

Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México¹

Formation for the advice to the schools: An emergent process in Mexico

Guillermo **Tapia García**

Universidad Iberoamericana León (México)

E-mail: guillermo.tapia@leon.uia.mx

Resumen:

La reforma de la educación básica en México inició en 1992. Desde entonces las escuelas mexicanas han vivido en un "estado permanente de reforma". Este involucra cambios curriculares sucesivos, introducción de nuevos materiales y tecnologías, planteamientos de mejora de la gestión escolar, de la práctica docente y de la integración educativa. Los programas de reforma siguieron pautas tradicionales de difusión e implantación. Hasta 2004 se realizaron planteamientos formales sobre la función de asesoramiento a las escuelas. En la medida en que controvierte el modo de pensar y de actuar la relación de la administración con las escuelas, el asesoramiento es un proceso emergente. El agente asesor está en construcción, así como sus formas de actuación están en tensión. Un elemento crítico es el proceso de formación del sujeto asesor, objeto del análisis de esta contribución.

Palabras clave: Educación básica; Reforma educativa; innovación educativa; Asesoramiento; Formación de asesores.

Abstract:

The basic educational reform in México begins in 1992. At that time, the mexican schools are lived in "permanent state of reform". This involved successive curricular changes, introduction of new materials and technologies, of plans for improvement of school management, of teacher practices and educational integration. The reform programs follow traditional rules of diffusion and to implant. Until 2005, achievement formal propositions about the advice functions to schools. The advice to schools is an emergent process, according to controvert of thinking forms and perform the relation between Administration and schools. The adviser subject is in construction process, as your actuation forms are in tension. In this context, the training process of adviser subject is a critical element. That is the analysis object of this contribution.

Key words: Basic education; educational reform; educational innovation; advice to schools; advisors training.

* * * * *

Recibido: 16/12/2007

Aceptado: 25/03/2008

1. MARCO CONTEXTUAL

En este artículo se realiza una revisión sumaria de la reforma educativa mexicana iniciada en 1992, refiriendo la multiplicidad de componentes que la constituyen, su continuidad en el tiempo y su creciente complejidad. Se visualiza de manera general el proceso de implantación de los distintos componentes de la reforma y la conformación de los actores que en algún grado participan de su difusión e introducción. Se analiza la configuración de los actores y las prácticas de asesoramiento, condicionadas por el paradigma de innovación dominante en las estrategias de implantación de la reforma. Se identifican limitaciones y problemas en ese terreno. Se revisa el planteamiento de acciones de formación de los actores relacionados con el asesoramiento a las escuelas y los profesores, los distintos tipos e instancias. Finalmente, se reflexiona sobre los desafíos que se identifican para fortalecer y consolidar la formación para el asesoramiento en México.

2. LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO

Luego del diagnóstico de una aguda crisis de la calidad de la educación básica en México, en 1992 inició un vasto programa de reforma educativa. Los primeros cuatro componentes fueron: la descentralización de los servicios educativos federales a las entidades federativas; la reforma de los planes y programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria; el programa de actualización de los docentes en servicio y, el programa de reconocimiento a la labor del magisterio.

Se planteó, de manera simultánea, un cambio organizativo del sistema educativo nacional y una transformación de los enfoques pedagógicos y propósitos de la educación básica. Como estructuras de soporte, el programa de actualización docente buscó difundir el nuevo enfoque pedagógico del currículum nacional; a la vez, la implantación del programa de "Carrera Magisterial" estableció un escalafón horizontal, para favorecer la movilidad salarial de los profesores, sin que abandonen su labor en el aula.

A partir de 1995 se agregaron varios componentes al programa de reforma. Inició la formulación de iniciativas para transformar la gestión de las escuelas de educación básica, a partir de la formulación e implantación del proyecto escolar. Asimismo, comenzó la reforma de la educación especial, con la implantación del programa de Integración educativa. Otros programas cambiaron de escala, dejando de ser experimentales. Es el caso de Red, una ventana al mundo, dedicado a la introducción, uso y manejo de las NTIC en la educación básica. El programa de actualización del magisterio, de emergente, pasó a su institucionalización con el establecimiento del "Programa nacional de actualización de profesores en servicio" (Pronap).

Con la administración federal que comenzó el año 2000, otras iniciativas federales se agregaron al programa de reforma. El programa Nacional de Lectura y las bibliotecas de aula. El programa de formación cívica y ética en la

escuela primaria y la secundaria. El programa "Enciclomedia", que dotó de *software* y *hardware* a las aulas del quinto y sexto grados de educación primaria a la mayor parte de las escuelas del país. El programa "Escuelas de calidad" promovió nuevos enfoques de gestión escolar basados en la auto-evaluación y la participación de los padres un universo significativo de escuelas de preescolar, primaria y secundaria.

