



REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 21, núm. 1 | ENERO-JUNIO 2019 | Tercera época

Lorem
ipsum
dolor sit
amet



REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y EDUCACIÓN

Vol. 21, núm. 1 | ENERO-JUNIO 2019 | Tercera época

Panorama general de la asesoría técnica pedagógica en México: momentos históricos más relevantes, tensiones y retos

Norma Nélide Reséndiz Melgar

Resumen

La asesoría técnica pedagógica es una función con una larga tradición en la educación básica en México. En general, los asesores han sido personal de apoyo —docentes que acompañan pedagógicamente a sus pares— que trabaja en las instancias intermedias, tanto en las secretarías de educación estatales, como en los sectores y zonas escolares.

En diferentes reformas educativas se ha planteado la importancia de estos asesores; sin embargo, existe poca información acerca de las actividades que efectivamente realizan, los momentos históricos que han configurado esta función, y las tensiones y retos más significativos para su mejora. Este texto es una introduc-

Abstract

Pedagogical technical advice is a function with a long tradition in basic education in Mexico. In general, the advisors have been supported personnel —teachers who pedagogically accompany their peers— who work in the intermediate instances, both in the State Secretariat of Education, as well as in the sectors, districts, and school zones.

In different educational reforms, the importance of these advisers has been raised; however, there is little information about the activities they do, the historical moments that have configured this function, and the most significant tensions and challenges for their improvement. This text is an introduction to such aspects; begins

NORMA NÉLIDA RESÉNDIZ MELGAR. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, Secretaría de Educación Pública, México. Contacto: [n.nelidarm@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 21, núm. 1, enero-junio 2019, pp. 155-174.
Fecha de recepción: 3 de mayo de 2019 | Fecha de aceptación: 10 de julio de 2019.

ción a tales aspectos; inicia con los momentos que han definido la función de asesoría en México; luego, se plantean algunas tensiones que han prevalecido en ésta y, finalmente, se sugieren ciertos retos para su mejora, lo cual pretende contribuir al análisis de esta función en el panorama educativo mexicano.

PALABRAS CLAVE

Asesoría técnica pedagógica, acompañamiento escolar, educación básica, política educativa, reforma educativa.

with the moments that have defined the advisory function in Mexico, then some tensions that have prevailed in it are raised and, finally, certain challenges are suggested for its improvement, which aims to contribute to the analysis of this function in the Mexican educational panorama.

KEYWORDS

Pedagogical technical advice, coaching, school support, basic education, educational policy, educational reform.

La asesoría técnica pedagógica tiene una historia incierta e imprecisa en el Sistema Educativo Mexicano; es un cargo escasamente documentado y poco investigado en el panorama nacional en educación básica. De igual manera, cuenta con exiguos referentes y tradición histórica que delimiten sus actividades, márgenes de acción y responsabilidades (Calvo, 2007). A lo largo de varias décadas, gran parte de la actuación de estos asesores ha estado definida por orientaciones, talleres, lineamientos de programas educativos y recomendaciones con un peso jurídico endeble en términos de sus obligaciones y encargos específicos en los sistemas educativos estatales, las supervisiones de zona escolar y escuelas. Esto ha tenido como consecuencia que sus prácticas pedagógicas varíen de un nivel, contexto y servicio educativo a otro. Como señala Calvo Pontón, son “personajes que se han mantenido en la oscuridad en el Sistema Educativo Mexicano” (Calvo, 2007).

Con la finalidad de contribuir al análisis, la reflexión y el desarrollo de propuestas de mejora para esta función, el presente texto se organiza en los apartados siguientes: 1) momentos clave para comprender el desarrollo del acompañamiento pedagógico en México, donde se describen las principales etapas históricas por las que ha atravesado esta función,

y 2) la situación de los asesores técnico-pedagógicos: entre indefiniciones, tensiones y retos, en el que se presentan algunos de los diferentes planteamientos que han atravesado a la asesoría de manera contrapuesta y ciertos aspectos pendientes para impulsar su mejora.

Momentos clave para comprender el desarrollo del acompañamiento pedagógico en México

La trayectoria y definición de la asesoría técnica pedagógica puede ubicarse en tres momentos históricos: *a)* el primero, referido a su surgimiento y desarrollo inicial; las causas que justificaron su comienzo y la tendencia de vincular la asesoría con la implementación de programas educativos específicos, y con la necesidad de favorecer la descentralización educativa; *b)* el segundo, donde surge una visión de la asesoría como una función especializada dirigida a la conducción, operación y concreción de programas educativos, la cual es desarrollada por “maestros comisionados”, que tendrán como núcleo de su actividad apoyar a las escuelas para la implementación de reformas y propuestas educativas mandatadas desde instancias centrales, tanto a nivel federal, como estatal; *c)* el tercer momento aborda el planteamiento de la reforma educativa de 2013 respecto de los asesores técnicos, y *d)* el cuarto y último momento describe, de manera general, la crisis que se vivió en el país en cuanto a la evaluación del desempeño de estos asesores.

a) Primer momento: el origen de la asesoría técnica pedagógica.

