la práctica.

Hoy en día, los formadores - asesores que demuestran poseer competencias de identidad y proyecto, todavía no son muy numerosos y su estatus, a menudo, es marginal porque no disponen de la respetabilidad que confiere sus conocimientos.

Por lo tanto, queda todavía mucho por hacer para que los formadores más comprometidos en el desarrollo de la práctica reflexiva sean considerados como los demás.

Los asesores en su mayoría son todavía hoy enseñantes que tan sólo llevan la etiqueta de formadores, porque no basta con tener una formación de alto nivel y excelentes recursos intelectuales para ser un practicante reflexivo, concretamente como asesor. Entre los asesores se puede vislumbrar que existen algunos con conocimientos muy elevados que no saben enseñar y que no se plantean nada sobre los conceptos que propone el programa de educación preescolar para trabajar en el aula.

Un asesor ó formador reflexivo no forma *ipso facto* a enseñantes reflexivos con sólo encarnar él mismo una postura reflexiva. Hace falta una intención y unos dispositivos, unos centrados en el entrenamiento para la reflexión y el análisis, y los otros centrados en diferentes ámbitos de conocimientos y de competencias.

Para que los asesores- formadores contribuyan a formar a docentes reflexivos, es importante que se planteen algunos desafíos.

Perrenoud (2004: 12-13), considera diez desafíos, formulados como contradicciones que no resulta fácil superar:

1. Trabajar sobre el sentido y las finalidades de la escuela sin hacer de ello una misión.
2. Trabajar sobre la identidad sin encarnar un modelo de excelencia.

3. Trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas sin descalificarlas.
4. Trabajar sobre la persona y su relación con los demás sin convertirse en terapeuta.
5. Trabajar sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio y de la escuela sin decepcionar a todo el mundo.
6. Partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar.
7. Ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los saberes.
8. Combatir las resistencias al cambio y a la formación sin menospreciarlas.
9. Trabajar sobre las dinámicas colectivas y las instituciones sin olvidar a las personas.
10. Articular enfoques transversales y didácticos y mantener una mirada sistémica.

El inventario no es exhaustivo, pero este listado parece suficiente para dar cuenta de una imagen del oficio de formador que podría ir en el sentido de su propia profesionalización y facilitar la profesionalización del oficio de enseñante (Perrenoud, 2004) y el desarrollo de una postura reflexiva a través de todos los componentes de la formación.

Para Perrenoud (2004: 14), el asesor ó formador no puede dejar de lado el problema de los objetivos de la escuela y de su sentido. Tampoco puede resolverlo, puesto que está en el centro de las contradicciones del sistema educativo y de la intención de educar y de instruir. Contradicciones entre lo deseable y lo posible, entre las promesas y los actos, entre las nobles ideas y las resistencias a lo real, y entre las aspiraciones democráticas y los mecanismos de exclusión.

Los asesores como formadores de docentes están propensos a dejarse llevar por la tentación de encarnar el superego o la conciencia moral del sistema educativo y, a su vez, los asesorados esperan a veces que desaparezcan las incertidumbres que pesan sobre la escuela.

Ahora bien, sin esconder sus convicciones, la tarea de los asesores no consiste en hacer una omisión. Entonces, lo más sencillo sería no abordar el problema de las finalidades, de los valores y del sentido de la escuela y de la sociedad que la encomienda. Sin embargo, sí es importante, en formación, tratar este asunto sin abandonar a todo el mundo en su soledad.

Para ello, los asesores ó formadores deben (ibíd,: 15):

Crear un espacio de formación que anime un lugar para un debate sobre el sentido y las finalidades de la escuela, sin ponerse inmediatamente al frente de este debate ni ofrecer respuestas tranquilizadoras; lo importante es comprender que no está en sus manos superar las contradicciones y que hay que aprender a vivir con ellas.

Remitir a los asesorados que revisen su historia de vida, sus orígenes, sus filiaciones, sus rebeldías, su proyecto y sus compromisos éticos e ideológicos, e incitarlos a reflexionar sobre la articulación entre su futura tarea.

Trabajar con los asesorados en su deseo de enseñar y reflexionar sobre los dilemas en que se encuentra la voluntad de cambiar al otro por su bien y el riesgo de desposeerlo de su identidad y de su libertad.

Concienciar sobre las intenciones y los actos y la distancia de éstos, mostrar que la teoría que dicen en el discurso puede coexistir con unas prácticas que lo contradicen en el día a día; que la evaluación puede ser un punto de partida en la mejora de los funcionamientos colectivos, en las prácticas en clase y en las relaciones con los alumnos.

Trabajar sobre la autonomía y que esto puede llevar a riesgos de no aceptarlo por el temor de la autoridad y del juicio de los demás, sobre la tentación del conformismo y sobre el deseo de integrarse, de ser aceptado y de ser como todo el mundo.

Desarrollar una reflexión ética, basada en casos concretos y dilemas vividos por los participantes.

Insistir en las dimensiones colectivas de la responsabilidad y en los límites de la acción individual.

Hacer comprender que el esclarecimiento de las finalidades ó siempre de forma relativa ó deja sin resolver la cuestión de la eficacia de la escuela y de la realización desigual de su proyecto en función de la clase social de los aprendices

La tentación de encarnar un modelo identificador está muy presente. Se supone que el asesor ha resuelto sus propias crisis de identidad y que ocupa esa función o ejerce ese oficio porque ha construido competencias valorizadas. Y es más difícil aun porque sabe que se le considera un punto de referencia e incluso una norma. Nadie controla totalmente los fenómenos de proyección o de identificación que suscita, pero un mínimo de lucidez nunca va mal. (Perrenoud, 2004: 16)

Para conseguirlo es sin duda mejor no darlo por sentado: a un formador o asesor de enseñantes le cuesta deshacerse de la idea de que encarna cierta imagen del dominio, de la maestría o, por lo menos, una figura aceptable de la profesión. Si pensara lo contrario, ¿cómo podría sentir suficiente estima por sí mismo para pretender formar a los demás? Ello todavía es más evidente en un oficio en el que se suele afirmar que ñ uno enseña lo que uno es ñ y en el que la legitimidad del formador del profesorado está anclada a la misma práctica de la enseñanza.

Por lo tanto, hace falta un esfuerzo y atreverse a pensar y decir de forma creíble que, si bien uno no es modelo aunque se le visualice como excelente, se necesita ayudar a los asesorados a descubrir su propia verdad.

Es importante ser sensible al hecho de que la construcción de la identidad jamás se da por terminada y que factores de la vida como los acontecimientos, las experiencias o los encuentros la remodelan continuamente.

Es primordial como asesor ejercitarse en no juzgar. Trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas sin descalificarlas.

Un maestro vuela con el piloto automático como, de hecho, sucede a todos en el entorno habitual de trabajo y de vida. Este inconsciente práctico resulta funcional siempre que las condiciones de una acción eficaz sean estables.

Para Perrenoud (2004: 17), el ser humano sólo es verdaderamente consciente de lo que hace cuando la realidad se le resiste o bien cuando le pone en jaque. Incluso entonces, esta concienciación es fugaz y parcial y, una vez superada la dificultad, vuelve a sus automatismos. En un oficio complejo no es necesario ni posible hacer todo explícito.