Otros programas federales, de naturaleza compensatoria, intervinieron en las escuelas. Por una parte, los patrocinados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe): Programa para abatir el rezago en educación básica (Pareb, Pare), más tarde Programa para abatir el rezago en educación inicial y básica (Pareib), modificaron la estrategia de focalización y sus componentes de intervención. Por otra parte, programas de política social ("Progresá", después, "Oportunidades"), tuvieron una serie de demandas a las escuelas, para asegurar el ingreso y permanencia de estudiantes de familias pobres.

Se puede afirmar que entre 1992 y 2006 hubo continuidad –aunque inestable y no carente de tensiones– en los referentes básicos de la agenda de reforma de la educación básica, a pesar de la alternancia partidista en el gobierno federal. Uno de ellos es el de la gestión basada en la escuela (*school based management*) y de la mejora basada en la escuela (*school based improvement*). Mismo que ha influido en los enfoques con los que se ha abordado tanto la actualización del magisterio en servicio como los modelos de gestión escolar. Otro es el de la progresiva utilización de la evaluación como recurso de la política educativa: la evaluación de los profesores y la evaluación de aprendizajes escolares.

Además de los programas federales destinados a las escuelas, los gobiernos de las entidades federativas han implantado diversidad de iniciativas, según su perspectiva local del desarrollo educativo. Así, en varias entidades se plantearon programas relacionados con la educación en valores, la educación ambiental, educación para la salud, educación para la democracia y los derechos humanos, entre otros. En adición, el gobierno federal ha planteado nuevas reformas curriculares, en particular, en la educación preescolar (2004) y educación secundaria (2005), al amparo de un "perfil de egreso de educación básica", basadas en la perspectiva de formación por competencias.

Las escuelas, en consecuencia de tan amplio programa de cambios, se han encontrado en un permanente estado de reforma (Ezpeleta, 2003). Han estado sometidas a un número creciente de demandas y exigencias por la administración educativa. Sin embargo, el entorno discursivo ha sido ambiguo. En él coexisten referencias a la "autonomía" de las escuelas, el carácter "voluntario" de algunos de los programas, el currículo nacional (los planes, programas, libros de texto y demás materiales curriculares son atribuciones exclusivas del gobierno federal), junto con la formulación de estándares de desempeño y pruebas nacionales para la medición de aprendizajes. A la vez, ha existido un conjunto nuevo de exigencias, planteadas desde la perspectiva de la

rendición de cuentas y una creciente responsabilización por los resultados educativos (*accountability*).

3. EL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA, SUS ACTORES

La reforma educativa mexicana se implantó al mismo tiempo que se desarrollaba el proceso de descentralización; de transferencia de los servicios educativos federales al gobierno de las entidades federativas. Esta circunstancia le agregó complejidad a todo el proceso. Por una parte, se puso en juego la reconstrucción de la gobernabilidad del sistema educativo, al movilizar las relaciones de poder entre los gobiernos locales, el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (Tapia, 2003). Por otra, la Secretaría de Educación Pública federal (SEP) debió diseñar estrategias para la implantación de los diferentes componentes de la reforma, mismas que debían contar con el respaldo político y recursos provistos por los gobiernos locales. Estrategias relacionadas de manera estrecha con la naturaleza y características de los componentes de la reforma.

Un rasgo común a los componentes de la reforma ha sido su carácter *cerrado* (Núñez y Vera, 1990); es decir, que han sido diseñados por el gobierno federal (SEP). Su ejecución procedió de manera vertical, desde el centro hacia la periferia. Arropada en sus facultades exclusivas, la SEP ha implantado los distintos componentes del programa de reforma, señalado las estrategias, los tiempos y recursos a las entidades federativas; a las que se les ha impuesto la "operación" de tales componentes.

Además de cerrados, se ha tratado de componentes *generales* (Núñez y Vera, 1990), por cuanto afectan al conjunto o a una parte significativa del sistema de educación básica del país. De ese modo, los componentes de la reforma se han planteado como *deductivos* (Álvarez, 1998), pues describen un patrón genérico unitario para todo el país que busca implantarse en cada uno de los niveles de operación del sistema, en los estados y las escuelas. En algunos casos se observa un patrón *deductivo-estratégico* (Álvarez, 1998) pues ciertas líneas de intervención han pretendido afectar a otros componentes del sistema de manera evolutiva o incremental.

En todos los casos se ha tratado de componentes de la reforma diseñados e implantados por el gobierno federal en un patrón arriba-abajo (*top-down*) (Bolívar, 2000) con esquemas de implantación verticales; concordantes con su naturaleza cerrada y deductiva. Lo que conlleva el uso tradicional de métodos de introducción a partir de la estrategia "en cascada", como se le conoce habitualmente en México.

El carácter cerrado y vertical de los componentes de la reforma también ha marcado la naturaleza de las innovaciones que se ha pretendido introducir al sistema educativo. La reforma curricular ha operado más desde la perspectiva *tecnológico-burocrática* (Tejada, 1998) pues se centró en la producción y distribución de los nuevos materiales. La actualización docente ha transitado desde esa perspectiva y se ha aproximado a una perspectiva *cultural*, al

adoptarse el paradigma de la formación docente basada en la escuela (2003), por parte del Pronap, al promover la formulación de los “trayectos formativos” en el nivel de la escuela básica.