El primer momento se ubica en lo que Alberto Arnaut (2006) identifica como el *origen del apoyo técnico-pedagógico en México*, el cual corresponde con el inicio mismo del Sistema Educativo Nacional; en ese entonces, las labores de acompañamiento pedagógico y asesoría eran realizadas por los supervisores, quienes eran los encargados de formar y capacitar a los maestros, pues éstos se habían incorporado al servicio sin previo paso por las escuelas normales y requerían mejorar sus habilidades docentes.

Décadas después, la entrada de nuevos maestros al sistema educativo y su acelerada expansión dio poco espacio a las labores de acompañamiento. Como señala Arnaut (2006: 21), “el principal papel de los supervisores fue desempeñar funciones acordes con la política expansiva y uniformizadora, además de garantizar la paz en un sistema que estaba creciendo a ritmos muy acelerados”. El sistema educativo había crecido a grandes pasos y en dimensiones inusitadas; así, de 1920 a 1970, el total de profesores federales pasó de tres mil a 300 mil (Arnaud, 2006), por lo que, en este periodo, la función de acompañamiento se diluyó al privilegiar la operación del Sistema.

Hasta los setenta, en el periodo de Fernando Solana como secretario de Educación Pública, resurge la función de apoyo técnico-pedagógico, con la creación de equipos técnicos para desarrollar nuevos modelos pedagógicos bajo el cobijo del Programa *Educación para Todos*, conformado por subprogramas. De igual manera, se comenzó a propiciar la primera descentralización educativa, que requirió formar equipos técnico-pedagógicos en cada entidad federativa. De esta manera surgió una lógica de operación de la asesoría conformada por dos elementos: a) estar ligada a la implementación de programas específicos y b) favorecer la descentralización educativa (Arnaud, 2006).¹

b) Segundo momento: una asesoría técnica pedagógica dirigida a la implementación de reformas educativas.

El segundo momento importante para la función de acompañamiento se dará en los noventa, con la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*. Traerá consigo el fortalecimiento de los equipos técnico-pedagógicos de los estados y la implementación de programas educativos federales. De este modo, “la función de apoyo técnico-pedagógico llegó a ocupar un espacio cada vez más importante en la conducción y operación

¹ Otros autores, como Tapia García (2008), ubican la aparición del asesor técnico pedagógico en los ochenta, en los documentos normativos y administrativos de la estructura organizativa de las jefaturas de sector y la supervisión escolar de educación primaria, en los cuales se refería a éstas como *apoyo técnico pedagógico*; aunque desde 2001-2002 ya se utilizaba la palabra *asesor*.

en el ámbito central de la Secretaría de Educación; pero, también en la conducción, operación y concreción de todos los programas educativos que se pusieron en marcha a partir de 1992” (Arnaut, 2006: 25).

Así, gradualmente, el acompañamiento pedagógico se convirtió en una función especializada desarrollada por un personal concreto: los asesores, quienes eran básicamente maestros en servicio *comisionados* como auxiliares, apoyos o asesores técnicos (Arnaut, 2006).

Dada la indefinición de funciones de estos asesores y diversos problemas ligados con su labor, en 2004 el Consejo Nacional de Autoridades Educativas conformó la Comisión Secretaría de Educación Pública (SEP)-Autoridades Educativas, con la intención de elaborar una normativa que regulara el servicio técnico-pedagógico, lo cual dio origen al Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE), que en un primer momento estuvo a cargo de los Centros de Maestros y las instancias responsables de formación continua (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015).

Posteriormente, este Servicio coexistirá con otro también relacionado con la asesoría: los Centros de Desarrollo Educativo (Cede), en los cuales la función de supervisión se reestructuraba por regiones, en lugar de zonas escolares. Dicha regionalización será orientada después por el Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (Siraae). Finalmente, la propuesta no prevalecerá en todo el país (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015).

