
CAPÍTULO 2

ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS DE SECUNDARIAS TÉCNICAS

*Lucía Rivera Ferreiro**

PRESENTACIÓN

El interés en el tema de la asesoría surgió a partir de una experiencia con ATP de las direcciones operativas de educación secundaria en el Distrito Federal. Durante más de un año, el acercamiento a la gestión institucional en estas instancias del sistema educativo, despertó la inquietud por conocer la forma en que los ATP se involucran en la gestión de las políticas educativas y en procesos operativos del sistema educativo que habitualmente permanecen ocultos al escrutinio público.

Con la intención de establecer conexiones entre distintas dimensiones, se consideró en un primer momento, que era necesario caracterizar la función, y en función de ello, realizar un acercamiento inicial a las prácticas de los sujetos que la realizan.

* Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco.

Como lo han documentado algunos estudios hechos en México (Reyes y López, 2009a; Izquierdo y Quiñones, 2009), el término “asesoría” remite a significados diversos, puede aludir a modelos, servicios y equipos, o bien, a tareas de control administrativo, evaluación y seguimiento de programas federales e iniciativas locales.

Desde una perspectiva histórica, la función de asesoría fue atribuida inicialmente a los supervisores, pero en la actualidad la desempeña una multiplicidad de figuras en diferentes instancias, además de que trabajan con poblaciones muy diversas, lo que lleva a suponer que el contenido y los propósitos de la asesoría varían en función del contexto institucional en el que se desenvuelven.

A lo anterior se agrega que gran parte de los estudios sobre la asesoría y los ATP, se han efectuado en el nivel de educación primaria; en secundaria, la documentación sobre la situación prevaeciente es escasa. A partir de este panorama, intentamos responder las preguntas siguientes: ¿quiénes son los ATP del nivel de secundaria y cómo llegaron a serlo?, ¿sobre qué, a quién y para qué asesoran?

El objetivo del estudio fue caracterizar el perfil profesional de los ATP que se desempeñan en instancias operativas de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST) del Distrito Federal. Para cumplir con este propósito, se realizó un estudio exploratorio en el que participaron 20 asesores adscritos a la Subdirección de Superación Académica de Profesores, perteneciente a la DGEST.

Cuando se habla de asesoría suele hacerse referencia a modelos, servicios, equipos y figuras de asesoría; también se utilizan términos diversos, como apoyo, acompañamiento, ayuda o colaboración. En este trabajo se optó por una concepción de asesoría como proceso que se caracteriza por tres aspectos fundamentales: persigue determinados objetivos, gira en torno a unos contenidos concretos e involucra siempre un cierto tipo de relación; estos tres elementos son consustanciales a la práctica de la asesoría (Nieto, 2001). Como complemento, se retoman los aportes de Sánchez (1997), quien

enfatisa la dimensión social implicada en un proceso de asesoramiento y la importancia de contextualizarlo institucionalmente.

De igual forma, se consideró necesario reconocer las características de los contextos institucionales en que se desenvuelven los ATP, toda vez que no son únicamente lugares de trabajo, sino también espacios de socialización profesional, donde los sujetos desempeñan un papel activo como protagonistas, en tanto atribuyen significados específicos a las reglas, normas y pautas institucionales, actuando en consecuencia, guiados conforme a su propia experiencia y modos de relación con los otros (Berger y Luckman, 1968; Bourdieu, 1991; Dubet, 2006; Enríquez, 2006).

Las dimensiones y los aspectos contemplados para caracterizar el perfil de los ATP y explorar las condiciones en las que se desempeñan, se muestran en el cuadro 1.

Cuadro 1. Dimensiones e indicadores

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA			
Datos generales	Formación y trayectoria profesional	Condiciones de trabajo	Desempeño profesional
Edad Incorporación al servicio educativo Experiencia como ATP Nombramiento actual	Formación inicial Superación académica (posgrado) Actualización (cursos, talleres, diplomados) Experiencia docente en secundaria y en otros niveles. Experiencia como directivo Otras actividades profesionales dentro del SE	Ingresos Espacio físico Recursos materiales utilizados y requeridos	Acceso a la función Conocimiento de programas y políticas Actividades realizadas Significado de la asesoría Opiniones sobre reformas

Luego de negociar el acceso al escenario, se aplicó un cuestionario de forma directa dentro de las instalaciones de la DGEST, en horas hábiles, a un total de veinte ATP; con posterioridad se procedió a capturar la información en una base de datos.

Previamente se revisaron diversos documentos oficiales, como programas federales vigentes para educación básica, en particular la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) para secundaria. También se consultaron leyes, acuerdos y comunicados oficiales relativos a los procesos de evaluación docente, en particular, la normatividad aplicable para quienes aspiren a ser promovidos como ATP.

Cabe mencionar que, durante las visitas a la DGEST se sostuvieron conversaciones informales con algunos ATP sobre los cambios que se avecinaban a raíz de la reforma constitucional, sus expectativas y dudas al respecto, lo cual permitió obtener información complementaria que se recupera en las reflexiones finales.

Con fines expositivos, en el primer apartado se describe el contexto institucional en el que se inserta la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas (DGEST), así como los objetivos y funciones de la Subdirección de Superación Académica (SSAP) de la DGEST, que es donde se realizó el estudio. Posteriormente se describen los resultados conforme las dimensiones ya mencionadas. Finalmente, se expone un conjunto de reflexiones con miras a profundizar en el estudio y la comprensión de estas figuras.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

El 11 de junio de 1960 se creó la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas, Industriales y Comerciales (DGETIC). Fue entonces cuando las escuelas de enseñanzas especiales se denominaron Escuelas Técnicas Industriales y Comerciales (ETIC). A partir del 15 de diciembre de 1965, se homogeneizaron los planes y programas de estudio; como resultado de esto, las secundarias técnicas contaron en su carga horaria con nueve horas a la semana de actividades de capacitación para el trabajo.