El componente de la reforma referido a la transformación de la gestión escolar, si bien incipiente y apenas esbozado en los años noventa, ha sido el ámbito en el que se han planteado premisas y argumentos de innovación desde perspectivas *culturales y sociopolíticas* (Tejada, 1998). Sin embargo, al privilegiarse el *instrumental técnico metodológico* (el proyecto escolar, en sus múltiples formulaciones), ha devenido en la dotación de un conjunto de *soluciones tecnológicas* a las escuelas.

En ese entorno de paradigmas de innovación operantes en las estrategias de implantación de los componentes de la reforma, cada programa federal ha exigido la conformación de “Equipos técnicos estatales” responsables de la operación de programa o proyectos. Tales equipos han sido creados con cierta independencia respecto de las instancias de gestión tradicionales (la dirección de los niveles educativos). Los equipos técnicos estatales, son equipos conformados y capacitados por sus correspondientes de la SEP para operar programas cerrados que contienen códigos especializados que no se distribuyen de manera uniforme al resto de la administración. Son equipos dedicados a operar “paquetes tecnológicos” (Arnaut, 2003) que no requieren de su colaboración para su diseño; por lo que se trata de personal técnico habilitado para operar, pero no para reconstruir o innovar sobre la marcha.

Tales equipos técnicos estatales han sido los protagonistas de los procesos de difusión e introducción –con miras a la implantación– de los componentes de la reforma hacia las escuelas. Han sido 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. Como actor emergente, el equipo técnico estatal de los programas ha debido interactuar con actores tradicionales del sistema, como el personal de las “mesas técnicas” de las direcciones o departamentos de nivel educativo, los supervisores escolares y, junto con ellos, con los “Auxiliares Técnico Pedagógicos” adscritos a la Zona Escolar, al Sector Escolar² y, en algunos casos, a las escuelas³.

² La zona escolar es una demarcación territorial en la que se agrupa un número variable de escuelas públicas y particulares, según el nivel educativo, a cargo de un supervisor escolar. El sector escolar es un agrupamiento de zonas escolares. De acuerdo con el nivel educativo, puede reunir a 3 y hasta 10 zonas escolares. Está a cargo de un Jefe de Sector, jerárquicamente mayor que el supervisor escolar. Es quien lleva la relación directa con las diferentes instancias de la administración educativa, aunque en la práctica los supervisores escolares tienen relación directa con las instancias de la administración.

³ Sólo en escuelas de los niveles de educación preescolar y primaria, con gran cantidad de grupos (9 o 12 según el nivel) se suele designar profesores “auxiliares”, sin grupo.

Otro actor emergente fue la conformación de los “Centros de Maestros”, establecidos a partir de 1995, como parte de la institucionalización del Pronap⁴. Su misión ha sido operar los programas de actualización del magisterio en servicio, impartiendo los cursos nacionales y estatales de actualización. Asimismo, sirven como centros de recursos (biblioteca, banco de materiales didácticos, acceso a la *Web* y recursos de *software*, entre otros). En los Centros de Maestros es donde apareció la figura del “asesor”, en el sentido de ‘asesor de formación’, responsable de impartir cursos de actualización y atender los requerimientos del profesorado.

Junto a la emergencia de los equipos técnicos estatales –responsables cada uno de un programa componente de la reforma– y de los Centros de Maestros, en los años noventa, en la década actual surgió el discurso administrativo que empezó a designar a los “Auxiliares Técnico Pedagógicos” adscritos en diferentes instancias organizativas del sistema educativo como “Asesores Técnico Pedagógicos”, al amparo del acrónimo “ATP”⁵.

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 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. Algunos programas omitieron ese camino, en cuyo caso los equipos técnicos estatales se dirigieron de manera directa a directivos escolares y profesores, sin atender al nivel intermedio de la

⁴ En la mayor parte de las entidades federativas tienen una cobertura regional (abarcando a varios municipios) y en las zonas metropolitanas de varias ciudades suele haber más de uno.

⁵ El “ATP”, tuvo su significado original en documentos normativos y administrativos en los años ochenta, como parte de la estructura organizativa de las jefaturas de sector y la supervisión escolar de educación primaria. En otros documentos y prácticas discursivas el acrónimo refiere al personal de “apoyo” técnico pedagógico. A partir de esta década, años 2001-2002, se empezó a referir como “asesor” técnico pedagógico. Pero no existe una normativa específica, administrativa o laboral sobre esta figura. Por sus implicaciones laborales y administrativas, en la actualidad, a partir de 2006, varias instancias de la SEP prefieren referirse al “personal comisionado en tareas de apoyo técnico pedagógico”. El único cargo que, en el sistema educativo mexicano, refiere explícitamente a la asesoría es la figura del “Asesor” adscrito a un Centro de Maestros.

organización, en particular, a los supervisores o a los ATP adscritos a ese servicio⁶.