En este segundo momento, los asesores fueron parte central de los equipos técnicos estatales y de los Centros de Maestros, convirtiéndose en “los protagonistas de los procesos de difusión e introducción —con miras a la implantación— de los componentes de la reforma hacia las escuelas. [Al ser] los responsables de comunicar al personal de ‘la estructura educativa’ (directores de área, jefes de departamento, personal de supervisión escolar), el contenido de los programas a implantar” (Tapia, 2008: 5). El proceso en el que se privilegió para ello fue la estrategia de “cascada”.²

² Esta estrategia se refiere a que “en la estrategia de difusión e introducción de los componentes de la reforma, referida como ‘en cascada’, los equipos técnicos de la SEP capacitan a los equipos técnicos estatales. Estos últimos, informan o transfieren los contenidos a los directivos y los miembros de las ‘mesas técnicas’ del nivel educativo. Según la estrategia operativa desarrollada en cada entidad, los equipos estatales

En esta etapa, también cambió la manera de concebir la escuela y la reforma educativa. Poco a poco se tendió a una visión donde la autogestión, el diagnóstico de necesidades, la atención a las demandas locales, la diversidad y la multi e interculturalidad comenzaron a llamar a la puerta, ampliando las peticiones y responsabilidades de la institución escolar, lo que aunado a los requerimientos pedagógicos del nuevo currículo de 1993 y posteriores, incrementó la necesidad de que los asesores pedagógicos apoyaran a las escuelas en sus esfuerzos de transformación, lo que vino a aumentar y diversificar la labor de estos (Castro, 2008).

Desde ese momento, las escuelas han estado sometidas a un proceso continuo de reforma; un incremento de demandas y exigencias tanto pedagógicas, como administrativas, y al aumento de programas educativos de diversa índole (Tapia, 2008). Adicionalmente, en el ámbito internacional comenzaron a crearse sistemas de apoyo externo a las escuelas frente al fracaso de las reformas educativas, los cuales se han llevado a cabo en diferentes países del mundo anglosajón, como Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Singapur, Nueva Zelanda, y de Iberoamérica, como España, Chile y Perú, entre otros (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015).

De este modo, a partir de los noventa y hasta el inicio del nuevo siglo en México (2013), los asesores pedagógicos tuvieron como tareas centrales la operación y ejecución de diversos programas y proyectos pedagógicos federales relativos a la política educativa nacional en las escuelas; el diseño e impartición de cursos y talleres de actualización, y la elaboración e instrumentación en los estados de propuestas de proyectos educativos y de contenidos pedagógicos específicos, principalmente (Calvo, 2007 y Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015).

y miembros de las mesas técnicas, les dan una capacitación a los asesores de Centro de Maestros, a los supervisores escolares o a los ATP adscritos a los Sectores y Zonas Escolares, según el caso. Éstos, por su parte, son responsables de comunicar la información a los directivos escolares y a una proporción mayor o menor de los profesores frente a grupo, según el componente de la reforma del que se trate. En algunos casos, un docente, el ATP escolar o el director, es el responsable de ofrecer la información al resto del personal docente de un establecimiento” (Tapia, 2008: 6).

Sin embargo, esta aparente claridad en la función de asesoría, vinculada con los componentes mencionados no fue tan transparente, y a lo largo del periodo aludido comenzaron a mostrarse ciertos problemas vinculados con la asesoría pedagógica, entre los más relevantes:

- Inequidad en las condiciones de operación de los equipos técnicos estatales compuestos por los asesores técnico pedagógicos, tanto desde el punto de vista material (infraestructura, equipo tecnológico, mobiliario, entre otros), como de la actualización, contextos de trabajo, habilidades técnicas de estos equipos y cantidad de escuelas a atender (algunas muy alejadas de la supervisión escolar o del lugar donde radicaba el asesor).
- Carencia de preparación o capacitación adecuada para la función que desarrollaban los asesores; esto derivó en prácticas apegadas a la normatividad y vigilantes de ésta, burocráticas y anquilosadas, lo que redujo la calidad de las prácticas de asesoría.
- Ambigüedad e indefinición en las funciones que realizaban los asesores, lo que propició falta de seguridad y de continuidad en los proyectos en que participaban.
- Falta de una planeación conjunta e integral del trabajo de los equipos de asesores que facilitara la coordinación entre éstos y favoreciera el logro de objetivos en las escuelas.
- Débil posición laboral, ya que se llegaba a la asesoría técnica por vías informales, por invitación de un funcionario o directivo (con el aval del sindicato) y en tanto docentes comisionados. Usualmente, prevalecieron intereses político-sindicales para la asignación de la comisión, en lugar de pedagógico-académicos, lo que disminuyó su posibilidad de influencia para la transformación educativa en las escuelas.
- Realización de tareas que correspondían a otras funciones, ya sea de los supervisores escolares o de los jefes de sector, con lo que se perdía el sentido propio de la función de asesoría.
- Aumento de la carga administrativa y burocrática ligada con la implementación de programas, proyectos y convocatorias, lo que inci-

dió en el incremento de actividades para las escuelas y para los propios asesores; además, mermó el trabajo pedagógico de éstos (Calvo, 2007; Castro, 2008; López, Reyes y Guerra, 2009; Reyes y López, s. d).