La concienciación espontánea es intensamente egocéntrica y está ligada a los obstáculos detectados. Es probable que una parte de las prácticas no reflexionadas jamás se vivan como obstáculos, cuando de hecho son constantemente fuentes de fracaso o de sufrimiento para algunos alumnos. Una docente puede, por ejemplo, gestionar las preguntas de los alumnos sin darse cuenta de que sólo acepta aquellas que no interfieren en el currículum, no le obligan a repetirse y son el testimonio de una atención total y de un buen nivel de comprensión. Es decir, que se trata de preguntas pertinentes, inteligentes, relacionadas con el tema y que ayudan a que la clase avance. (idem.)

Para dominar los efectos perjudiciales de rutinas, un asesor debe admitir sus actitudes y sus formas de reaccionar, comprender sus razones y tener ganas de cambiar. La formación puede por lo menos ayudar a concienciarse, a expresar con palabras las prácticas o identificar los móviles.

La principal herramienta de trabajo del formador, asesor o maestro es su propia persona, es decir, su cultura y la relación que instaura con sus alumnos, individualmente y en grupo. A pesar de que la formación esté centrada en los saberes, en la didáctica, en la evaluación, en la gestión de clase y en las tecnologías, también se debe considerar la persona del enseñante.

Pero todavía hace falta que los formadores desarrollen estas competencias requeridas para aventurarse con buen criterio en este registro. Si no disponen de ellas, preferirán creer que con la mayoría de enseñantes se puede trabajar racionalmente sobre problemas estrictamente profesionales, considerando que los que tienen problemas personales y necesitan una ayuda psicológica no son competencia de los formadores. (idem.)

Ante esta separación se puede objetar que en un oficio de lo humano, la dimensión personal no se puede asimilar a una dimensión patológica, incluso si cada uno tiene su parte de neurosis. La dimensión personal e interpersonal muestra normalidad y no parece necesitar terapia alguna. Pero ello no es una razón para negarla. Esta dimensión interviene especialmente en la relación (ibíd.,: 170):

Con el saber, el error y la ignorancia.

Con el riesgo y la incertidumbre.

Con el orden (y el desorden), lo imprevisto, la regla (y la desviación de la regla).

Con el tiempo, la planificación, su respeto y la improvisación.

Con la ausencia o el retraso de los otros, sus emociones y estados de ánimo y sus expectativas.

Con las diferencias entre las personas, la distancia intercultural o la interpersonal.

Con la escritura, la palabra, el silencio, la comunicación.

Con el poder, la autoridad y la institución.

Con el conflicto, la negociación y las relaciones de fuerza.

Con los objetos y los procedimientos técnicos.

Con el trabajo, el juego, la actividad y el tiempo de ocio.

Con las jerarquías de excelencia, las clasificaciones y la evaluación.

Con las desigualdades y las injusticias.

Con el sufrimiento, la frustración y el placer.

Se podrían enumerar todavía otros componentes del hábito, que reflejan a la vez la historia personal del asesor, formador o docente, de la cultura de los grupos de los que procede ó familia, región, clase social de origenó y de sus afiliaciones actuales. Las diferentes relaciones con estos grupos son disposiciones construidas, hechas de conocimientos, de valores, de normas, de actitudes, de recuerdos, de intenciones y de gustos. Orientan con una cierta estabilidad las reacciones en las situaciones de la existencia.

El hábito y la personalidad sostienen las dimensiones no reflexionadas de la acción, pero también el raciocinio, incluso si la conciencia de lo que las determina permite al individuo liberarse de ellas, por lo menos en parte.

El análisis de las prácticas (Gervais y Correa, 2004: 24) hace emerger esos aspectos de los hábitos y de la personalidad, tanto como cualquier discurso. El formador debería tener las

competencias y la identidad requeridas para no temerlos ni sentir la tentación de jugar a terapeutas o juzgarlos, pero sí permitir y facilitar una conexión entre estos aspectos y los problemas profesionales.

Los asesores, formadores y docentes deben tener claro que se debe trabajar sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio y de la escuela sin decepcionar a todo el mundo.

También es claro que ninguna práctica funciona de forma totalmente transparente en lo que respecta a las razones y las consecuencias de la acción.

Esto demuestra que todos están bajo las mismas ideas y actitudes y sólo están en la búsqueda de lo que hacen los demás. Pero salvo en el caso de que haya una fuerte complicidad, todos representan el papel de la profesionalidad intachable en su propio entorno.

Según Perrenoud (2004: 172), para realizar el trabajo de formador el reto no consiste en denunciar los fallos, desprestigiar a los actores y sacar a relucir los trapos sucios. Al mismo tiempo que se echan por tierra todos los mitos, se debe evitar hablar de una parte importante de los gestos profesionales.

Por ejemplo, no se debe hablar abiertamente de:

El tiempo de trabajo, las ausencias, los retrasos, la importancia real del trabajo de preparación.

Los momentos de improvisación, las clases no preparadas, las situaciones didácticas que no se dominan.

Las evaluaciones apresuradas cuyo único objetivo es poner una nota para obtener una media.

Los alumnos que no gustan y de los que de buena gana se desharían.

Las ocasiones en que se pierde la sangre fría, se grita y se imponen castigos injustos.

Las actividades en las que se flaquea y no se sabe más que los alumnos.

Los momentos de pánico en los que uno se ve superado sin saber qué hacer.

Las fases depresivas en las que uno funciona al ralentí, òentre brumasö.

Los òtrucosö no siempre confesables que se utilizan para mantener el orden y conservar el poder.

Las relaciones de seducción que se mantienen con algunos alumnos.

Si estos aspectos permanecen en el ámbito de lo òsilenciadoö (idem.), ¿cómo se podría hacer de ello objeto de formación? En primer lugar, porque estos componentes inconfesables están, a pesar de todo, en función de las representaciones y de las competencias del enseñante más que de una falta de seriedad o de coherencia.

4.2.2. El asesor y la práctica

Comenta Perrenoud (2004: 171) que la formación que permanezca obligatoria o se contente de impartir saberes òobjetivosö sólo puede transformar la práctica de forma aleatoria. A veces, puede suceder que algunas prescripciones se tomen en serio y que algunos saberes tengan eco y cambien las conductas. Una formación de este tipo es como una botella lanzada al mar; ya que no se sabe en absoluto a quién se dirige y, por lo tanto, cuál es su forma de razonar y lo que constituye para él estar abierto al cambio: experiencias, preguntas, angustias, proyectos dudas, enfados, lamentaciones, revueltas, curiosidades, entre otros.

Partir de la práctica es sencillamente saber de dónde se parte, invitar a cada uno a explicar sus representaciones y sus formas de hacer. Es un acercamiento al razonamiento de la

didáctica de las ciencias cuando ésta afirma que hay que partir de los conocimientos previos de la docente, ya sean fundados o no, para construir nuevos saberes. También se tienen en cuenta los trabajos sobre la transferencia de conocimientos, que intentan demostrar las condiciones en las que los saberes pueden movilizarse en nuevos contextos. (idem.).

Pero para partir de la práctica hace falta tomarse el tiempo necesario para escuchar los relatos, las justificaciones y los itinerarios. Esta irrupción de lo vivido puede acarrear una fascinación, fenómenos de identificación y de proyección, o una estupefacción narcisista, puesto que el otro tiende siempre un espejo. (ibíd.,: 173).