Es conocido el conjunto de desventajas que representa tal estrategia de difusión e introducción de los componentes de la reforma. En México, se le llega a describir como el 'el teléfono descompuesto', pues a los participantes de alguna de las etapas del proceso de difusión "*les dicen una cosa y entienden otra*" (Mitofsky, 2003). Así, la apuesta por los documentos y demás materiales resulta significativa en las estrategias operativas de algunos de los componentes de la reforma. Con ello buscan asegurar la recepción de contenidos básicos por parte de los directores y docentes. En más de un caso, se refirió que los materiales eran "a prueba de ATP's" o "a prueba de supervisores". Lo que confirma la utilización de soluciones *tecnológicas* como garantes de la "fidelidad de la recepción" de contenidos o lineamientos por parte de las escuelas.

4. LA CONFIGURACIÓN DE LOS SUJETOS Y LAS PRÁCTICAS DE ASESORAMIENTO

Más allá del paradigma de innovación latente en las estrategias operativas para la implantación de los componentes de la reforma y de la conformación de los pasos de la "cascada" informativa vertical, del centro a la periferia, están los sujetos participantes en el proceso, su perfil y sus características, así como sus prácticas.

Los equipos técnicos de programa, en la SEP, suelen integrarse de personal comisionado de distintas áreas técnicas. La mayor parte tiene formación inicial como docentes de primaria o experiencia como profesores en el nivel educativo en el que se desempeñan (preescolar, primaria o secundaria). Otros son profesionistas universitarios sin formación docente inicial. Han realizado carrera en la administración pública y tienen experiencia en los procesos o dominio de contenidos académicos de cierta área. Además, se encuentran los expertos, asesores o consultores externos a la SEP.

Los equipos técnicos estatales de programa suelen ser conformados por personal reclutado de las áreas técnicas de las diferentes direcciones de nivel. De los departamentos de operación o de las "mesas técnicas". La mayor parte

⁶ Es el caso de los Centros de Maestros. Su acción estuvo dirigida principalmente a docentes y directivos individuales, durante una etapa. En la segunda etapa, bajo algunas premisas de la formación basada en la escuela, atienden a colectivos escolares, de acuerdo con sus "trayectos formativos". Aunque siguen impartiendo los cursos nacionales y estatales de actualización, abiertos a la demanda de los profesores en lo individual. Otros casos fueron los del Programa "Transformación de la escuela primaria" y Programa "Escuelas de Calidad" cuyos equipos técnicos estatales se dirigieron directamente a universos controlados de escuelas, directores y profesores. Por presiones de la ampliación de la cobertura de tales programas, debieron recurrir a la supervisión escolar y a sus ATP.

tienen formación docente inicial⁷ y varios años de experiencia como docentes frene agrupo o como ATP de zona o sector. Destacan por sus conocimientos y habilidades académicos y su dominio de los procesos administrativos de la operación de programas. Han permanecido varios años en la administración educativa, por lo que cuentan con experiencia en la operación de dos o más programas destinados a las escuelas. Entre ellos puede haber profesionistas universitarios sin experiencia docente en el nivel básico (psicólogos, pedagogos, comunicólogos, o ingenieros en distinto campo). El personal suele ser "comisionado" y en su mayor parte cuenta con su base de adscripción laboral en una escuela.

El personal designado como ATP de Sector o de zona escolar suele ser comisionado, pues su base de adscripción se ubica en una escuela. Su nombramiento no es permanente y según su desempeño puede permanecer uno o más ciclos escolares en esa comisión. La formación inicial de la mayor parte de este personal es de normal básica o de licenciatura en educación. Es muy poco frecuente encontrar personal con formación en profesiones universitarias (psicología, pedagogía u otros). Al igual que el personal adscrito a "mesas técnicas" o a equipos técnicos estatales, el personal designado como ATP tiene varios años fuera del trabajo en el aula. La formación para realizar labores técnicas procede de su experiencia acumulada por haber participado en varios procesos de difusión o introducción de componentes de la reforma. A diferencia del personal de equipos técnicos estatales, son reconocidos por el manejo que tienen de cualquier proceso o programa, por lo que no son especialistas o expertos en un campo específico. En el nivel de la zona o sector escolar, suele haber otros profesores comisionados por razones laborales o administrativas que no siempre realizan labores técnicas, sino de carácter administrativo⁸ (Arnaut, 2003).

Por su parte, el personal de los Centros de Maestros también es comisionado. Es reclutado de entre los equipos técnicos estatales, las mesas técnicas, el personal de ATP de zonas y sectores escolares o entre directores escolares destacados. Es personal experimentado en labores de actualización docente, con formación básica de licenciatura en educación y hasta un tercio de ellos cuentan con estudios de postgrado en ciencias de la educación. Es el encargado de atender al profesor de los tres niveles de la EB y sus procesos particulares: reformas curriculares, implantación y operación de programas sobre la gestión escolar y la función directiva; programa de lectura, de nuevas tecnologías, etc., de manera simultánea. Es un personal que también tiene una

⁷ Es preciso señalar que en México la formación docente inicial habilita para la enseñanza y se realiza en las Escuelas Normales, en las Escuelas Normales Superiores o en la Universidad Pedagógica Nacional. Las carreras son, desde 1984, licenciaturas en educación preescolar, primaria o secundaria. No incluyen asignaturas de formación para el desempeño de funciones de dirección o supervisión escolar o de asesoramiento.