En 1971, al reorganizarse la SEP, se determina que la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas, Industriales y Comerciales se

denomine en lo sucesivo, Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).

Por decreto presidencial, el 11 de septiembre de 1978 se crea la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST) y se agrupan todas las escuelas del nivel medio básico, dependientes hasta esa fecha de las Direcciones Generales de Educación Tecnológica Industrial, Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar.

El Reglamento Interior de la SEP, de la misma fecha, en su artículo 27, señala entre las atribuciones del órgano recién creado:

- Adoptar las medidas conducentes para que la educación secundaria técnica que se imparta en las escuelas tecnológicas agropecuarias, industriales y pesqueras se ajuste a las normas técnico-pedagógicas, a los contenidos, planes y programas de estudio y métodos educativos aprobados por el secretario;
- Organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar las escuelas secundarias técnicas de la Secretaría que funcionen en el Distrito Federal;
 - Supervisar las escuelas secundarias técnicas incorporadas a la Secretaría que funcionen en el Distrito Federal y, por conducto de las delegaciones generales, las que operen en los estados.

Las escuelas tecnológicas industriales comerciales, agropecuarias y pesqueras del llamado “nivel medio básico” dieron forma al *Subsistema de Educación Secundaria Técnica*. Este mismo año, la DGEST quedó adscrita a la Subsecretaría de Educación Media, más por su carácter propedéutico que por su orientación tecnológica. En 1982, este subsistema se fortaleció al publicarse el Acuerdo 97, que norma la operación de las Escuelas Secundarias Técnicas.

En noviembre de 1983, la Oficialía Mayor de la SEP autorizó a la DGEST una estructura orgánica integrada por una Dirección General, las Unidades de Apoyo a las USED, de Jefes de Enseñanza, de Producción Escolar, y de Actualización y Capacitación de Personal; por las Subdirecciones de Planeación, de Desarrollo Educativo, de Escuelas Secundarias Técnicas en el Distrito Federal, y por la Coordinación Administrativa.

El 26 de marzo de 1994, se publicó en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, que estableció en su artículo 32 las atribuciones correspondientes a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica. La DGEST cumple así un papel normativo en lo referente a la orientación técnico-pedagógica que se imparte en el país, y otro operativo, relacionado con la responsabilidad de prestar el servicio a través de los 119 planteles oficiales y 46 planteles incorporados a este subsistema en el Distrito Federal.

Con el objetivo de integrar en una sola coordinación los servicios de educación tecnológica, desde el nivel básico hasta el superior, el Acuerdo Secretarial número 196, del 4 de julio de 1994, establece la adscripción de la DGEST a la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT).

Es preciso destacar que mediante el Reglamento Interior de la SEP del 21 de enero de 2005, se determinó la adscripción de la DGEST a la Subsecretaría de Educación Media Superior. A partir de la creación de la Administración Federal de Servicios Administrativos en el Distrito Federal, publicada en el *DOF* en la misma fecha, la DGEST se integra a este órgano desconcentrado de la Secretaría.

El 15 de agosto de 2007, se publican en el *DOF* las “Modificaciones al Manual General de Organización de la AFSEDF”, mediante las cuales la DGEST se integra formalmente a la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF).

El 22 de agosto del 2011, se publica en el *DOF* el Acuerdo Número 593, por el que se establecen los Programas de Estudio de la Asignatura de Tecnología para la Educación Secundaria en las modalidades General, Técnica y Telesecundaria. Este documento señala que la carga horaria para las secundarias técnicas, atendiendo al modelo pedagógico que la caracteriza, no podrá ser menor de ocho horas a la semana.

Como puede apreciarse, las secundarias técnicas han mantenido un estatus distinto al de las secundarias generales; históricamente han estado vinculadas a la educación tecnológica, no a lo que hoy se

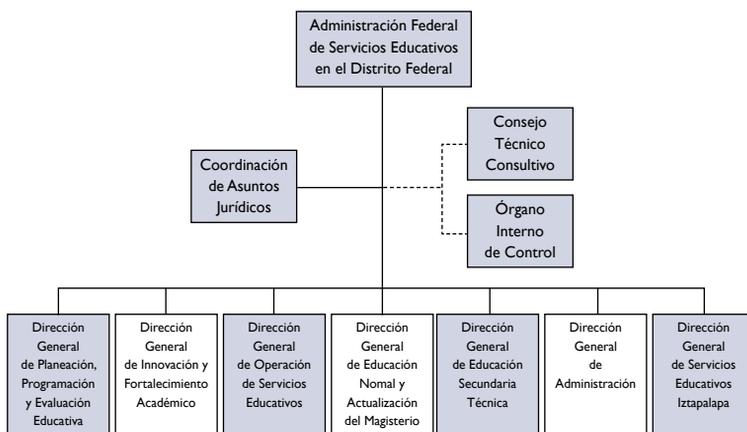
conoce como educación básica. Esta situación comenzó a cambiar hace apenas unos cuantos años.

Estructura, funciones y programas de la DGEST

El 21 de enero de 2005 se publicó en el *DOF*, el Decreto Presidencial por medio del cual se crea la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal como órgano desconcentrado de la SEP, con autonomía técnica y de gestión. Este órgano desconcentrado se encarga de la prestación de los servicios de educación inicial, básica –incluyendo la indígena–, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros de educación básica en el ámbito del Distrito Federal.