Asimismo, problemas de otra índole comenzaron a revelarse. En los años cercanos a la reforma educativa de 2013, se empezó a vincular a estos asesores con la idea de que eran “aviadores”, “comisionados al servicio del sindicato”, entre otros. El propio titular de la SEP, Emilio Chuayffet, expresó, en 2014, que esta dependencia desconocía la cantidad de personal comisionado, aunque calculaba que era cercana a poco más de 10 mil docentes, sin contar los datos de ciertos estados (Periodistas digitales, 2014); no obstante, hay otras fuentes que refieren cerca de 70 mil (Redacción Zeta, 2014), o bien, una cantidad mucho menor, 2 mil (Martínez, 2016), lo cual revela la posible imprecisión de los datos acerca de quiénes eran y cuántos asesores había en ese entonces.

De igual forma, la subsecretaria de Educación Básica de ese momento, Alba Martínez Olivé, comentó que “los comisionados son personas que han abandonado las aulas y fueron asignados a labores de apoyo a los centros escolares por favoritismo [...] refirió específicamente a los asesores Técnicos Pedagógicos, al asegurar que con la reforma educativa no habrá comisionados realizando funciones de asesoría” (Redacción, 2014), por lo que con esta reforma “se eliminan los comisionados” (Redacción. Tecnología en secundarias generales, 2014).

Al mismo tiempo, algunas secretarías de educación estatales señalaron que este personal comisionado trabajaba en áreas de las subsecretarías de educación básica locales eran inspectores, asesores técnico-pedagógicos o llevaban a cabo actividades administrativas; sin embargo, también mencionaban que algunos llegaban a desenvolverse dentro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Martínez, 2016; Mayorga, 2014; Milla, 2017; Redacción Zeta, 2014; Zona escolar 405. Coahuila, 2014). Otros actores, en cambio, apuntaron que se habían creado puestos en las escuelas para justificar la existencia de dicho personal y que fueron metidos de manera innecesaria a las escuelas (Aguilar, 2014), o bien, que

cobran un salario sin asistir a los planteles educativos (Redacción El Heraldo SLP, 2014).

En tal periodo también se hicieron públicas otras situaciones relacionadas con dicho personal, como su inexistencia en el organigrama oficial, el escalafón magisterial y la falta de nombramiento y categoría salarial reconocida por la Secretaría de Hacienda (S. A., 2016). Este escenario, junto con lo anterior, se reveló a partir de la publicación de la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD) y del *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial* que realizó el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Torres, 2014), lo que constituye el tercer momento de la asesoría.

c) Tercer momento: la asesoría técnica pedagógica en la reforma educativa de 2013.

En mayo de 2019, aún se discutía y debatía en México acerca de la reforma educativa que orientó las labores en el periodo de gobierno 2012-2018. Actualmente, se critica que esta reforma no fue efectivamente educativa y que tampoco contribuyó a mejorar la calidad de la educación, por lo que se busca —y finalmente se ha logrado— su abrogación jurídica.

Pero ¿qué pretendió esta reforma en relación con los asesores técnicos pedagógicos? Al respecto, se pueden mencionar por lo menos esta cuestión:

- Determinar que los procesos de promoción o ascenso vertical —entre los que se encuentra la asesoría— se realizarán por medio de concursos de oposición para su ingreso (Cámara de Diputados, 2016), con lo que se ampliaba la posibilidad de ser asesor para cualquier maestro en servicio que deseara participar, al cumplir ciertos requisitos y tener resultados satisfactorios en la evaluación correspondiente.

Además, en la Ley General del Servicio Profesional Docente (Presidencia de la República, 2013), se decretó lo siguiente:

- La regulación de la figura de este asesor, tanto en su ingreso (promoción), como en su desempeño por medio de procesos de evaluación criterios y basados en estándares.

- La definición de su carácter académico al constituirlo como agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas, a partir de funciones de naturaleza técnico-pedagógica, en contraposición con las administrativas.
- El diseño de un perfil, parámetros e indicadores que caracterizarán a esta función, y los conocimientos, habilidades y actitudes que debería poseer quien la ocupara.
- El planteamiento de la existencia de dos tipos de asesores técnico pedagógicos, por promoción, que ingresan al servicio mediante un concurso con función permanente, y los de reconocimiento, con función temporal con duración de hasta cuatro ciclos escolares.
- La ubicación de su labor en el marco del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), el cual, como se verá más adelante, determina que los asesores trabajen en el marco de la supervisión de zona escolar.
- El establecimiento de un periodo de inducción a la función con duración de dos años, así como acciones de formación continua para ésta.
- La prohibición de que los asesores se dediquen a actividades administrativas.