⁸ Alberto Arnaut documenta la problemática del personal docente comisionado, en la que destaca razones de carácter político, sindical, laboral e inclusive jurídico, por las cuales la administración educativa "pone en disponibilidad" a cierto personal docente.

alta rotación y movilidad dadas sus particulares condiciones de trabajo (horarios, cargas de trabajo, niveles de exigencia).

Respecto al personal con labores de apoyo técnico, la SEP reconoce como problema serio el que “tiene un estatus indefinido, [...] se le improvisa, se le releva constantemente y carece, en muchos casos, de preparación específica y competencias mínimas para llevar a cabo la formación de los docentes en servicio” (SEP, 2003). Asimismo, se reconoce que una parte importante del tiempo de los ATP adscritos a la supervisión y a la jefatura de sector se dedica a labores de tipo administrativo y sólo de manera excepcional es destinado a atender “las demandas de asesoría y acompañamiento académico a los maestros y centros escolares” (SEP, 2005).

Cuando este personal es destinado a participar en los procesos de difusión e introducción de programas –a propósito de alguno de los componentes de la reforma– lo realiza a través de procesos de “capacitación”, centrados en los contenidos informativos. Se lleva a cabo bajo presión, con escasez de tiempo y de otros recursos de apoyo, distintos a los documentos que los equipos técnicos estatales les haya provisto. Tanto los ATP como el personal de Centro de Maestros actúan bajo “estructuras rígidas y relaciones jerárquicas que obstaculizan la comunicación y el trabajo colaborativo”, realizando “acciones masivas de apoyo en lapsos cortos” que no se centran en la formación y el aprendizaje de los directivos y docentes, sino en la transmisión de información. Son “acciones generales y homogéneas [...] que no siempre responden a las necesidades de apoyo particulares y heterogéneas de cada plantel” (SEP, 2005).

La presión, el sentido de urgencia que se le imprimió a los procesos de implantación de la reforma (Ezpeleta, 2004), favoreció que los supervisores, los ATP o el personal de Centros de Maestros, realizaran ajustes o adecuaciones al contenido de su encomienda de “capacitar” a docentes y directivos. “*Los asesores técnicos traducen el libro y hacen otro que nada tiene que ver*”. Adicionalmente se señala que no sólo se modifican los contenidos sino también los tiempos en los que se imparte el curso o taller: “*Si originalmente eran de diez días, los hacen en tres*” (Mitofsky, 2003).

La multiplicidad de componentes de la reforma que se han pretendido instalar en las escuelas y en las prácticas de los actores escolares, ha privilegiado la fase de introducción y difusión de los contenidos de la reforma. Cuando en México se habla de asesoramiento en este contexto, la referencia más próxima es el ‘asesoramiento de contenidos’. Pero no ha favorecido los procesos de adopción e institucionalización en todos los casos, puesto no se han construido las condiciones para el aprendizaje de los directivos y docentes y la transformación de sus saberes y, sobre todo, de sus prácticas. Esto ha sido así, en la medida en que la administración educativa y sus formas de operación, no han desarrollado “mecanismos ni criterios institucionales para realizar el seguimiento y la evaluación de sus acciones” (SEP, 2005), ni para el acompañamiento continuado a las escuelas, que les permita dar cuenta de “su impacto en las prácticas educativas de directivos y docentes”. Esto es, no han

existido las condiciones para desarrollar prácticas más referidas al 'asesoramiento de procesos'.

Se ha detectado que se trata del personal más insatisfecho con su labor. Por una parte, saben que son parte importante del proceso de cambio educativo, pero por otra, se encuentran muy presionados por las cargas administrativas (Consulta Mitofsky, 2003). Al mismo tiempo, es un personal que carece de la formación básica necesaria para realizar labores de asesoramiento, de acompañamiento y apoyo a las escuelas, directivos y docentes. En el largo ciclo de la reforma, iniciada en 1992 y hasta 2005, no se planteó como asunto relevante la formación específica del personal que realiza labores de asesoramiento, más allá de ser capacitado en los contenidos particulares del componente de la reforma en el que estaba involucrado.

Los resultados de la primera aplicación de los "exámenes nacionales para maestros en servicio" a un universo significativo del personal adscrito a labores de ATP, en 2004, son representativos de la problemática en este terreno. Por una parte, entre los examinados se identificaron dificultades para manejar con claridad el concepto de cultura escolar y su importancia para el inicio de acciones de mejora. Por otra, se reconocen dificultades "para reconocer el conjunto de tareas que se derivan de la función asesora y los ámbitos o líneas de acción en los cuales le corresponde intervenir al asesor técnico" o para diferenciar las funciones y competencias del asesor técnico respecto de las de docentes y directivos (SEP, 2005a), lo que da cuenta de la ausencia de una identidad con el rol de asesor, en el sentido estricto del rol y tareas que realiza.