El 15 de agosto de 2007 se publicaron en el *DOF* modificaciones al Manual General de Organización de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, que consistieron en la incorporación en los apartados de Estructura Orgánica, Funciones, así como en el Diagrama de Organización, a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.

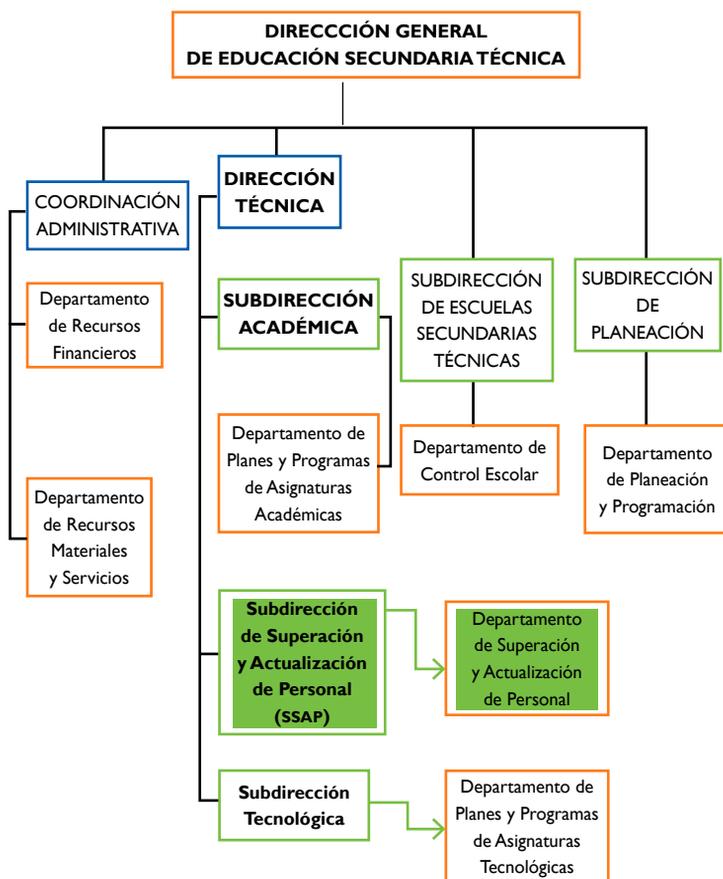
Esquema I. La DGEST COMO PARTE DE LA AFSEDF



Fuente: *DOF* (2013). Modificaciones al Manual General de Organización de la AFSEDF.

La DGEST es una de las siete direcciones generales que integran la AFSEDF; llama la atención el hecho de que, pese a los cambios de ubicación estructural que ha tenido a lo largo de su existencia, se mantiene como una instancia separada de otras que se hacen cargo de la operación de servicios de educación básica, incluyendo secundarias generales. De igual forma, en el portal de la SEP podemos encontrar el organigrama de la DGEST, el cual se representa de la siguiente manera:

Esquema 2. Organigrama DGEST



Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida del portal de la SEP http://www2.sepdf.gob.mx/quienes_somos/dgest/index.jsp.

Según el Manual General de Organización de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF, 2012), son funciones de la DGEST:

- Organizar, operar, desarrollar, supervisar y evaluar los servicios de educación secundaria técnica en el Distrito Federal.
- Apoyar a las áreas competentes de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal en la realización de estudios que tengan por objeto medir los resultados obtenidos en la aplicación de normas, planes y programas de estudio.
- Promover y apoyar la participación del personal docente y directivo, así como también de los padres de familia, a fin de propiciar la participación social en los servicios educativos de su competencia.
- Operar el programa para la prevención de emergencia escolar, de conformidad con las normas y lineamientos establecidos.
- Aplicar mecanismos de supervisión para verificar el cumplimiento de la normatividad sobre emergencia escolar y actualizar permanentemente los sistemas de seguimiento e información en las escuelas a su cargo.
- Estudiar y resolver las solicitudes de autorización para impartir educación secundaria técnica en el Distrito Federal.
- Coordinar con la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico la aplicación de programas y acciones para el mejoramiento de la calidad de la educación secundaria técnica.
- Promover acciones encaminadas a la difusión y conocimiento de la ciencia y la tecnología en las escuelas de educación secundaria técnica en el Distrito Federal.
- Dirigir las actividades de actualización magisterial y superación docente, así como la aplicación del programa de carrera magisterial en la Dirección General.
- Dirigir la administración de los recursos financieros, humanos y materiales, así como la capacitación del personal y la prestación de servicios generales de la Dirección General.

Desde el año 2000, la SEP se propuso fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los actores sociales y educativos, promueva la seguridad de alumnos y profesores, así como la transparencia y la rendición de cuentas. La política educativa ha considerado desde entonces que la gestión escolar es indispensable para mejorar la calidad de los servicios educativos.

Para responder a esta demanda, en el periodo 2007-2012, la DGEST participó en los siguientes programas federales: Programa Escuelas de Calidad, Programa Escuela Siempre Abierta, Programa Escuela Segura, Programa Escuelas de Tiempo Completo, Programa Nacional de Lectura y Programa de Mejora de la Gestión.

La DGEST también participó en los programas propuestos por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), entre los que destacan: Adopta una escuela (El cambio es posible-25 escuelas); Vamos por 600 puntos; y Aprender a Aprender con TIC.

En la antesala de la reforma educativa 2013, la DGEST se encontraba prácticamente alineada con la política educativa nacional para la educación básica.