El riesgo de quedar maravillado por los relatos de prácticas es tanto mayor cuanto que éstos se han mantenido en silencio durante demasiado tiempo: la creación de un espacio para la palabra derriba una barrera y en un primer momento da lugar a un flujo narrativo con fuertes tintes de emoción. Incluso en análisis de prácticas, hay que salir de esta fascinación para introducir rupturas con el sentido común y construir series de preguntas e interpretaciones que permitan a cada uno ir más allá de su comprensión primera. (idem.).

Si el asesor ó formador tiene que transmitir un contenido específico, todavía tendrá más razones para no encerrarse en el relato de las prácticas y abreviar un intercambio que no desembocaría en ninguna construcción nueva. El arte consiste en partir de la experiencia para salir de ella y alejarse progresivamente del muro de las lamentaciones o de la simpatía recíproca para construir conceptos y saber a partir de situaciones y de prácticas relacionadas. (idem.).

Actualmente, en el ámbito del trabajo y de la formación, se hace uso y abuso de la palabra *competencia*, sin que por ello tenga un significado estable ni compartido por todos, hasta tal punto que a menudo se oponen inútilmente saberes y competencias. En todos estos casos, si el individuo no es capaz de invertir sus saberes de la mejor forma, de relacionarlos

con las situaciones, de transponerlos y de enriquecerlos, jamás le serán de gran ayuda para actuar. Esta movilización debe hacerse a menudo ante la urgencia de una situación, ya que el practicante no tiene tiempo de consultar un manual, y también en la incertidumbre, a falta de datos completos o completamente fiables (idem.).

Un enseñante dispone raramente de una teoría bastante completa y pertinente para actuar con conocimiento de causa. Para decidir en tiempo real, utiliza fragmentos de saber, si dispone de ellos en su memoria o los tiene a mano, y se aventura más allá, de forma improvisada o reflexionada, según los casos, sirviéndose de su razón y de su intuición. (idem.).

Una competencia no es un saber procedimental codificado que bastaría con aplicar al pie de la letra. Una competencia *moviliza* saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que prescriben la vía que hay que seguir) y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción). (ibid.,: 174).

Sin embargo, el ejercicio de una competencia es siempre más que una sencilla aplicación de saberes; contiene una parte de razonamiento, de anticipación, de juicio, de creación, de aproximación, de síntesis y de asunción de riesgo. El ejercicio de la competencia pone en funcionamiento hábitos y sobre todo esquemas de percepción, de pensamiento y de movilización de los conocimientos y de las informaciones que se han memorizado. (idem.).

La formación hace hincapié en el dominio de los saberes y deja al azar el aprendizaje de su transferencia y de su movilización. Desarrollar seriamente competencias representa mucho tiempo, pasa por otro compromiso didáctico y otra evaluación y exige situaciones de formación, creativas, complejas y diferentes a las sucesiones de cursos y de ejercicios. (idem.).

Incluso en la formación del profesorado, las competencias no siempre se encuentran en el centro de los planes de formación. Entonces se deja para la práctica la integración de los

saberes y el ejercicio de su movilización, ya que los formadores sólo tienen tiempo de transmitir, de forma condensada y a veces muy poco interactiva, los saberes que consideran indispensables.

Cuando uno deja de ser docente y se convierte en formador de docentes, la construcción de competencias profesionales tendría que convertirse en la verdadera apuesta. Un formador de adultos no es un enseñante que se dirige a adultos. Deja de pasar a toda velocidad las páginas del texto del saber, crea situaciones en las que se aprende o a hacer haciendo lo que no se sabe hacer (idem.) y a analizar su práctica y los problemas profesionales detectados.

Un adulto puede aprender solo, probando, con la reflexión personal y la lectura. En formación, no se trata de hacerle dependiente del formador sino de acelerar su proceso de autoformación a través de una práctica reflexiva enmarcada, un conjunto teórico conceptual y unas propuestas más metódicas. (idem)

Este mismo autor considera que desarrollar las competencias es la esencia del oficio de formador que de alguna forma imita la figura del entrenador más que la de un transmisor de saberes o de modelos. El entrenador observa, llama la atención, sugiere, perfecciona e ilustra a veces un movimiento difícil. Está centrado en el aprendiz y su proceso de desarrollo y busca no tanto controlarlo como estimularlo. (ibíd, 175)

Asimismo reflexiona en que los formadores de docentes están todavía lejos de adquirir esta postura y todavía más de poder adoptarla en la práctica. Esto es uno de los principales retos de la formación de formadores. Es una cuestión de identidad, tanto más viva cuanto que muchos formadores del profesorado eran o siguen siendo enseñantes. (idem.)

Toda formación invita al cambio de representaciones e incluso de prácticas. Por lo tanto, suscita muy a menudo resistencias, tanto más fuertes cuanto que inciden en el núcleo

duro de la identidad, de las creencias y de las competencias de los formados. Estas resistencias no son irracionales. Es importante reconocerlas, hacerlas inteligibles, legítimas y pertinentes antes de combatir las y para superarlas mejor. (ibíd...,175)

Este autor concibe que los innovadores, los formadores, los entrenadores y los profesores tienen en común la lamentable tendencia de ñno lograr comprender por qué no les comprendenö. Lo que a menudo les pasa es que no ven más allá de sus recuerdos más recientes y han olvidado los temores y los obstáculos que tuvieron que superar para llegar a su actual nivel de oficio. (ibid, 176).

No hay nada más desesperante que un formador que diga: ñPero si es muy fácil; ¡fíjate cómo lo hago yo!ö, cuando de hecho no se ha comprendido cómo lo ha hecho y, por lo tanto, resulta imposible imitarlo. En ningún caso, un formador puede esperar de sus aprendices que en tan sólo unos días recorran el camino que él ha recorrido en diez años. (idem.).

Una vez que se es consciente de la distancia que todavía debe recorrer el aprendiz, base de toda didáctica, hay que añadir factores específicos en la formación de adultos. Así es como a los adultos no les gusta confesar que no saben, especialmente cuando se les da a entender que deberían saber. Además, les resulta difícil encontrar una relación adecuada con el formador.

4.2.3. Obstáculos en la formación

En un entorno de trabajo que controla sus veleidades de cambio, los enseñantes no consiguen ñcambiar solosö óo, mejor dicho, no se sienten autorizados para hacerloö. Paradójicamente, cuanto más eficaz es una formación más puede causar un conflicto a aquellos que la siguen con sus colegas. Los conocimientos y las competencias adquiridas, sobre todo si se intenta desplegarlas en una clase o en un centro, no gustarán a aquellos que no

las han adquirido. Las pruebas innovadoras provocarán sarcasmos e incluso represalias. (ibíd.,: 177).

Los profesores que siguen cursillos de formación intuyen estos problemas y, para evitarlos, se cierran a las innovaciones o las consideran como simples informaciones que no afectan a la práctica personal. Así, sabrán, por ejemplo, lo que es una evaluación formativa, pero no contemplarán en lo más mínimo su aplicación. De esta forma saldrán ganando por partida doble: estarán al día de las novedades y además protegidos de los reproches de los colegas. (idem.).