Por su parte, personal de equipos técnicos estatales (y de algunos de los programas federales) no disponían de conocimientos y comprensiones conceptuales básicas sobre los procesos de cambio educativo, sobre la reforma o sobre la naturaleza de los procesos de innovación en educación. El conjunto de problemas que ellos se planteaban eran referidos desde su experiencia como docentes frente a grupo, y eran planteados en términos de enseñanza o en términos administrativos ¿cómo transmitir con fidelidad el sentido, objetivos y contenidos de la reforma? ¿Cómo asegurar que la información del componente de reforma fuera comprendida por los destinatarios, directivos y docentes, de modo que respetaran las normas del programa, realizaran de manera correcta los procedimientos, y llenaran de manera correcta los formatos de información administrativa?.

5. LA FORMACIÓN PARA EL ASESORAMIENTO, UN PROCESO EMERGENTE

En 2005 la SEP se planteó de manera explícita el problema de la ausencia de formación específica para las labores de asesoramiento y acompañamiento a las escuelas (SEP, 2005). Reconoce que no existen programas sistemáticos para desarrollar competencias profesionales para realizar funciones específicas de asesoramiento a las escuelas. Sin embargo, algunos programas de la reforma formularon lineamientos para la implantación y operación del componente en las escuelas, en las que se demandaba la actuación de prácticas de asesoramiento continuadas. Por ejemplo, es el caso de

los programas de Integración Educativa, de Lectura, de Escuelas de Calidad y de Enciclomedia.

Con la propuesta de integración del Servicio de asesoría académica a la escuela en 2005 y con la actualización de las reglas de operación del Pronap en 2006, se fue construyendo una noción distinta del quehacer, de las funciones y el rol del personal dedicado a labores de ATP. Al primero se le reconoce como "Conjunto de acciones, procesos y relaciones sistémicas y coordinadas de las instancias y servicios que institucionalmente tienen la facultad y responsabilidad de ofrecer apoyo a la escuela". Al personal de apoyo técnico pedagógico se le ha definido como el conjunto de

"... especialistas con conocimiento y dominio de los propósitos educativos, de los principios generales y de las bases legales que orientan y norman el sistema educativo en su conjunto, así como de las implicaciones de estos elementos en la enseñanza, en la organización y el funcionamiento cotidiano de la escuela en el nivel, grado y/o modalidad correspondiente. Apoya, realimenta y estimula al profesor en la formación continua y el estudio autodidacta". (SEP, 2006).

El Pronap ha construido estrategias para la coordinación y articulación de la oferta de actualización y formación continua del personal docente de la educación básica del país. Como instancia federal, desde 2004 ha impulsado que las entidades federativas elaboren los programas rectores de formación continua. En ellos las instancias estatales han establecido políticas y objetivos en la materia. En ese ámbito, tanto la SEP como las entidades federativas han definido los cursos de actualización (generales o estatales) o talleres según diferentes destinatarios: docentes frente a grupo; docentes en escuela multigrado; directores escolares; personal de ATP; supervisores y jefes de sector; equipos técnicos adscritos de distintas instancias territoriales (regionales o estatales), de los distintos servicios, niveles y modalidades. Asimismo, se ha planteado la realización de programas más amplios de formación como diplomados o, de postgrado, en el nivel de especialización.

Se pueden observar y hacer algunas distinciones en la formulación de ofertas de formación, especialmente en el caso de las dirigidas al personal de ATP. La primera en relación al oferente de la formación. La segunda en relación con el tipo de oferta. En la oferta de formación participan la SEP, con propuestas para ser operadas en las entidades federativas, o con la participación de personal adscrito a sus equipos técnicos. Las autoridades educativas estatales, con propuestas propias o adoptadas del catálogo nacional de ofertas de formación (elaboradas en otra entidad federativa y autorizadas por la SEP). También participan de la oferta instituciones de educación superior, públicas o privadas. También existen experiencias de formación 'desde abajo', desarrolladas por colectivos de profesores, desde la perspectiva de la autoformación y la investigación-acción.

En el tipo de oferta, de manera frecuente se ofrecen cursos generales (nacionales) o estatales, con duración variable (de 30 y hasta de 40 horas). Talleres breves, de 12 o 16 horas. Son ofrecidos en uno o más ciclos escolares.

En otro nivel se ubican los diplomados (con cursos, seminarios, talleres o cursos-taller), con duración total de más de 150 horas. Se han planteado estudios de postgrado, a nivel de especialidad o de maestría.