La Subdirección de Superación y Actualización de Personal

Como se mostró en el organigrama correspondiente, la DGEST cuenta con una Dirección Técnica de la que dependen tres subdirecciones. En este apartado se describen únicamente las funciones y objetivos institucionales de la Subdirección de Superación y Actualización de Personal (SSAP), que es a la que pertenecen los ATP que participaron en este estudio, esto con el fin de clarificar el marco normativo que regula su actuación.

La Subdirección de Superación y Actualización de personal (SSAP) se encarga de coordinar las acciones de superación, actualización y capacitación (S, A y C) dirigidas al personal directivo y docente, así

como a los equipos técnicos y mandos medios, con base en el programa de formación continua para el personal de la DGEST; en este sentido, sus objetivos y funciones generales, se describen a continuación.

Objetivo 1. Coordinar el diagnóstico de necesidades de capacitación, superación y actualización del personal adscrito a la DGEST.

Para cumplir con ello, se contemplan tres funciones:

Función 1: diseñar instrumentos para la detección de las necesidades.

Función 2: integrar las necesidades de superación, actualización y capacitación.

Función 3: identificar las necesidades de superación, actualización y capacitación por área de atención, mandos medios, directivos, docentes y equipos técnicos de la DGEST.

Objetivo 2. Coordinar el desarrollo de los programas de superación, actualización y capacitación para el personal de la DGEST.

Las funciones para cumplir este objetivo, se resumen en: planear, coordinar, orientar el desarrollo de los programas de superación académica y capacitación (S, A y C) para el personal directivo, docente y equipos técnicos; determinar contenidos programáticos, material de apoyo, perfiles de instructores y criterios para la aplicación de programas de S, A y C; coordinar acciones con el centro de actualización del magisterio en el DF para la formación de profesores de actividades tecnológicas y asignaturas académicas, conforme a la normatividad y las necesidades específicas; participar en el diseño y realización de programas de S, A y C organizados por las unidades responsables de la AFSEDF.

Objetivo 3. Promover y llevar el seguimiento de los programas de S, A y C.

Para cumplir este objetivo se proponen dos funciones: coordinar la difusión de acciones y dirigir y controlar los procesos de seguimiento y evaluación de los cursos.

Objetivo 4. Participar en el desarrollo de los cursos de S, A y C por medio de la participación en el diseño y realización de cursos de actualización para integrar el programa de Carrera Magisterial; coordinar y organizar la impartición de cursos de actualización e inducción a puestos directivos y docentes en la modalidad escolarizada y no escolarizada.

De acuerdo con estos objetivos, se infiere que los ATP de la Subdirección de Superación y Actualización de Personal (SSAP) de la DGEST, tienen encomendadas tareas que demandan un conocimiento especializado, así como el dominio de habilidades metodológicas para realizar diagnósticos, evaluaciones, seguimiento de acciones y diseño de programas.

LOS ATP DE LA SUBDIRECCIÓN DE SUPERACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE PERSONAL

En este apartado, se presentan los resultados del acopio de información obtenida directamente de los ATP. Da cuenta de un conjunto de características académicas, profesionales, laborales, entre otras. Destaca su nivel de formación académica y experiencia, lo cual lleva a suponer que poseen la cualificación necesaria para dar respuesta a los objetivos institucionales. Los datos evidencian también, que llevan a cabo una multiplicidad de actividades, muchas de las cuales trascienden los objetivos y funciones formalmente asignadas a la propia SSAP.

2.1 Datos generales

De los 26 ATP de la SSAP, 11 son mujeres y 15 hombres. El promedio de edad es de 48 años; cuentan con una antigüedad promedio superior a los veinte años en el sistema educativo (cuadro 2).

Cuadro 2. Promedio de edad, antigüedad y permanencia de los ATP

	Antigüedad promedio en el servicio educativo	Permanencia promedio como ATP en la DGEST
48 años	22.5 años	11.5 años

Promedio de edad

Más de la mitad de los ATP de la SSAP se han desempeñado por más de diez años en la DGEST, algo singular en comparación con la situación prevaleciente en instancias similares de secundarias generales, donde estas figuras presentan una alta rotación.

Cuadro 3. Años como ATP

Tiempo desempeñándose como ATP en la DGEST	Frecuencia
0 a 5	7
6 a 10	2
11 a 15	3
16 a 20	4
21 a 25	4

Formación y actualización

En cuanto al nivel máximo de estudios, tenemos que 14 cuentan con estudios universitarios, cursaron licenciaturas en diferentes áreas y maestrías relacionadas con la educación (cuadro 4).

Cuadro 4. Grado máximo de estudios

Nivel	Frecuencia
Carrera técnica	1
Licenciatura	11
Maestría	7
Doctorado	1

Más de la mitad posee estudios de licenciatura y maestría, aunque en los extremos, un ATP cuenta únicamente con estudios técnicos y otro, con estudios de doctorado. Podría suponerse que la formación académica constituye una fortaleza en los ATP de la SSAP; sin embargo, cuatro de los once cuyo grado máximo de estudios es licenciatura, no poseen el título respectivo. Algo similar ocurre entre quienes han realizado estudios de posgrado. De los siete con estudios de maestría, cuatro no cuentan con el título correspondiente.

Las disciplinas de formación original de los ATP son diversas, pero predominan las relacionadas con el campo educativo. La mayoría realizó estudios de licenciatura y/o de posgrado en Ciencias de la Educación, Desarrollo Educativo, Pedagogía y disciplinas afines como Sociología de la Educación; en ámbitos disciplinares distintos hay quienes cursaron estudios de licenciatura en Computación, Enseñanza del Inglés, Administración, Relaciones Internacionales, Ingeniería, Derecho, Filosofía, Geografía, Economía y Matemáticas.