Para este autor, en algunos casos, los modelos didácticos o pedagógicos descubiertos en formación son sencillamente imposibles de poner en funcionamiento fuera de un equipo o de una red de cooperación. Uno solo es incapaz de organizar nuevas segmentaciones, guiar las actividades del centro, crear ciclos de aprendizaje plurianuales, aplicar dispositivos de individualización o negociar las reglas de la vida común válidas para toda la escuela. El desarrollo de las nuevas tecnologías, el nuevo concepto de la enseñanza, las propuestas de proyectos y la educación para formar ciudadanos también pasan cada vez más por acciones colectivas. (idem.).

La solución, declara Perrenoud (2004: 178), no está fuera del alcance: basta con que las acciones de formación se dirijan a grupos, equipos y centros enteros. Incluso hoy se habla ó a veces con cierta precipitación de ñcompetencias colectivasö. Esta preocupación da fe de por lo menos una sensibilidad ante el tema de la orquestación de los hábitos y de la sinergia de las prácticas y las competencias individuales. El tema de la organización que aprende está en boga. Más allá de los efectos de la moda, la expresión destaca la incidencia real de las interdependencias y de los efectos sistemáticos sobre las formaciones. ¿Acaso basta con transportar la formación al centro y reunir a todos los interesados para resolver este problema?

Al reflexionar sobre el trabajar con las dinámicas colectivas y las instituciones sin olvidar a las personas, Perrenoud (2004. 177, 178) considera que por lo menos hay cuatro obstáculos que se interponen en el camino:

1. Todos los miembros del cuerpo docente de un centro tienen que llegar a la decisión de comprometerse en una formación común. La referencia al proyecto educativo de centro puede ayudar si realmente es el de todos. La insistencia del director puede llevar a los enseñantes a incorporarse, pero entonces sucede que a menudo se sienten obligados y vienen sin un verdadero deseo de formarse. Un liderazgo informal puede tener los mismos efectos: embarcar a todo el mundo sin que la necesidad se sienta de igual forma ni los riesgos se asuman en la misma medida. Incluso en el seno de un equipo pedagógico restringido, un proyecto de formación común no resulta fácil de crear y concluir.
2. El formador se encuentra en presencia de un entorno de trabajo estructurado, con sus conflictos, sus zonas oscuras, sus cuestiones silenciadas, las disputas que afloran, las propuestas que a duras penas consiguen esconder reivindicaciones dirigidas a la dirección y las relaciones de fuerza entre disciplinas, departamentos u otras divisiones. El formador no está necesariamente preparado para este trabajo y puede ser capturado, tomado como rehén y utilizado contra su voluntad por el sistema de acción.
3. Formar como centro sin tener en cuenta la situación y las prácticas en vigor sería absurdo. Por lo tanto, el formador tiene que aceptar entrar en la intimidad de las personas a quienes forma; entonces, se convierte en el depositario de secretos y actúa sobre los ambientes, las dinámicas relacionales y las apuestas internas, pero sin que necesariamente sea de su agrado ni tenga las competencias para ello.

4. El método de formación cambia de naturaleza. Incluso cuando se trata en su origen de centrarse en contenidos, puede evolucionar hacia una intervención, un seguimiento del proyecto, una auditoría severa y a veces una supervisión o una meditación.

Este desplazamiento de la formación hacia los centros, los riesgos derivados y las nuevas competencias que exigen a los asesores formadores muchos más que su propia especialización, requieren cambios de identidad. No obstante, se entiende fácilmente que la intervención en el centro afecta prioritariamente a las propuestas menos tecnológicas y a las menos didácticas, las que se centran en el grupo, la relación, la comunicación y la cooperación profesionales. Ello se debe posiblemente a que a los asesores - formadores implicados les gusta más y disponen de los medios para verse proyectados en la vida de un centro sin perder su identidad ni encontrarse rápidamente en los límites de su especialización.

CAPITULO V

NECESIDADES DE ASESORÍA

5.1. Detección de necesidades

Ramírez (2005: 8), se pregunta ¿Cómo detectar necesidades de asesoría? En ocasiones las profesoras tienen ya más o menos claras las dudas o problemas en los que requieren la intervención de la asesora para resolverlos; sin embargo, no siempre esas necesidades corresponden con problemas sustanciales: es muy común, por ejemplo, que se solicite asesoría para complementar los formatos correctamente, o para revisar si así está bien. Estas demandas son ineludibles, pero la acción de asesoría carecería de sentido si sólo se ocupa de apoyar el llenado de papeles. ¡Demasiado esfuerzo! para satisfacer sólo necesidades de información del sistema, pues bien se sabe que los papeles se relacionan poco con la práctica.

Entonces, es necesario emprender acciones para hacer que emerjan las necesidades de asesoría; el eje de esas acciones es la reflexión concreta sobre prácticas específicas, para ello es necesario el acopio de información (mediante el diálogo con la maestra y los niños y la observación, principalmente), el planteamiento de problemas, la selección de materiales y la evocación de sugerencias en función de los problemas detectados.

Este mismo autor considera que la reflexión sobre la práctica es un proceso de evaluación asistida, donde alguien que puede aportar ideas y sugerencias en el momento oportuno (p.e. elementos del programa de educación preescolar, de los módulos, de su experiencia docente) apoya a la educadora -o al grupo de educadoras- para detectar problemas y también logros en el trabajo con los niños.

Como todo proceso de evaluación, la reflexión sobre la práctica requiere de referentes o parámetros, es decir, un conjunto de rasgos que constituyen lo esperado, el *öidealö*, con el cual compararse. En este caso se hace referencia a los postulados centrales del programa de preescolar 2004 (Ramírez, 2005: 9):

- a) Los niños pequeños tienen enormes capacidades, aprenden en todo momento, tienen intereses cambiantes, y la acción de la educadora está encaminada a desarrollar esas capacidades en acción (competencia).
- b) Las situaciones didácticas deben ser retadoras, tener como objetivo una competencia central a desarrollar (aunque siempre se favorecen otras) y abarcar en un mes de trabajo competencias ubicadas en los diversos campos.
- c) No existe una forma o metodología única de trabajo; en todo caso lo importante es que las actividades tengan algún propósito definido (el desarrollo de las competencias en los niños), que sean interesantes para los niños; en suma, que constituyan una oportunidad rica de aprendizaje.
- d) En la interacción debe procurarse que los niños participen, expresen sus ideas por distintos medios, argumenten, aprendan a colaborar, entre otros.

Los parámetros para valorar la práctica se explican ampliamente en diversas partes del programa 2004, pero especialmente en el capítulo denominado *öPrincipios pedagógicosö*. A partir de estos principios y tomando como referencia una jornada, o alguna situación didáctica o actividad desarrollada, pueden plantearse algunas preguntas fecundas, por ejemplo: ¿Qué tan cerca o qué tan lejos se encuentra tal o cual cuestión con respecto a cada principio pedagógico?

Con base en estos parámetros la asesoría debe conducir la reflexión sobre la práctica, poco a poco, sin pretender acelerar los procesos (que son procesos de aprendizaje de las

educadoras), dejando que cada persona obtenga conclusiones acerca de aspectos siempre específicos (ibíd.: 9, 10):

a) El desarrollo de una situación didáctica (secuencia de actividades para alcanzar un propósito) en relación con la intención educativa.

b) La relación con los alumnos y la organización del grupo (asuntos como la disciplina, la violencia, la participación de los niños, la atención diferenciada, etcétera).

c) La evaluación del aprendizaje, de las formas en que se promueve el trabajo de los niños, del uso efectivo del tiempo de la jornada diaria o de otros aspectos del trabajo educativo.