A partir de 2004 la oferta de acciones de formación para el asesoramiento, destinada específicamente al personal de equipos técnicos estatales y personal de ATP se planteó de manera formal. En ese año la SEP formuló la iniciativa de ofrecer un “paquete de autoformación para asesores técnico pedagógicos” con apoyo en línea⁹, de la especialidad en “Asesoría pedagógica y procesos de formación continua de maestros de educación básica” (SEBYN, 2004) o de la especialidad en “Gestión y asesoría para la formación continua” (SPF, 2006). Asimismo, se desarrolló el “Centro de Maestros Virtual”, como instancia de apoyo a la formación de asesores adscritos a los Centros de Maestros.

Con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) la SEP desarrolló en 2006 el diplomado “Asesoría y acompañamiento académico a colectivos escolares”, dirigido a personal de equipos técnicos estatales y personal de ATP de varias entidades del país. Es uno de los programas mejor formulados en relación con el conocimiento y los saberes especializados en el campo del asesoramiento en educación básica. Asimismo, la SEP ha promovido el diplomado “La asesoría académica a la escuela”, con el apoyo de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (Ciudad de México), en 2007, destinado a asesores de Centro de Maestros y personal de ATP de zona y sector.

Las entidades federativas han promovido cursos generales o estatales, específicos para el desarrollo de conocimientos, habilidades o saberes para el asesoramiento; o, de manera genérica, para el desarrollo de competencias profesionales para esa tarea. Eso incluye cursos que ofrecen conocimientos teóricos o técnicos metodológicos para el quehacer del asesoramiento. Entre ellos, destacan: “El desarrollo de competencias profesionales para mejorar el trabajo del personal técnico-pedagógico de educación básica”; “La gestión, como elemento central para propiciar procesos de acompañamiento en la función de asesoría”; “El proyecto de trabajo como estrategia para fortalecer la función de los apoyos técnico pedagógicos en la educación básica”. Otros cursos remiten al contenido específico de algunos programas de la reforma, con cierto énfasis en relación con la formación para el asesoramiento. Por ejemplo: “La asesoría técnico pedagógica en el proceso de reforma a la educación preescolar”; “El

⁹ En este contexto, se publicó en México el libro coordinado por Jesús Domingo Segovia (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: Octaedro, SEP, (Biblioteca para la actualización del maestro). Publicado en España, en 2001. De este libro se recomendaron varios capítulos para que los ATP estudiaran el concepto, funciones y tareas de asesoramiento, a propósito del examen nacional para profesores en servicio, aplicado por primera vez en 2004. En México se hablaba entonces de la “Asesoría técnica: una nueva función”, aludiendo a un campo discursivo de origen académico, distinto al discurso tradicional empleado en el sistema educativo.

análisis del currículo y la propuesta educativa, como eje orientador para que los docentes y apoyo técnico incidan en el desarrollo curricular"; "La importancia de los equipos técnico-pedagógicos en la educación para la diversidad"; "La asesoría de profesores para la enseñanza asistida por enciclomedia. Nivel Inicial".

Instituciones de educación superior privadas, concertadas con la administración educativa de algunas entidades, en 2006 y 2007 han planteado diplomados expresamente dirigidos a la formación para el asesoramiento. Son programas dirigidos a personal de equipos técnicos estatales, asesores de Centros de maestros o de ATP en zona y sector. Por ejemplo, en el caso del estado de Veracruz: "Fortalecimiento en la profesionalización de apoyos técnico pedagógicos". "Asesoría y acompañamiento a colectivos escolares"; "Asesoría y gestión para la calidad educativa".

Finalmente, colectivos de ATP autogestionados han desarrollado estrategias de formación desde sus necesidades y experiencias. Asumen una posición de responsabilidad y de acción profesional comprometida con la mejora de la práctica docente y directiva. Por su naturaleza, son iniciativas 'desde abajo', y adoptan procedimientos de la investigación-acción y de la práctica profesional reflexiva. Tratan de responder a sus necesidades de aprendizaje situado en sus condiciones concretas de desempeño. Es el caso del colectivo *Xangari*, en el estado de Michoacán; o del colectivo *Xinantecatl*, en el Estado de México, vinculado éste último a la iniciativa de red de colectivos docentes conocida como TEBES (Transformación de la educación básica).

Visto en conjunto el campo de la formación para el asesoramiento en México -en su condición emergente- se caracteriza por la pluralidad y diversidad de perspectivas teóricas, enfoques conceptuales y maneras de llevarse a cabo. Son pocos los programas o cursos que se dedican específicamente al desarrollo del saber y las competencias profesionales particulares de la labor de asesoramiento. Menos frecuentes son aquellos que se centran en el análisis y sistematización de las prácticas asesoras como fuentes de aprendizaje. Más aquellos que ofrecen conocimientos abstractos y prescriptivos, sobre un "deber ser" del asesoramiento o que describen "actuaciones deseables" pero sin condiciones de posibilidad en la práctica y en sus entornos concretos de actuación. En este terreno, se identifican al menos tres grandes desafíos. Uno teórico, uno político y otro práctico.