Adicionalmente, un aspecto que resultó de gran impacto en la organización, funcionamiento y operación cotidiana de las secretarías de educación pública estatales:

- La exigencia de implementar un programa integral que organizara y estructurara debidamente las funciones y la adscripción del personal con funciones de asesoría técnica pedagógica en servicio, considerando que, sólo el personal que cumpliera con los requisitos que las autoridades educativas determinaran expresamente, podrían continuar en labores en tales secretarías. También se estipulaba que quienes no cumplieran con lo anterior, deberían reintegrarse a sus funciones docentes (Presidencia de la República, 2013).

Como se señaló, existían ciertas dudas acerca de las labores que realizaba dicho personal, lo que justificó la decisión anterior; sin embargo, esto dejó a las secretarías de educación estatales en una situación de vulnera-

bilidad, ya que los asesores implementaban los programas federales en el ámbito local y asumían otras funciones.

d) Cuarto momento: la crisis de la primera evaluación de desempeño de los asesores técnico pedagógicos.

Los asesores técnicos pedagógicos regresaron a las aulas y escuelas, a excepción de aquellos que se quedaron en las secretarías de educación pública estatales en los primeros 18 meses que siguieron a la promulgación de la ley citada; lo que planteó la necesidad de comenzar procesos de evaluación que permitieran la incorporación de docentes en servicio a esta función regulada ahora por la LGSPD. Llegado el ciclo escolar 2015-2016, se realizó la primera evaluación para el ingreso (promoción) a la función de asesoría técnica pedagógica.

En esta primera evaluación participaron 7 614 sustentantes; de los cuales, 42.4% resultó idóneo (3 228) (CNSPD, 2015), pero dos años después se leía en los periódicos: “Rechaza INEE instrumentos de evaluación para Asesores Técnico Pedagógicos” (Juárez, 2017).

La SEP y el INEE: problemas en evaluación de ATP

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), instancia encargada de la regulación y supervisión de las evaluaciones federales, rechazó los instrumentos de evaluación de los asesores técnicos pedagógicos, argumentando que tales instrumentos no cumplían los criterios técnicos establecidos por el Instituto, por lo que “los resultados de dicha evaluación no pueden considerarse válidos para determinar las competencias del personal evaluado” (Juárez, 2017: *s. d.*), lo que llevó a reprogramar esta evaluación para el año siguiente.

Los asesores involucrados protestaron; señalaron irregularidades en el proceso, falta de creación de las plazas prometidas y ausencia de seriedad la evaluación (Miranda, 2017). Expresaron su disgusto mediante protestas públicas en las secretarías de educación pública estatales y hablaron de que ellos cumplieron en tiempo y forma; sin embargo, el INEE no expresó

la desazón que esta decisión le generaba: “Ha sido verdaderamente desgastante porque ha sido un proceso donde hemos vivido incertidumbre” (Hernández, 2017: s. d.). Se leían relatos acerca de que “los maestros evaluados se presentaron ante las autoridades educativas estatales para exigir los resultados que debían darse el 11 de agosto, después de dos años de inducción, de una evaluación en tres fases, que incluía un plan de intervención de dos meses, informe de responsabilidades por parte de la autoridad educativa inmediata, y un examen con duración de cuatro horas (González, Rivera y Guerra, 2017: s. d.).

Nuevamente, el proceso de Reforma era cuestionado, justo en el inicio de un nuevo ciclo escolar; ahora, entre otros aspectos, por problemas técnicos. Aunque en 2018 la historia ya había cambiado, ahora se hablaba, en plena campaña electoral por la Presidencia de la República, de la “derogación de la mal llamada Reforma Educativa” (AMLO, 2019).

La situación de los asesores técnicos: entre indefiniciones, tensiones y retos

La labor de los asesores técnico-pedagógicos es regulada, hasta la fecha (mayo 2019), por los *Lineamientos Generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) en la Educación Básica* (SEP, 2017), los cuales fueron publicados por la Secretaría de Educación Pública en mayo de 2017.

En estos lineamientos se determina la existencia de dos tipos de asesores: por reconocimiento y por promoción. Los primeros son docentes frente a grupo que desarrollan esta función por un periodo de hasta cuatro ciclos escolares, después del cual regresan a sus labores en la escuela de adscripción; los segundos son también docentes frente a grupo que participan en un concurso de oposición al cargo, en el que, de obtener resultados satisfactorios, se les proporciona la plaza de asesor, la cual es permanente. En ambos casos, sus labores se ejercen dentro de la supervisión de zona escolar (Presidencia de la República, 2013; SEP, 2017).