Cada aspecto debe analizarse con detalle. Pero ese proceso puede llevar mucho tiempo y quizá conviene comenzar poco a poco, seleccionando algunos de los principios en una ocasión, otros en otra. Y habrá que detenerse en aquellos que permitan potenciar el aprendizaje de las docentes y que sean susceptibles de traducirse en acción con los niños, en la clase o fuera de la clase.

Posteriormente, declara Ramírez (2000: 10) el uso de las preguntas que recurrentemente se han utilizado en el proceso de reforma puede ser de gran utilidad: ¿Qué fortaleceré porque está bien? ¿Qué modificar? ¿Qué eliminaré porque no funciona o es improductivo? ¿Qué nuevas cosas hacer? Así se construye un pequeño plan de trabajo, siempre en referencia a algún aspecto específico del trabajo docente. Es importante subrayar que la asesora plantea las preguntas y aporta información o sugerencias en el momento oportuno; pero -aunque se lleve más tiempo- no es ella quién responde a las preguntas (lo que equivaldría a dictaminar sobre el trabajo observado). En todo momento la asesora procura que sean las docentes quienes descubran las respuestas (mediante reflexión, lectura de un texto breve, o diálogo entre colegas) o elaboren las conclusiones.

Asimismo considera que quizá al promover la reflexión sobre la práctica, tal como se propone en los cuatro puntos anteriores, la asesora descubra que el personal docente del plantel no conoce realmente el programa o qué no le gusta; es decir, no han comenzado el proceso de apropiación. Ante tal situación, la experiencia indica que lo más conveniente es buscar esa meta a través de acciones concretas sobre cuestiones concretas (otra vez, una jornada, una situación didáctica) a lo largo de todo el ciclo escolar.

Para Ramírez (idem.), ello no excluye, sobre todo si las educadoras manifiestan la necesidad, el profundizar en el estudio de capítulos o aspectos concretos; en este caso la asesora asume una función de capacitadora, diseñando actividades para aprovechar mejor el material de estudio.

Ya se ha visto cómo, frente a preguntas y problemas concretos, se descubren nuevos significados en los materiales que supuestamente se han revisado ampliamente (programa y módulos, por ejemplo). A veces llenar lagunas de información o comprensión puede ser útil para avanzar en la reflexión sobre la práctica. Se trata de una especie de paréntesis para seguir avanzando con más elementos.

También puede suceder que las educadoras de algún plantel no estén sensibilizadas sobre las necesidades de cambio, que vivan la reforma como una exigencia burocrática y que, por ello, se resistan a experimentar o eludan las exigencias mediante prácticas de simulación. En este caso, otra vez, la experiencia indica que habrá que regresar hasta las tareas de sensibilización.

El tipo de actividades realizadas durante la evaluación interna (recolección de opiniones de los niños sobre las actividades en el aula, de madres y padres de familia, uso del tiempo en el aula, análisis de los trabajos de los niños) podrían ser útiles para atender planteles que se encuentren en esta situación. (ibíd.,: 11).

Este autor se pregunta ¿Y la aplicación del programa? No tiene mucho caso tratar de forzar la situación, pero la asesora puede probar con sugerencias concretas (situaciones didácticas sencillas ya probadas, consejos para mejorar la relación con los alumnos, la disciplina, etcétera); el caso es que si las educadoras no están convencidas de la propuesta del programa puede ser vano obligarlas a su aplicación.

Sucede con frecuencia que en el momento en que maestras y maestros comprenden los planteamientos y exigencias del Programa o propuesta pedagógica tienden a arribar a conclusiones globales desilusionantes en las que autodescalifican su trabajo o ponen en duda sus competencias docentes.

Ello sucede también en los intentos iniciales de cambio de aspectos concretos, porque no resulta lo esperado. Por ejemplo, cuando se intenta trabajar en equipo con un problema matemático si los niños no están acostumbrados a trabajar de esa manera. Esa reacción puede ser improductiva y contraproducente (la maestra no lo intenta más y vuelve a sus rutinas probadas) o también el inicio de un proceso de cambio gradual de las prácticas (porque la maestra se da cuenta de que los niños tienen que aprender a trabajar en equipo y se propone que lo hagan con actividades que así se los exijan).

Para Ramírez, (2005: 11, 12), el factor determinante puede ser la asesoría; en este caso, destacar lo que sí se hace bien, mencionar que este tipo de resultados es natural al principio, contar anécdotas de problemas que han vivido otras educadoras y que lograron superar puede ser un aliento. La asesora también brinda apoyo moral, especialmente en momentos de crisis.

Como se puede deducir de los puntos anteriores, en la realidad existen una variedad de casos (escenarios en los que se realiza la asesoría) en relación con la comprensión y aplicación del programa.

Justamente la asesoría es una intervención a la medida de esos niveles de comprensión y práctica para ayudar a que las educadoras avancen; en consecuencia las acciones que una misma asesora realiza en diferentes planteles serán necesariamente diferentes.

5.2. Atención específica de la asesoría

¿Cuáles son las funciones específicas de la asesora? Como se ha observado hay muchas funciones específicas (animar, ofrecer información oportuna, promover la reflexión, ayudar al diseño, dar aliento moral, etcétera). En términos generales se pueden, de acuerdo con Ramírez, (2005: 12, 13), enunciar las siguientes:

a) La asesora ayuda a resolver problemas concretos con sugerencias prácticas óno como orden- sino como salida o solución ante problemas que causan angustia o insatisfacción y que requieren de solución urgente, según las propias asesoradas. Este tipo de intervención no debe sin embargo constituirse en la norma, pues no corresponde a la asesora elaborar el plan mensual, ni mucho menos el plan diario de cada educadora; sin embargo, sobre todo cuando comienza la asesora a actuar en un plantel y debe, por lo tanto, ganar credibilidad frente a las asesoradas, es necesario mostrar que sabe, que dispone de sugerencias de acción que son factibles de realizar por la educadora.

Estas sugerencias deben ser adecuadas a las posibilidades de acción que tengan las educadoras, según el cálculo de la asesora; así no pondrá actividades muy complejas para evitar òfrustracionesö, pero aunque sencillas, las situaciones didácticas que la asesora proponga serán siempre ricas para el aprendizaje.

b) La asesora ayuda a las maestras a que aprendan cómo resolver problemas concretos de la práctica educativa utilizando los recursos con los que cuenta cada educadora: los

materiales de orientación y apoyo (el programa, los módulos del Curso de formación y actualización, las guías de los TGA, la biblioteca de aula, etcétera), la experiencia y el conocimiento del que dispongan las propias educadoras de la escuela, etcétera.

Así, conviene que la asesora sugiera la lectura de textos breves (o fragmentos) que apunten concretamente a una reflexión o una propuesta de solución de los problemas, lo que le exige un dominio pleno de todos los materiales de trabajo. Una vez más se impone un conocimiento también de las necesidades profesionales de las asesoradas, sus capacidades de lectura, el tiempo del que dispone para la preparación de su trabajo; ese conocimiento de las necesidades profesionales de las educadoras se logrará en el transcurso del proceso, como producto de la interacción entre asesora y asesoradas.

c) La asesora ayuda a fortalecer las capacidades de aprendizaje (lectura, reflexión sistemática sobre la práctica, uso de instrumentos como el diario de trabajo o el expediente de los alumnos, etcétera) y la autonomía profesional de las educadoras. Promover el desarrollo de estas capacidades significa infundir en las maestras el interés por el estudio y la capacidad de lectura, la confianza en sí mismas para tomar iniciativas, pensar y definir sus formas de trabajo, probarlas y revisar óa partir de la experienciaó, qué resulta, qué no y explicarse por qué.