El desafío teórico remite, en primera instancia, a la necesidad de producir conocimiento sobre el quehacer del asesoramiento en México, sobre la naturaleza de las prácticas y sus contextos de actuación; sobre la configuración de los sujetos y las racionalidades operantes en sus actuaciones; sobre la cultura y el conocimiento tácito acumulado por los sujetos; sobre las condiciones institucionales, laborales y académicas en las que se realiza la función. En segunda instancia, a la necesidad y posibilidad de sistematizar el conocimiento teórico, metodológico y procedimental del asesoramiento como práctica profesional autónoma, con ciertos niveles y campos de especialización.

El desafío político refiere a la necesidad de establecer definiciones sobre la función de la asesoría y sobre los sujetos que la desempeñan. Como se pudo observar en la definición del personal de Apoyo Técnico Pedagógico del Pronap citada arriba, hace falta una definición político institucional del sujeto en términos de los saberes especializados sobre el quehacer de asesoramiento. Más allá de que el sujeto domine la legislación educativa, los enfoques y contenidos de planes y programas, los procesos de gestión escolar o de la práctica docente, es indispensable que lo que defina al ATP sea un núcleo básico de saberes y capacidades de actuación profesional centradas en la labor de asesoramiento: estrategias, métodos y prácticas que configuren una relación de aprendizaje. Capacidades para ver, juzgar y actuar conforme a las necesidades del otro, lo que implica la posibilidad de asumir diversos roles y de agenciar conocimientos diversos sobre la innovación y el cambio en la escuela y en las prácticas docentes; sobre el aprendizaje de los adultos; sobre estrategias de formación reflexiva en la acción. El desafío político implica, asimismo, gestionar las condiciones para que el paradigma de innovación operante en los programas y demás componentes de la reforma transite de la perspectiva tecnológica dominante, a posiciones más socio-políticas o socioculturales del cambio educativo. Esto implica, al mismo tiempo, que las labores de asesoramiento no se agoten en la introducción o en la difusión de los componentes de la reforma, a través de "capacitaciones" mediante talleres o cursos cortos; sino que se realicen a través de intercambios continuados y acompañamiento constante de los profesores y directores. Lo anterior implica asumir el desafío de transitar de un modelo dominante de asesoramiento centrado en "contenidos", a un "asesoramiento de procesos".

El desafío práctico es muy concreto: definir estrategias operativas que permitan ampliar la cobertura de los programas sistemáticos de formación para el asesoramiento. Sólo una muy pequeña proporción del personal de equipos técnicos estatales, de asesores de Centros de Maestros o del personal de ATP ha recibido hasta ahora formación con cierta profundidad y con los enfoques más consolidados desde el campo académico. Cobertura que también ha de diferenciar y consolidar la oferta de programas para procesos de formación en ámbitos de asesoramiento específicos: asesoramiento curricular, asesoramiento psicopedagógico, asesoramiento organizativo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Benjamín (1998). *Senderos de cambio. Génesis y ejecución de las reformas educativas en América Latina y el Caribe*. Washington: USAID.
- Arnaut, Alberto (2003). *La administración educativa federalizada en México, 1992-2002*. México: El Colegio de México. Mecanograma inédito.
- Bolívar, Antonio (c2000). *Cómo mejorar las escuelas*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- Consulta Mitofsky (2003). *Evaluación de los servicios de actualización y capacitación del Pronap - investigación cualitativa* – México (Abril). En: www.ilce.pronap.edu.mx
- Domingo Segovia, Jesús (coord.) (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: Octaedro/SEP

- Ezpeleta Moyano, Justa. (2004). *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 9 Núm. 21. (Abril-junio). Pp. 403-424.
- Ezpeleta Moyano, Justa (2003). *Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma*. En Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina, Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Núñez, Iván y Rodrigo Vera (1990). *Documento base: estrategias de cambio educativo y participación del magisterio*. En: UNESCO, Participación de las organizaciones docentes en la calidad de la educación. Santiago de Chile: OREALC.
- SEBYN (2004). *Mejores Maestros. Reforma al modelo de actualización y capacitación vigente. Propuesta*. México: Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio.
- SEP (2003). *Documentos: La actualización de los maestros en servicio*. En: Revista Educación 2001. Número 99 (agosto).
- SEP (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. México, Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicios.
- SEP (2005a). *Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio. Cuadernillo de diagnóstico personalizado: Elementos para la detección de necesidades de formación continua. Asesoría técnico pedagógica en las escuelas de educación básica*. México.
- SEP (2006). *Reglas de operación del programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio*. México: Diario Oficial de la Federación. (17 de febrero).
- SPF (2006). *Informe de rendición de cuentas de la administración 2000-2006. Secretaría de Educación Pública, México*.
- Tapia García, Guillermo (2003). *Las reformas educativas en México a partir de la descentralización. En busca de una nueva gobernabilidad y de la transformación de la gestión escolar*. Texto Abierto, Revista semestral de la Universidad Iberoamericana León. Número 3-4, (Primavera).
- Tejada Fernández, José (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
-