Los asesores, como se mencionó, están adscritos a la supervisión de zona escolar, en la que se espera haya dos asesores técnico pedagógicos por promoción y un asesor técnico pedagógico por reconocimiento, en el caso de la educación preescolar y de educación primaria. En cuanto a la educación secundaria, se espera tener tres asesores técnicos pedagógicos por reconocimiento. Este personal, junto con el supervisor y un asesor técnico (director escolar que asesora a otros directivos), constituyen el personal responsable del SATE (SEP, 2017).

En términos generales, ambos tipos de asesores técnico-pedagógicos son responsables de asesorar, apoyar y acompañar en aspectos pedagógicos, a docentes y técnicos docentes de forma individualizada y colectiva; visitar las escuelas para observar las prácticas educativas y proporcionar orientación para su mejora; apoyar a la supervisión escolar para el desarrollo del SATE; impulsar redes y comunidades de aprendizaje, así como contribuir a la implementación efectiva del currículo (SEP, 2017).

Por tanto, se puede afirmar que la labor de estos asesores se enfoca en la mejora de las competencias docentes y está ligado con la implementación, desarrollo e innovación curricular (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015).

Tensiones de la asesoría técnica pedagógica

Tal vez se habrá advertido que la figura de los asesores técnico-pedagógicos es controversial. Lo ha sido desde su origen, a pesar del reiterado reconocimiento a la importancia de su labor y a las posibilidades que ésta tiene de incidir en la mejora de la calidad educativa y de las prácticas de enseñanza; sin embargo, los esfuerzos realizados para que se logre han sido insuficientes y, en algunos momentos, se han visto entorpecidos por la presencia de otros intereses que han debilitado el carácter y el reconocimiento de los asesores. En el transcurso de su historia, la asesoría se ha enfrentado a diversas tensiones que, en algunos casos, siguen todavía presentes, al igual que otros aspectos de la educación en México, como señala, Ornelas: “La educación mexicana siempre ha estado sujeta a debate, nunca en su historia ha sido patrimonio de una sola tendencia; no

obstante, en todo tiempo existen corrientes dominantes y subordinadas o en oposición. La educación siempre ha estado marcada por antagonismos, contradicciones o tensiones” (2009: 27).

Las tensiones más significativas de la asesoría refieren a lo siguiente.

- Tensión entre la implementación de programas educativos y reformas y la mejora de la calidad educativa. Como se mencionó, la asesoría ha tenido entre sus tareas centrales propiciar la implementación de reformas educativas, proyectos y programas de diversa índole, en los que casi siempre se ha concebido el cambio como la publicación y distribución de materiales, adicionados con algunas actividades de actualización, con lo cual se decreta la implementación de la reforma o del programa en cuestión (Ramírez, 2011).
- Sin embargo, al mismo tiempo se concibe a los asesores como agentes de cambio educativo y de mejora de las prácticas docentes (Presidencia de la República, 2013), lo que supone lógicas de intervención, participación y comunicación distintas entre asesores y docentes. Por ello, una de las tensiones centrales de los asesores se ubica en el encuentro de fuerzas; unas dirigidas a la implementación rápida, formal y superficial de las propuestas pedagógicas y, otra, al cambio lento, significativo y profundo de las prácticas educativas.
- Tensión entre asesoría y capacitación. Se trata de una siguiente tensión relacionada con la asesoría, la cual afecta substancialmente su identidad como práctica profesional, pues una parte de los asesores han tenido como labor central la capacitación, sobre todo aquellos que laboraron en los Centros de Maestros. Sin embargo, la capacitación y la asesoría, aunque pueden coexistir en términos formativos, son de naturaleza distinta.
- La capacitación tiene como propósito que docentes y directivos conozcan, analicen y comprendan los fundamentos de un programa educativo y las propuestas de trabajo que de éste se desprenden; en cambio, la asesoría implica el diálogo y la reflexión sistemáticos sobre las prácticas educativas, lo cual es promovido por una persona que cuenta con elementos suficientes para ayudar a los maestros a

implementar situaciones didácticas, nuevas maneras de relacionarse con los alumnos, observar y evaluar la propia intervención y resolver los problemas derivados de este ejercicio (Ramírez, 2011).