Experiencia profesional

Al igual que la formación, la experiencia profesional con la que cuentan los ATP es notoriamente diversa. Un dato interesante es que algunos no cuentan con experiencia docente frente a grupo, mientras que otros han sido docentes o asesores en subsistemas

diferentes al de secundaria; sólo uno dijo poseer experiencia como director escolar.

Cuadro 5. Experiencia distinta a la actual

	Docente frente a grupo	Director	ATP en nivel distinto a secundaria
Sí	15	1	8
No	5	19	12

Si bien no especificaron en qué, cinco ATP realizan otra actividad remunerada fuera de la SEP, mientras 15 respondieron que no trabajaban en otro lugar.

Condiciones de trabajo

Como parte de esta dimensión analítica, se consideraron indicadores como el salario, los medios de transporte utilizados para trasladarse a los sitios de reunión, a impartir cursos o brindar asesoría específica; también se exploraron las condiciones de su espacio de trabajo y los recursos materiales requeridos para el desarrollo de sus actividades cotidianas.

En cuanto al salario, se observa una variación considerable, pues mientras algunos perciben más de 17,000 pesos, otros tienen un salario menor a 5,000 pesos. Cabe recordar que los ATP que participaron en este estudio son contratados por horas; a esto se agrega el programa de estímulos conocido como Carrera Magisterial.

Cuadro 6. Salario mensual neto, con estímulos y descuentos

Monto (en pesos)	Frecuencia
Menos de 5,000	1
Entre 5,000 a 8,000	5
Más de 8,000 y menos de 11,000	4
Más de 11,000 y menos de 14,000	3
Más de 14,000 y menos de 17,000	3
Más de 17,000	4

En cuanto al medio de transporte, habitualmente utilizan el público y sólo ocasionalmente, su propio automóvil; ninguno seleccionó la opción de transporte oficial como respuesta.

Cuadro 7. Forma regular de transportación

Medio de transporte	Frecuencia
Automóvil propio	2
Transporte público	19
Vehículo oficial	0

*Sólo una persona indicó usar transporte público y auto propio.

Diecisiete de veinte ATP, afirmaron que en más de una ocasión, habían adquirido recursos necesarios para el desempeño de sus labores cotidianas, utilizando sus propios recursos económicos. Entre los materiales mencionaron equipos portátiles de cómputo, libros, papelería, un video proyector, fotocopias y material didáctico para los cursos.

Cuadro 8. Adquisición de material con ingresos propios

Respuesta	Frecuencia
Sí	17
No	3

Acerca de las condiciones físicas de su espacio de trabajo, ninguno consideró que fueran muy buenas. Este aspecto fue valorado de forma más bien negativa; nueve opinaron que son regulares, y diez que son malas.

Cuadro 9. Condiciones físicas y materiales de su espacio de trabajo

Opinión	Frecuencia
Muy buenas	0
Buenas	1
Regulares	9
Malas	10

Desempeño profesional

En esta dimensión, se consideraron aspectos como la forma en que accedieron a ser ATP, los motivos por los que permanecen en dicha función pese a no contar con un nombramiento formal como tales; también se les cuestionó si conocen los documentos de la reciente reforma constitucional, las leyes secundarias y la creación del Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), uno de los elementos que forman parte importante de la actual política educativa para elevar la calidad de la educación.

También aportaron información acerca de las actividades que llevan a cabo habitualmente, sus opiniones sobre lo que consideran es el núcleo de la asesoría y los conocimientos, habilidades y actitudes que consideran fundamentales para asesorar.

Respecto a la **forma de acceso** a la función de ATP, la mayoría indicó que fue a invitación expresa de alguna autoridad, sólo uno señaló que fue por problemas en su centro de adscripción anterior, mientras que seis más indicaron motivos varios, entre ellos el servicio social como la puerta de entrada a laborar en la DGEST o una plaza administrativa como plataforma desde la cual se accedió a

un nombramiento como docente, cuyo número de horas aumentó paulatinamente, porque fue algo buscado, como resultado de una intención (“sueño de capacitar a docentes”, “me acerqué”).

Cuadro 10. Forma de acceso a la función de ATP

¿Cómo llegó a ser ATP en la DGEST?	Frecuencia
Alguna autoridad me invitó	13
Por problemas en mi anterior centro de trabajo	1
Porque no me gustaba donde trabajaba	0
Otro	6

Ante los cambios anunciados, en el sentido de que todos los profesores comisionados como ATP serían reubicados en escuelas para trabajar frente a grupo, más de la mitad consideraron que regresar o estar en la escuela sí era una opción de desarrollo profesional; dos dijeron que tal vez, y uno dijo que no.

Cuadro 11. Trabajar en la escuela, ¿opción profesional?

Trabajar con docentes y directivos en la escuela	Frecuencia
Sí	17
No	1
Tal vez	2

Al cuestionarlos sobre la información que tenían acerca de las disposiciones, programas y lineamientos recientemente aprobados, en los que se enmarca su actividad como asesores, las respuestas fueron diversas. Por ejemplo, sobre el Acuerdo 712, que establece los lineamientos para la creación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), poco más de la mitad respondieron que sí lo conocían, aunque esto no permite saber si habían consultado la fuente directa.

Cuadro 12. Conocimiento del Acuerdo 712 que contempla la creación del Servicio de Asesoría Técnica a la Escuela (SATE)

Respuesta	Frecuencia
Sí	11
No	9

Cabe recordar que esos lineamientos, de reciente publicación en ese momento, aludían a un replanteamiento de la función de asesoría en el marco de la reforma educativa 2013.