Así tendrán elementos para tomar decisiones sustentadas, compartir las experiencias y encontrar alternativas para mejorar el trabajo. Una asesora ha cumplido eficazmente su función cuando, pasado un tiempo razonable (uno o dos ciclos escolares) de actividad sistemática, ñya no es tan necesariaö en la escuela, a juicio de las maestras.

5.3. Relación con las supervisoras y las directoras.

De acuerdo con Ramírez (2005: 13), las directoras y supervisoras tienen, entre sus responsabilidades, establecer las condiciones para que las escuelas y las educadoras desarrollen su trabajo adecuadamente, vigilar el cumplimiento del trabajo, ejercer el necesario control administrativo, encabezar las relaciones con las madres y los padres de familia y apoyar el trabajo pedagógico; esta última acción debe coincidir con la acción de las asesoras técnicas.

En el desarrollo de su trabajo --según el nivel al que lo dirige-- la asesora buscará el apoyo de las supervisoras o las directoras: quien se ubica en el sector apoya a las supervisoras para que juntas coordinen y apoyen el trabajo de las directoras, para que éstas ayuden a promover la reflexión sobre la práctica en el plantel (o con su personal docente; asimismo, quienes trabajan en la zona apoyan a las directoras para que, juntas, coordinen y apoyen el trabajo de las maestras, quienes son las asesoradas. (ibíd.,: 13).

Así este autor considera que además, pueden programarse sesiones en la zona para reflexionar sobre la práctica de las directoras; en este caso, la asesora apoya a la supervisora a preparar y coordinar la sesión; en el sector pueden prepararse sesiones para reflexionar sobre la práctica de las supervisoras.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se presentan en este apartado se relacionan con los propósitos de este estudio, como resultado de los diversos análisis expuestos a lo largo del documento:

Propósito General:

Analizar las características generales de la asesoría, así como el papel de ésta para afrontar los principales retos y desafíos de la Reforma Educativa en el Nivel Preescolar y su papel en la transformación de las prácticas pedagógicas del personal directivo y docente.

Conclusión:

Se considera cumplido este propósito, ya que se analizó la asesoría como un proceso dinámico que requiere del compromiso y la voluntad de quienes asesoran y son asesorados, lo que representa una magnífica oportunidad para atender las problemáticas educativas que se enfrentan cotidianamente en los centros de educación preescolar.

Lamentablemente, aún cuando en el 2004 inicia el proceso de reforma de la educación preescolar y se utilizan estrategias como la capacitación y la actualización de los equipos directivos y docentes, en la realidad se evidencia claramente que todavía está a nivel discursivo y no existe un impacto de fondo en los resultados académicos de las niñas y niños de 4 y 5 años.

Lo anterior lleva a considerar que para convencer a otros de la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas es preciso reconocer que nadie es poseedor absoluto del conocimiento y que se necesita también desarrollar en los respectivos trayectos formativos las competencias necesarias requeridas para desempeñar mejor la función o rol de asesoría.

De aquí la idea que nadie puede enseñar a trabajar de un modo que no conoce y domina prácticamente. Es en este momento cuando el trabajo de asesoría se complica porque tiene que demostrarse que el discurso se puede aplicar; sino sería demasiada teórica la intervención y no daría los frutos esperados.

Por lo tanto, es indispensable vivir la experiencia de diseñar y aplicar situaciones didácticas con las niñas y niños, promover en las docentes la iniciativa para apoyarse en el conocimiento del programa y los cursos de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar.

Finalmente, aunque en esencia se puede dar por sentado que el objetivo de la reforma de la educación preescolar tiene que ver con la transformación de las prácticas educativas, en los hechos también se evidencia avances importantes y significativos en dicha implementación.

Propósito Específico:

Analizar histórica y conceptualmente la asesoría pedagógica.

Conclusión:

El análisis del pasado posibilita aprovechar las experiencias positivas experimentadas en los diversos ámbitos, al mismo tiempo que permite evitar aquellas prácticas que representaron retrocesos o desviaron los objetivos centrales de la asesoría pedagógica.

En el mundo contemporáneo, real, vivo, dinámico, globalizado e incierto, existen marcados y continuos cambios de diversa índole (sociales, económicos, educativos) que le apuestan a la idea que las maestras y maestros de cualquier nivel educativo desarrollen nuevas competencias y habilidades para potencializar los aprendizajes del alumnado y enfrenten con

determinación las diversas demandas que la misma sociedad señala en función de una educación de calidad.

Luego de varios años de debates en simposios y foros internacionales se han establecido las competencias deseables de lograr de un modo amplio, holístico e interdisciplinario. Por ejemplo, comprender los contenidos de la enseñanza con un nivel suficientemente exhaustivo; habilidades pedagógicas para hacer un uso flexible del conocimiento disciplinar; descubrir qué ya saben los alumnos y cuáles son los contenidos y conceptos que permiten conectar con su mundo; dominar los conocimientos sobre el desarrollo evolutivo de los estudiantes: cómo piensan, cómo se comportan, que persiguen, qué encuentran interesante, qué es lo que ya saben, cuáles son los conceptos que les plantean dificultades; entre otras más.

Estas competencias poseen una base individual y tienen importancia tanto a nivel del sujeto como de la sociedad, y se aplican transversalmente en las áreas del saber. Por ello, se asocian con lo social, lo psicológico, con la gestión y el quehacer pedagógico.

De una u otra forma, las competencias que debe lograr el personal docente y directivo se relacionan con las tareas o acciones que ponen en la práctica, lo que hace necesario conocer con mayor claridad y precisión la finalidad educativa y los principios pedagógicos que en este caso ya están señalados en el programa de educación preescolar 2004.

Sin embargo, no basta con ello, sino que es pertinente y necesario conocer qué sucede con el sistema educativo nacional para que pueda integrarse y adaptarse a él y desarrollarse plenamente.

En otras palabras, las y los educadores pueden poner en juego sus capacidades de reflexión, utilizar información, resolución de problemas, adaptación, organizativa, liderazgo y

trabajo en equipo, por citar algunos ejemplos. Lo cual evidencia características y rasgos deseables de las competencias docentes.

Propósito Específico:

Reflexionar sobre la importancia de la asesoría personal e institucional en la transformación de las prácticas pedagógicas del personal docente y directivo ante los retos de la Reforma del nivel preescolar.

Conclusión:

Con el inicio de Reforma de educación Preescolar se ampliaron los retos de la asesoría pedagógica, personal e institucional, tales como actualizarse y mantenerse vigente respecto a los planteamientos del nuevo programa. En cuanto a las jornadas de trabajo, se tuvo que reestructurarlas para lograr enfocarlas al trabajo por competencias, conocer y entender las capacidades que se deben promover en los niños preescolares así como tomar conciencia de la importancia de la intervención docente para avanzar en el logro de los propósitos fundamentales.