- Aunque, cabe aclarar, los asesores pueden capacitar e, incluso, a veces es parte de su labor cotidiana, reducir su tarea a sólo la impartición de cursos, ubica a los asesores en otro horizonte profesional. De esta forma, la asesoría se enfrenta a esta tensión constante.
- Tensión entre la atención a aspectos académicos o administrativos. Otra tensión muy recurrente en el caso de los asesores técnico pedagógicos es el choque de fuerzas entre una labor académica y otra administrativa. Por una parte, en la implementación de los programas educativos estos asesores han sido responsables de rendir cuentas del desarrollo de estos programas, lo cual se vincula también con aspectos administrativos; asimismo, en las supervisiones escolares se han encargado de la solicitud, recepción, llenado y revisión de documentación igualmente administrativa (López, Reyes y Guerra, 2009). Sin embargo, al mismo tiempo, se les pide que realicen y atiendan labores académicas. Esto último fue acentuado con la promulgación de la LCSPD (Presidencia de la República, 2013), en la que se prohibió expresamente que los asesores se dedicaran a actividades administrativas. No obstante, esta tensión sigue presente en la actuación de estos actores.

Retos de la asesoría técnica pedagógica

Además de las tensiones anteriores, hay otras presentes en la asesoría, como la que se presenta entre la atención a las demandas de índole federal o a las estatales —e incluso las locales a nivel de sector o zona escolar—. La que fluctúa entre responder a los requerimientos curriculares o los propios del contexto de las escuelas, los alumnos y maestros; la de advertir que la asesoría es un servicio para las escuelas en contraposición de ver a los docentes y directivos como subordinados; la asesoría como un acompañamiento general o como uno específico centrado en la

didáctica de algún nivel educativo o asignatura, por continuar con las tensiones referidas.

Esta diversidad de tensiones se expresa, finalmente, a manera de retos a atender y enuncia la necesidad de plantear propuestas para la mejora de esta función. Así, se imaginará que los retos de la asesoría son múltiples, dada la historia de esta función, las situaciones y problemas a los que se enfrenta, pero quizá un punto de especial importancia, un reto central, es que actualmente se cuenta con poca información a nivel nacional, estatal y local acerca de qué actividades exactamente realizan los asesores técnico-pedagógicos en las escuelas, cuándo y con quiénes las desarrollan, bajo qué propósitos, con qué criterios y resultados, entre otros aspectos.

La asesoría es una actividad muy diversa, por lo menos, conforme la normatividad vigente, la cual atiende de manera diferenciada los requerimientos técnico-pedagógicos de las escuelas y de los colectivos docentes. ¿Pero será así o, al contrario, es una práctica que sigue reproduciendo formas de trabajo heredadas de momentos históricos previos, como la capacitación, la implementación de programas, la carga administrativa o la vigilancia del funcionamiento escolar? ¿Hacia dónde tenderán las prácticas de asesoría?

Para reforzar su importancia en la mejora de la calidad educativa, habrá que indagar, describir y analizar las prácticas de asesoría que se llevan a cabo, pues ¿de qué otro modo puede realizarse?, ¿es posible mejorar lo que se desconoce?

Otro reto central es definir con mayor puntualidad la función, pues si bien existen lineamientos que la orientan en lo general, el proceso particular de la asesoría, la manera en que se desarrolla según el nivel y tipo de servicio ha sido poco orientado hasta el momento, así como las responsabilidades específicas por tipo de asesor (promoción y reconocimiento) requieren puntualizarse.

Adicionalmente, un reto más es la necesidad de continuar desarrollando procesos de inducción y acompañamiento para los propios asesores técnico pedagógicos que les permitan fortalecer sus habilidades para pro-

porcionar un servicio de calidad a las escuelas, en el que se cuente con procedimientos para ello.

A la par, se requiere un seguimiento que permita dar cuenta de la labor de estos asesores y de la influencia de su actividad en la operación del sistema educativo y la mejora escolar. De igual forma, poco se sabe acerca de la manera en que los asesores se relacionan con los colectivos docentes y la importancia de su labor y, por ende, cómo conviene mejorarla.

Sin embargo, para atender estos retos y las necesidades correspondientes, es sustancial que se continúe con la definición de aspectos propios de la función y que ésta pueda contrastarse con la manera como se interpreta, desarrolla y ejerce la asesoría en las escuelas y sus resultados. Es necesario establecer objetivos claros, pocos y significativos para la asesoría y una trayectoria de trabajo que permita que evolucione y avance hacia otros horizontes; no obstante, esto depende de las definiciones que en materia de política educativa se lleven a cabo próximamente.

REFERENCIAS

- AMLO (29 de marzo de 2019). *Anuncia presidente fortalecimiento de escuelas normales; reitera disposición de diálogo con bases magisteriales*. Obtenido del sitio oficial del Presidente de la República Andrés Manuel López Obrador. Recuperado de <http://cort.as/-MF9k>
- Aguilar, R. (14 de septiembre de 2014). *Sobra personal en escuelas, al reubicar comisionados: CNTE*. Recuperado de <http://cort.as/-MF9w>
- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua. *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP, 15-27.
- Calvo, B. (2007). Los asesores técnico pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://cort.as/-MBzK>
- Cámara de Diputados (2016). Artículo tercero constitucional. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Gobierno de la República.