La frecuencia con la que habían consultado otras disposiciones oficiales, relacionadas con su materia de trabajo y con la reforma educativa, se muestra en el cuadro 13.

Cuadro 13. Consulta directa de disposiciones oficiales

	Reforma Integral a la Educación Básica (Acuerdo 592)	Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Acuerdo 712)	Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de Calidad en Educación Básica (Acuerdo 706)
Muchas veces	13	7	6
Algunas veces	6	6	5
Una vez-nunca	1	7	9

Acerca de los motivos por los que permanecen como ATP en la DGEST, las respuestas fueron de tres tipos. El primero corresponde a motivos de índole formal-laboral; el segundo, a motivos profesionales; finalmente, en el tercer bloque, que por cierto es donde se ubicó la mayor parte de las respuestas, los motivos fueron de orden personal-afectivo.

Sólo dos adujeron motivos de índole formal-laboral; uno de ellos comentó que permanece porque “pertenezco a la SSAP y la función de ATP”, mientras que otro señaló: “porque es mi principal fuente de ingresos”.

En cuanto a los motivos profesionales, cuatro argumentaron que “es un espacio de crecimiento, aprendizaje e intercambio de experiencias”, “responde a mis intereses profesionales”, “por la intención de obtener una mejor formación profesional”, “especializarme en la formación docente, es [un trabajo] muy creativo”, “[me permite] conocer y prepararme en diferentes ámbitos educativos”.

La mayor parte de las respuestas se agrupan en el tercer bloque, es decir, en el de los motivos personales-afectivos. Todas tienen en común la consideración de que les gusta; este motivo de naturaleza netamente subjetiva, se acompaña de comentarios que a manera de argumentos, explican las razones del gusto: “compartir mi experiencia y conocimiento”, “conocer y prepararme en los diferentes ámbitos educativos”, “diseñar y asesorar”, “impartir cursos, coordinar y asesorar a los docentes”, “amo mi trabajo, me identifico con la institución”, “me apasiona la educación”, “es una tarea extraordinaria que nos enriquece día a día”, y por “vocación y pasión por lo que hago”.

Sobre las actividades que efectúan en una semana de trabajo típica, las más mencionadas fueron: preparar materiales, diseñar cursos y secuencias didácticas, impartir cursos, asistir a reuniones y elaborar informes de evaluación, en ese orden. Entre las menos mencionadas están actividades como la vinculación interinstitucional, la coordinación de actividades de formación, la asesoría y acompañamiento académico a escuelas *in situ*, la revisión de productos resultado de los cursos impartidos, la participación en programas de difusión, el análisis de políticas educativas, la investigación documental y la consulta de documentos institucionales sobre actualización.

Respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes que, en su opinión, debe dominar un ATP para ser aceptado y reconocido como una autoridad académica por docentes y directivos, se aprecia cierto consenso.

Cuadro 14. Conocimientos, habilidades y actitudes del ATP asociados al reconocimiento de la autoridad

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Política educativa	Manejo de grupos	Empatía
Planes y programas	Liderazgo	Respeto
Enfoques pedagógicos	Comunicación	Tolerancia
Gestión	Didáctica	Honestidad

En cuanto a lo que consideran las prioridades de trabajo de un ATP, el cuadro 15 muestra la valoración que hicieron al respecto.

Cuadro 15. Valoración de prioridades institucionales

	Cambio curricular: planes y programas de estudio, enfoque por competencias	Logro educativo: elevar índices de aprovechamiento y mejorar puntajes de las evaluaciones	Reformas, programas y políticas educativas federales	Evaluación, seguimiento, de acciones de la DGEST
Muy alta-Alta	14	18	18	14
Media	4	2	1	2
Baja	2	0	1	4

Cabe mencionar que, al momento de realizar el levantamiento de la información, las leyes secundarias, en especial la LGSPD, se encontraban en proceso de aplicación, por tanto, los ATP desconocían los términos en los que se vería afectada su actividad. De ahí que la valoración sobre las prioridades institucionales en materia de asesoría, aparecen claramente vinculadas a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y la aplicación de la prueba ENLACE, que poco después fue suspendida.

Un tema que se incorporó al cuestionario fue la opinión que tenían acerca de la función de asesoría; se formuló un conjunto de afirmaciones relacionadas con concepciones que han tenido influencia a lo largo de la historia del sistema educativo, desde las más tradicionales, asociadas a tareas de supervisión, hasta concepciones basadas en una idea de asesoría como establecimiento de relaciones más horizontales entre el asesor y el asesorado.

Cuadro 16. Opinión sobre el significado que para ellos tiene la asesoría

Afirmación	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo-total desacuerdo
1) La asesoría gira en torno a tareas de fiscalización, certificación, seguimiento administrativo y vigilancia del trabajo que realizan directivos y docentes en las escuelas.	2	3	15
2) La asesoría facilita la participación docente, se basa en el principio de que cualquier persona es capaz de hacer contribuciones significativas.	12	5	3
3) La asesoría permite que directivos y docentes comprendan las intenciones pedagógicas de los planes y programas vigentes.	12	6	2
4) La asesoría ayuda a definir proyectos para solucionar problemas concretos de las escuelas.	12	6	2
5) La principal función de la asesoría es el diseño y desarrollo de estrategias de actualización para docentes y directivos.	8	10	2

Respecto a las condiciones para asesorar a directivos y docentes sobre las reformas y cambios recientes, se contemplaron tres aspectos asociados a la viabilidad: conocimientos (saber asesorar), disposición de los involucrados (querer asesorar), así como las condiciones institucionales prevaletentes (poder asesorar).

Cuadro 17. Viabilidad para asesorar sobre las reformas

Motivo	Sí	No	No sé/Nc
Quiero hacerlo	20	0	0
Sé cómo hacerlo	17	2	1
Existen las condiciones políticas, institucionales y administrativas necesarias	10	5	5

Por último, considerando el debate en torno a la ambigüedad de la asesoría, en tanto función que carece de reconocimiento formal dentro de la estructura de puestos de la SEP, se cuestionó a los ATP acerca del grado de aceptación que percibían tener entre docentes y directivos (ver cuadro 18).

Cuadro 18. Aceptación de los ATP ante docentes y directivos

Muy alta	Alta	Media	Escasa	Nula
5	5	9	1	0

Resulta inquietante observar que, mientras los ATP de la SSAP-DGEST, manifiestan disposición a trabajar con docentes y directores y confían en sus capacidades para hacerlo, por otra parte, reconocen que los asesorados no aceptan del todo su presencia ni tampoco su intervención.

Podría suponerse que, en cierto modo, esta ambigüedad constituye una expresión de que las necesidades de los asesorados, no siempre son la prioridad de los asesores; en tanto agentes externos, con frecuencia actúan por consigna institucional. Como ellos mismos señalan: “todo es muy burocrático, te llega la información y nos dicen: difunde, entrega, la queremos de una forma, se modifica en las escuelas con toda la inconformidad del mundo claro”. El peso del contexto institucional aparece como elemento determinante de la actuación de los asesores, la estructura jerárquica vertical que caracteriza al sistema educativo parece imponerse: “...a las escuelas no vamos a definir, sino a informar lo que ya se decidió en otro lado”.

En relación con este punto, el siguiente comentario vertido en una conversación informal, es revelador de la ambigüedad institucional en la que se mueven los ATP y también, de las limitaciones a las que se enfrentan para realizar la función:

...la toma de decisión deja de ser un privilegio para convertirse en una carga, una molestia, no tomo decisiones porque para qué me molesto, dejo que alguien más lo tome y me defiende institucionalmente, es un asunto continuo en el que estamos inmersos, hay quien lo ejerce con puntualidad (el margen de acción) y hay a quienes no les importa, hay quienes dan su toque personal, otros que se ostentan como autoridad, otros deciden acompañar, hacer equipo.

Cabe recordar que la gran mayoría de quienes se desempeñan como asesores, se formaron como docentes frente a grupo o como profesionales en alguna disciplina, pero fueron comisionados para realizar tareas distintas a la docencia. Por tanto, no cuentan con un nombramiento específico ni salario acorde con sus actividades de asesoría, tampoco con una formación específica; los motivos por los que fueron comisionados van desde el cambio de actividad por motivos de salud, pasando por la recomendación de alguna autoridad intermedia, designación directa o “necesidades del servicio” (fusión de grupos, compactación de horarios, reubicación por conflictos en el centro de trabajo, entre otras).

De ahí que no resulta extraño el hecho de que la asesoría se asocie de manera recurrente a la puesta en práctica de lineamientos, reglas y toda clase de normas, lo cual viene a confirmar que el asesoramiento educativo se ha justificado más por necesidades que no provienen de los docentes o no han sido planteadas por ellos (Rodríguez, 1996; Domingo, 2001; Arnaut, 2006; López, 2009). Ante estas condiciones, cabe preguntarse entonces: ¿cuál es el margen de decisión de un asesor?, ¿qué tipo de decisiones puede tomar y cómo lo hace?

En cuanto a las relaciones, en su carácter de agentes externos, los asesores a menudo son percibidos por las escuelas como intrusos,

como una presencia impuesta con fines de vigilancia. El hecho de que sean docentes de origen, y que la asesoría se plantee, aparentemente, como una relación entre iguales no siempre resulta ser una ventaja. En la realidad, esto genera problemas diversos: “a veces nos pasa en las escuelas, llegamos y nos tratan muy mal, la resistencia está ahí presente”.

Pese al autoritarismo y verticalidad propios del sistema, consideran que hay resquicios que pueden aprovecharse:

se pueden hacer muchas cosas si adaptas la regla, pero los directores no saben hacerlo, la micropolítica es un ejemplo claro en la dirección de que se me recuerda qué haga, no tengo la autoridad del poder formal para hacer las cosas, es una demanda contradictoria, ¿hasta dónde uno puede llegar?, hasta donde el jefe y [los] compañeros te dejen.

Además del contexto institucional y la experiencia, otros elementos condicionantes de la relación de asesoría son las incesantes demandas y necesidades institucionales, que no coinciden ni se ajustan con las de los asesorados.

Cabe recordar cómo y cuándo surge la función de asesoría en el sistema educativo mexicano; no fueron los profesores y las escuelas quienes demandaron el asesoramiento, sino las administraciones que, ante la proliferación de diversos programas en el periodo de expansión de los servicios educativos, idearon extender las comisiones sindicales a comisiones en diferentes dependencias para realizar tareas de apoyo. De esta forma, docentes frente a grupo fueron habilitados como improvisados asesores, fungiendo como correas de transmisión entre el sistema y las escuelas, de manera similar al trabajo efectuado por los supervisores escolares. Este origen de la asesoría permite entender las dificultades de aceptación que enfrentan los ATP, así como la percepción de docentes y directivos sobre la asesoría como algo impuesto que, por lo mismo, genera rechazo.