Este trabajo interno y personal del cuerpo de asesoras y asesores, se debe reflejar en los diferentes agentes educativos (docentes y directivos) ya que la responsabilidad se comparte con ellos para dar una mejor experiencia educativa a los niños. Parte de la labor como asesora implica ayudar a las educadoras a comprender conceptos (capacidad, competencia, situación didáctica), y con este entendimiento propiciar el cambio de prácticas, es decir, que toda esta comprensión y adquisición se vea reflejado en el aula dejando de realizar todo aquello de rutina que no se traduce en capacidades a favorecer.

El personal involucrado en la asesoría debe impulsar a las educadoras para que adopten adecuados hábitos de estudio, lean, analicen y reflexionen lo relacionado con el desarrollo del

niño y el desarrollo por competencias, para provocar en ellas el que se atrevan a plantear diversas formas de trabajo con los niños, ayudándolas a analizar su práctica educativa para mejorar el diseño y aplicación de situaciones didácticas.

Este apoyo significa que las educadoras lleven a la práctica todo aquello que previamente leyeron, analizaron y reflexionaron y que al finalizar la mañana de trabajo, ella con el apoyo de los asesores analice su intervención; cómo va en el logro de sus propósitos, si está movilizando capacidades en sus alumnos; y con base en este análisis de la práctica retomar lo que sea necesario para mejorarlo por medio de preguntas a manera de autoevaluación tales como: ¿Qué fortalecer? ¿Por qué está bien? ¿Qué modificar? ¿Qué eliminar, porque no funciona o es improductivo? ¿Qué nuevas cosas hacer? Y de esta manera construir o reconstruir un plan de trabajo con referencia al trabajo docente.

La asesoría se concibe entonces como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional orientado a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes ante los retos de la Reforma del nivel preescolar.

Es académica porque se centra en incrementar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos y está dirigida a la escuela por que propone involucrar a todos los miembros de la comunidad, promueve el trabajo colaborativo y el establecimiento de acuerdos mediante consenso, con la finalidad de generar condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y la formación de los alumnos durante su paso por los distintos grados.

La labor del personal de asesoría es de carácter formativo ya que al asistir a los planteles educativos se pretende ayudar de manera pertinente y útil a los docentes por medio del análisis de su realidad educativa, considerando la diversidad de contextos, culturas, lenguas y situaciones personales presentadas por los alumnos. Con esto queda claro que esta

tarea está muy alejada de ser una fiscalización de las exigencias administrativas, todo lo contrario, la asesoría se centra exclusivamente en la mejora pedagógica por medio de la toma de decisiones tanto individuales como en colegiado ya que el conjunto de los agentes educativos tienen un propósito común.

En las asesorías se toman en cuenta diversos factores tales como las prioridades del plantel, los conocimientos, experiencias y habilidades de sus profesores; en este sentido queda claro que ninguna asesoría es igual o similar a otra, es decir, no hay un plan determinado ni un manual que seguir al asesorar ya que éstas van en función de cada docente, las estrategias no son cerradas sino que deben estar contextualizadas a la necesidad específica del docente asesorado.

El asesorar debe estar orientado por valores fundamentales tales como la libertad, el respeto, la justicia y la equidad. Su función debe ser orientadora, en el sentido de encaminar a los agentes educativos hacia el propósito que ellos mismos han establecido en su proyecto escolar y deberá ser también razonado, es decir, que los cambios vengan desde el interior de cada uno de ellos por lo tanto hay que ofrecer alternativas pertinentes y ejemplos que les permitan ampliar su panorama y decidir por sí mismos el camino que a su parecer sea el mejor.

Propuestas personales

Es esencial brindar elementos teóricos metodológicos para desarrollar procesos de asesoría académica en la escuela, con la finalidad impulsar el desarrollo profesional de los docentes e incidir en la mejora escolar.

En específico:

Comprender la necesidad de apoyar académicamente a las escuelas para afrontar los retos de la educación básica en la actualidad.

Identificar los distintos tipos de evaluación que existen en y para las escuelas y comprender su utilidad para apoyarlas académicamente.

Comprender la necesidad de entender a la escuela como una organización compleja y multidimensional (pedagógica, laboral, política y sociocultural) para desarrollar procesos de asesoría en los centros escolares

Reflexionar sobre la importancia de que los problemas educativos de la escuela sean identificados colectivamente por la institución, con apoyo del asesor.

Comprender la importancia del trabajo colaborativo entre los distintos agentes del sistema educativo (internos y externos a la escuela) para promover procesos de mejora en los planteles.

Discutir y proponer elementos de análisis para evaluar el proceso de asesoría en la escuela y su relación con la transformación de la organización escolar y de las prácticas docentes en el aula.

Algunos de los logros concretos obtenidos hasta ahora se enlistan a continuación:

A nivel institucional:

Se ha reorganizado la estructura, organización y funcionamiento de la asesoría por parte de la Secretaría de educación del Estado de Yucatán.

A nivel de asesoría:

Se cuenta con el diagnóstico específico de los centros escolares asesorados directa o indirectamente.

Se promueve la planeación estratégica de la asesoría pedagógica.

Existe una amplia aceptación de la figura del asesor pedagógico en las escuelas.

Es palpable la transformación de las actitudes de docentes y directores de escuelas como resultado de la intervención del asesor.

Existe una mejor funcionalidad de los Consejos Técnicos en las escuelas.

Es notable la vinculación del trabajo pedagógico entre el asesor pedagógico y el supervisor.

Se ha ido consolidando la priorización de lo pedagógico sobre lo administrativo en la función del supervisor.

Aún falta implementar otras etapas, entre ellas el involucramiento en estos procesos, de los directores de centros escolares, así como la aplicación de una evaluación de la totalidad del proyecto.

RECOMENDACIONES

En este apartado se sintetiza de manera práctica la problemática detectada en los diversos ámbitos educativos, para luego presentar las recomendaciones correspondientes, para cuyo cumplimiento es decisiva la intervención del personal de asesoría.

Ámbito: El trabajo en el aula.

1. Mantener la estructura típica de la distribución del tiempo en la jornada diaria.

Esto se traduce en la resistencia a desplazar o sustituir las actividades rutinarias con situaciones de aprendizaje en las cuales los niños sean protagonistas.

Ante lo anterior se considera eliminar estas actividades para destinar todo el tiempo de la jornada al trabajo con las situaciones didácticas que responden a los enfoques de los campos formativos.

2. Mantener la sobre - directividad de las actividades en el trabajo con los niños.

Las indicaciones que se dan a los niños se orientan más a regular sus acciones que a detonar sus procesos de reflexión.

Aquí es importante cambiar las formas de trabajo y la decisión de probar estrategias de intervención que hagan participar más a los niños.

3. Dejar las actividades de investigación como tarea, en detrimento de las oportunidades a los niños para actuar y aprender entre sus pares.

Se asume que los niños requieren siempre el apoyo del adulto y se deja la investigación como tarea para la casa.

Aquí se concluye que es el jardín donde se deben dar las oportunidades para que los niños trabajen en colaboración.

4. Asumir que en la educación preescolar debe enseñarse a los niños a leer y escribir, a sumar y restar.

Bajo este argumento se busca un método específico; se centran las prácticas pedagógicas en ejercicios motrices de trazos, etc.