- Castro, R. (2008). El papel de los asesores técnicos pedagógicos en el desarrollo profesional. *Simposium Internacional. Campos emergentes en la formación de Profesionales de la Educación*. Los Mochis: Universidad Pedagógica Nacional, 1-11.
- CNSPD (2015). Número y porcentaje de sustentantes Asesor Técnico Pedagógico por grupo de desempeño y entidad federativa. *Servicio Profesional Docente*. Recuperado de <http://cort.as/-MCdZ>
- Cordero, G., Fragoza, A. y Vázquez, M. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 55-71.
- González, R., Rivera, L. y Guerra, M. (23 de agosto de 2017). Cortocircuitos: a propósito de los ATP. La eficacia política de la ineptitud. *Insurgencia Magisterial*. Recuperado de <http://cort.as/-MFBs>
- Hernández, C. (26 de agosto de 2017). Protestan maestros en funciones de ATP durante un evento del ejecutivo y el INEE, 24. Recuperado de <http://cort.as/-MFCO>
- Juárez, E. (13 de agosto de 2017). Rechaza INEE instrumentos de evaluación para asesores técnico-pedagógicos. *Educación Futura*. Recuperado <http://cort.as/-MCdn>
- López, Y., Reyes, N. y Guerra, J. (2009). Diagnóstico de la asesoría técnico-pedagógica y formación de recursos humanos de alto nivel en educación básica hacia el diseño y aplicación de un modelo de asesoría en el estado de San Luis Potosí. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://cort.as/-MCZu>
- Martínez, N. (27 de enero de 2016). Busca SEP regresar a “aviadores” a las aulas. *El Universal*. Recuperado de <http://cort.as/-MCZu>
- Mayorga, P. (01 de agosto de 2014). Regresan a las aulas a 300 maestros comisionados; faltan 1 300 aviadores. *El Diario Mx*. Recuperado de <http://cort.as/-MCaj>
- Milla, F. (13 de noviembre de 2017). Autoriza SEP a Seyd contar en su estructura con 110 “comisionados” ATP para Básica por promoción y funciones meramente pedagógicas. *El Puntero*. Recuperado de <http://elpuntero.com.mx/n/64534>

- Miranda, J. (15 de agosto de 2017). *La SEP y el INEE: Problemas en evaluación de ATP*. SDPNoticias. Recuperado de <http://cort.as/-MFD8>
- Ornelas, C. (2009). La misión del Sistema Educativo Mexicano: tres reformas profundas. *Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE, 95-126.
- Periodistas digitales (11 de enero de 2014). Lanza SEP programa para regular a “maestros comisionados”. *Plumas Libres*. Recuperado de <http://cort.as/-McaB>
- Presidencia de la República (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Gobierno Federal.
- Ramírez, R. (2011). La función de asesoría en el proceso de reforma a la educación preescolar. *Rodolfo Ramírez Word Press*. Recuperado de <http://cort.as/-MFDQ>
- Redacción (06 de marzo de 2014). Asesores Técnicos Pedagógicos deberán presentar examen: SEP. *Profelandia*. Recuperado de <http://cort.as/-McaP>
- Redacción El Heraldo SLP (11 de septiembre de 2014). Revelan lista de “profesores aviadores” de la Sección 26. *El Heraldo SLP*. Recuperado de <http://cort.as/-Mcbx>
- Redacción Zeta (01 de mayo de 2014). Ya son 70 comisionados reubicados en la SEP. *Zeta Tijuana*. Recuperado de <http://cort.as/-Mcb->
- Redacción. Tecnología en secundarias generales. (10 de marzo de 2014). Asesores Técnico Pedagógicos deberán dejar comisión y presentar examen: SEP. *Tecnología en secundarias generales*. Recuperado de <http://cort.as/-McaA>
- Reyes, N. y López, Y. (s. d.). La indefinición de la función de los asesores técnico pedagógicos. *COMIE*. Recuperado de <http://cort.as/-McaB>
- S. A. (20 de Diciembre de 2016). Revisa SEP la figura de asesor pedagógico. *AZ. Revista de educación y cultura*. Recuperado de <http://cort.as/-MFDh>
- SEP. (2017). *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica*. México: SEP.
- Tapia G. (2008). Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1-15.

Torres, A. (09 de abril de 2014). Los maestros comisionados. *Milenio*. Recuperado de <http://cort.as/-MFDy>

Zona escolar 405 Coahuila (4 de septiembre de 2014). Ahora S.N.T.E. pagará a los comisionados. *Zona escolar 405. Coahuila*. Recuperado de <http://cort.as/-MCbd>