CODA: LOS ATP ANTE LA REFORMA EDUCATIVA

El artículo Décimo Transitorio de la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD) –que entró en vigor en septiembre del 2013–, dispone como una acción prioritaria la reubicación en las escuelas de aquellos docentes comisionados en tareas distintas a la enseñanza. Para concretar este ordenamiento, la SEP propuso en enero de 2014, un programa de regularización y se comprometió a identificar la cantidad de docentes comisionados, lugares donde cumplen la comisión, tareas que realizan y condiciones en que lo hacen.

En el caso de los ATP que participaron en esta exploración, se había consumado su reubicación al término del levantamiento de información. Apenas un mes luego de dicho levantamiento, en junio del 2014, los espacios que antes ocupaban ahora lucían desiertos.

En la lógica de la Reforma Educativa 2013, estos docentes formaban parte de los “comisionados”, estigmatizados por igual, junto con quienes desempeñaban cargos sindicales, partidistas o de gobierno. Como se muestra en esta exploración, ellos, al igual que muchos otros docentes, realizaban tareas de apoyo administrativo y pedagógico en las distintas dependencias operativas y áreas centrales de todos los niveles de educación básica. Algunos de ellos, como pudo verse aquí, contaban con una larga trayectoria, amplia experiencia y capacidad para desempeñar tareas altamente especializadas. Nada de esto fue tomado en consideración a la hora de reubicarlos.

La modificación al artículo 3º y la creación de nuevas leyes, cambiaron rápida y drásticamente la situación personal, laboral y profesional de los docentes dedicados a realizar tareas de asesoría. Lo que no ha cambiado gran cosa es la concepción oficial de asesoramiento; los docentes comisionados en funciones de asesoría no desaparecen, continúan siendo utilizados para resolver necesidades de las administraciones educativas. Los cambios al marco jurídico no han traído consigo el reconocimiento formal de la asesoría como una profesión que demanda una preparación específica, para realizar actividades distintas a las que realizan directivos y docentes frente a grupo.

Mientras la asesoría responda a los intereses y presiones de la administración para implantar determinadas políticas en lugar de atender lo que se supone justifica su existencia –que son las necesidades de los asesorados–, se antoja difícil que sea reconocida como una función necesaria y, sobre todo, útil para las escuelas. Al respecto, como señala Rodríguez (1996), las redes de colaboración, no surgen de un ejercicio consciente e intencional de búsqueda de apoyo; más bien suelen conformarse circunstancialmente. Por eso resulta preocupante la intención de regular un mecanismo inexistente, como es la asesoría, para forzar su creación, con los consabidos riesgos de simulación que conlleva.

La asesoría, de acuerdo con Rodríguez (2001), no puede ser vista como parte de un proceso de gestión neutral, ajeno a los propósitos de cambio, libre de implicaciones, supuestamente liberado de valores, de ahí que resulta necesario tomar conciencia de los intereses políticos y sociales a los que de modo más o menos explícito está contribuyendo la asesoría porque en primer lugar, no se puede olvidar que el ejercicio de asesoramiento está mediatizado por las exigencias de la instancia y/o del programa que busca la mejora.

Al concluir este trabajo prevalecían más dudas que certezas respecto de qué cambiaría en la función de asesoría y la evaluación del desempeño de los asesores. Sin embargo, todo apuntaba hacia el reforzamiento de la concepción de asesoría como un mecanismo de control y recogida de información acerca del rendimiento de los estudiantes y los docentes.

REFERENCIAS

- Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (2005). *Manual General de Organización*. México: SEP.
- Arnaut, A. (2006). *Historia de la función de apoyo técnico-pedagógico en México*. México: UPN-Especialización Gestión y asesoría para la formación continua. Material videograbado. Duración: 60 minutos.

- Berger, P. L. y T. Luckmann (1968/1991). *La construcción social de la realidad*. 10a. reimp. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico* (Trad. Á. Pazos). Madrid: Taurus.
- Diario Oficial de la Federación (DOF)* (2013). Modificaciones al Manual General de Organización de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. México: Segob.
- Domingo Segovia, J. D. (2004). Funciones de asesoramiento, en J. Domingo Segovia (coord.). *Asesoramiento al Centro Educativo* (pp. 183-202). México: SEP/Octaedro.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. España: Gedisa.
- Enriquez, E. (2006). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas-UBA.
- Izquierdo, M. A. y R. M. Quiñones (2009). Características del personal de apoyo técnico pedagógico de escuelas primarias de Morelos y el tiempo dedicado a sus funciones. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 13 de abril de 2013 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- López C., Y. (coord.) (2009). *La asesoría técnico pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. San Luis Potosí: UPN.
- Nieto, J. M. (2004). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas, en J. Domingo Segovia (coord.). *Asesoramiento al Centro Educativo* (pp. 147-166). México: SEP/Octaedro.
- Reyes, N. y Y. López C. (2009a). La influencia de la indefinición del rol de los asesores técnico pedagógicos, en Y. López C. (coord.), *La asesoría técnico pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp.103-120). San Luis Potosí: UPN.
- Rodríguez Romero, M. (1996). Las claves del asesoramiento en la educación, en *El asesoramiento en educación* (pp. 65-96). Granada: Aljibe.
- Rodríguez Romero, M. (2004). Asesoramiento en educación. Identidad, y constitución de una práctica controvertida, en J. Domingo Segovia (coord.), *Asesoramiento al Centro Educativo* (pp. 69-87). México: SEP/Octaedro.
- Sánchez Moreno, M. (1997). El proceso de asesoramiento, en J. López Yáñez y C. M. García (coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo* (pp. 331-346). Barcelona: Ariel.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). *Aprender entre pares. Una propuesta de desarrollo profesional para la mejora de la escuela. Supervisión XXI. Herramientas para su actuación*. México: SEP-Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.