Al respecto se debe propiciar que los niños avancen en la adquisición del lenguaje escrito y en el desarrollo del pensamiento matemático.

Ámbito: La escuela

5. Mantener las celebraciones como el eje en torno al cual se organiza el trabajo pedagógico en la escuela

La atención se centra en que el evento resulte *lucidor*.

Un hecho preocupante es que se agreguen *nuevas celebraciones* al calendario escolar real.

La constitución y operación del asesoramiento exige necesariamente nuevas formas de mirar y servir a la escuela, nuevas concepciones sobre el apoyo técnico, el desarrollo de nuevas competencias, la modificación de las formas de organización, coordinación y relación.

Esto plantea el desafío a los sistemas educativos estatales de cambiar paradigmas y romper los esquemas que han guiado las prácticas cotidianas para apoyar a la escuela durante mucho tiempo, las cuales han estado definidas por las distintas formas de gestión y organización de la administración del sistema educativo.

Ámbito: Personal directivo y docente

6. Ejercer la función de supervisión al estilo tradicional, centrada en la exigencia y revisión de documentos.

Se limitan las funciones directivas a las tareas de control administrativo para verificar el trabajo docente.

Aquí es recomendable apoyar a las educadoras observando su trabajo, dialogando con ellas sobre las dificultades que experimentan al trabajar con niños, entre otros.

7. Resistirse a trabajar con los niños, aplicando situaciones didácticas.

Se observa resistencia, incluso negación a hacer esas prácticas.

La asesoría debe tender a preparar y desarrollar esas situaciones didácticas para lo cual es fundamental comprender en qué consiste la transformación de esas prácticas y entender los cambios que la reforma demanda al personal directivo.

8. Concluir las actividades pedagógicas de manera anticipada (dos semanas o más) a la fecha que marca el calendario escolar, dedicando el tiempo restante a actividades para òmatar el tiempoö o entretener a los niños durante la jornada.

El personal docente asume que òlo importante ya se hizoö y que los niños òya están cansadosö.

Asesorar de tal manera que se pueda sostener el trabajo en situaciones didácticas durante todo el ciclo escolar.

Ámbito: entidad y sistema

9. Demandar la distribución y òsecuenciaciónö por grado, de las competencias que se plantean en el Programa de Educación Preescolar 2004.

Cuando se distribuyen las competencias por grado, en los hechos se niega la oportunidad a los niños de enriquecer sus experiencias.

Asesorar procurando la comprensión de que las competencias no se logran a corto plazo y que se desarrollan en la medida en que las personas se enfrentan a situaciones que les demande utilizar los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas.

10. Realizar eventos de amplia cobertura, como medio para la actualización profesional, sin cuidar la congruencia entre los contenidos y el sentido de los cambios que pretende la reforma.

Ocurre que el contenido de algunos eventos es divergente con el enfoque del programa de Educación preescolar y no tienen relación con las finalidades de la reforma.

Para este tema la asesoría debe impulsar que haya congruencia con los fines de la reforma.

11. Dar por hecho que la asistencia del personal directivo y técnico a las reuniones nacionales de formación académica es suficiente para el desarrollo de las acciones de reforma en la entidad.

En ocasiones, no se cuenta con las condiciones para dar continuidad a las acciones de formación y aprendizaje profesional para desempeñar la función de asesoría, centrada en el aspecto pedagógico.

Aquí, aun cuando la dificultad puede ser presupuestaria, la asesoría debe buscar las oportunidades para desarrollar el trabajo en tiempos razonables.

12. Reproducir las propuestas de formación profesional de manera rápida y en cadena.

Bajo una visión de que es necesario bajar la información a todo el personal lo más pronto posible, se genera el efecto del teléfono descompuesto, los contenidos de las propuestas de formación profesional se simplifican y pierden su sentido.

En este aspecto la asesoría debe buscar estrategias que favorezcan el logro de los propósitos de la formación profesional.

Este conjunto de acciones forman parte de las tareas de asesoría que se proporciona actualmente, en las diversas reuniones de trabajo, nacionales, regionales y estatales, al personal directivo, de supervisión y docente de preescolar.

Referencias Bibliográficas

- Domingo, J. (2004). *Asesoramiento al centro educativo*. SEP, Biblioteca para la actualización del maestro. México: México: Ediciones octaedro.
- Gervais, C. y Correa M. (2004) *Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico*. Íkala, revista de lenguaje y cultura. Vol. 9, no. 15 (ene.-dic.). Colombia: Universidad de Antioquia.
- Hernández, F. (2004) *El Saber del Asesor: Reconstrucción de un Itinerario*. Barcelona. p. 89-105 En Domingo, J. (2004). *Asesoramiento al centro educativo*. SEP, Biblioteca para la actualización del maestro. México: México: Ediciones octaedro.
- Massot y Feisthammel (2003). *Seguimiento de la competencia y de la formación*. Madrid: Ediciones AENOR
- Nicoli, D. (2000). *Natura della competenza e suoi possibili utilizzi. Una proposta di modello di competenza, en S. Cortelazzi y I. Pais (Coord.), Il posto della competenza*. Milán: Franco (en Zabalza, 2007).
- Parkes, D. (1994) *Competencia y Contexto: Visión Global de la Escena Británica*. En: Formación Profesional, Revista Europea CEDEFOP No. 1 Berlín.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Biblioteca para la Actualización del maestro.
- Popkewitz, S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. En *Asesoramiento al centro educativo*. Domingo J. (coordinador) (2004). Biblioteca para la actualización del maestro. México: Secretaría de Educación Pública.

_____ (1998). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Ramírez, R. (2005) *La Función de asesoría en el proceso de reforma a la educación preescolar*. En: El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la reforma de la educación preescolar. México. 127- 141. Director de la Revista Cero en Conducta. Educación y Cambio, A.C. rramirez@ceroenconducta.org Documento en archivo PDF.

Rodríguez, M. (1996). *El asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida*. En *Asesoramiento al centro educativo*. Domingo J. (coordinador) (2004). Biblioteca para la actualización del maestro. México: Secretaría de Educación Pública.

_____ (1997). *La Confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo; Conceptos de Educación*, Madrid: Aljibe.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de educación Básica y Normal. *Programa de Educación Preescolar 2004*. México

_____ *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. (2002). México.

_____ Dirección General de Formación Continua (2005). *Orientaciones generales para instalar y operar el servicio de asesoría académica en la escuela*. México.

_____ Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar (2006) *La implementación de la reforma curricular: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. México.

Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender*. Un enfoque curricular. Medellín: Funorie.

_____ (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Corporación Lasallista.

_____ (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, 2 ed. Bogotá: ECOE Ediciones.

- _____ (2006) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Chile: Proyecto Mesesup.
- _____ (2006a). *La formación basada en competencias en la educación superior*. Bogotá: Instituto CIFE.
- _____ (2006b). *El diseño del plan docente en información y documentación acorde con el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Editorial Universidad Complutense de Madrid.
- Varela, J. (1995). *El estatuto de saber pedagógico en Volver a pensar la educación*. (Vol II): Prácticas y discursos educativos. Madrid: Morata.
- Vasco, C.E. (2003). *¿Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares?* Bogotá: Educación y Cultura.
- Zabalza, M. (2007). *El trabajo por competencias en la enseñanza Universitaria*. España: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela