

# ASESORES PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN BÁSICA: QUIÉNES SON Y CÓMO ORGANIZAN SU TRABAJO

 Norma Nélida Reséndiz-Melgar<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Intercontinental (UIC), Ciudad de México (CDMX), México; norma.nelida@universidad-uic.edu.mx

## Resumen

Esta investigación cualitativa explora la asesoría en algunas escuelas de educación básica en un estado del sureste mexicano. Mediante cuestionarios y entrevistas, revela que, a pesar de su diversidad, la asesoría comparte elementos comunes: un par experimentado, un discurso persuasivo, una práctica orientada al cambio educativo, sedimentada en la otredad y guiada por lo pedagógico. Destaca que los asesores se enfrentan a un cambio concurrente, pues tienen que modificar su función docente y volverse acompañantes de los maestros y, al mismo tiempo, impulsar cambios en otros profesores. De igual forma, se concluye que la asesoría requiere fortalecer su identidad frente a los vaivenes de la política educativa, donde el centro sea la defensa del derecho a la educación y al aprendizaje.

ASESORAMIENTO • PRÁCTICA DOCENTE • EDUCACIÓN BÁSICA

## ASSESSORES PEDAGÓGICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: QUEM SÃO E COMO ORGANIZAM SEU TRABALHO

### Resumo

Esta pesquisa qualitativa explora a assessoria em algumas escolas de educação básica de um estado do sudeste mexicano. Por meio de questionários e entrevistas, revela que, apesar de sua diversidade, a assessoria compartilha elementos comuns: uma dupla experiente, um discurso persuasivo, uma prática orientada à mudança educativa, sedimentada na alteridade e orientada pela pedagogia. Destaca que os assessores enfrentam uma mudança concomitante, pois devem modificar seu papel docente e tornar-se companheiros dos professores e, ao mesmo tempo, promover mudanças em outros professores. Da mesma forma, conclui-se que a assessoria requer o fortalecimento da sua identidade diante dos altos e baixos da política educacional, cujo centro deve ser a defesa do direito à educação e à aprendizagem.

ASSESSORIA PEDAGÓGICA • PRÁTICA DOCENTE • EDUCAÇÃO BÁSICA

## PEDAGOGICAL ADVISORS IN BASIC EDUCATION: WHO THEY ARE AND HOW THEY ORGANIZE THEIR WORK

### Abstract

This qualitative research investigates advisory services in elementary schools in a southeastern Mexican state. Through questionnaires and interviews, it shows that, despite their diversity, advisors share common elements: an experienced pair, a persuasive discourse, a practice oriented towards educational change, based on alterity and guided by pedagogy. It points out that advisors face a concomitant change, as they have to modify their teaching role and become partners with teachers, while at the same time promoting change in other teachers. Likewise, it concludes that advisory services need to strengthen their identity in the face of the ups and downs of educational policy, whose focus must be on defending the right to education and learning.

EDUCATIONAL ADVISERS • TEACHING PRACTICE • BASIC EDUCATION

## CONSULTANTS PÉDAGOGIQUES EN ÉDUCATION DE BASE: QUI SONT-ILS ET COMMENT ORGANISENT-ILS LEUR TRAVAIL?

### Résumé

Cette recherche de type qualitatif porte sur le conseil pédagogique mis en place dans certains établissements scolaires de base d'un État du sud-est du Mexique. Par le biais de questionnaires et d'entretiens, elle indique que, malgré les différences, le conseil pédagogique partage des éléments communs: des binômes expérimentés, un discours persuasif, une pratique orientée vers le changement éducatif, ancrée dans l'altérité et guidée par la pédagogie. Elle souligne par ailleurs que les consultants sont confrontés à un changement concomitant, puisqu'ils doivent modifier leur rôle d'enseignant pour mieux accompagner les professeurs tout en promouvant des changements chez certains d'entre eux. La recherche conclut que les consultants doivent donc affirmer leur identité face aux va-et-vient de la politique éducative dont le centre doit être la défense du droit à l'éducation et à l'apprentissage.

CONSEILLER PÉDAGOGIQUE • PRATIQUE PÉDAGOGIQUE • FORMATION DE BASE

Recibido el: 26 NOVIEMBRE 2023 | Aprobado para publicación el: 10 JUNIO 2024



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY.

**A INVESTIGACIÓN TUVO POR OBJETIVO ANALIZAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ASESORES** técnico-pedagógicos de educación básica –educación preescolar, primaria, secundaria, educación física y especial, con excepción de educación inicial–, en un estado del sureste mexicano y sus primeros pasos en las escuelas. Sus testimonios dan cuenta de esta experiencia desde la voz de los propios asesores, quienes, situados en una cultura, historia y condiciones específicas, dan sentido y significan la política educativa nacional. La indagación se realizó a finales de 2022.

En México, los asesores pertenecen a la estructura intermedia del sistema educativo nacional y son “personajes que se han mantenido en la obscuridad” de este (Calvo-Pontón, 2007, p. 1). Durante la investigación, estos actores eran parte de la supervisión escolar y su enfoque era el acompañamiento a las escuelas y a los colectivos docentes en sus procesos de mejora.

En este país, la historia de la asesoría ha tenido avances, retrocesos, desafíos e incertidumbres, pues es una función que ha adquirido significados diversos a lo largo de la historia educativa nacional (Arnaut, 2006; Reséndiz-Melgar, 2019). En la década anterior, su existencia fue cuestionada fuertemente; se dijo que eran “aviadores”, “comisionados al servicio del sindicato”, que habían “abandonado las aulas y fueron asignados a labores de apoyo a los centros escolares por favoritismo” (Profelandia, 2014). Por esta razón, la reforma educacional impulsada en 2013 por el presidente Peña Nieto, propuso el regreso de los asesores a las escuelas y el ingreso a la función por medio de concursos de oposición (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013). En tal momento, algunos asesores accedieron a una plaza a través de este mecanismo. Posteriormente, el desaparecido Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) anuló el último concurso, debido a la escasa confiabilidad que tenían los instrumentos de evaluación (Juárez-Pineda, 2017).

En 2019, en el marco de una nueva reforma educativa impulsada por el gobierno del presidente López Obrador, se eliminó la obtención de una plaza permanente en esta función por medio de concurso, quedando tan solo las existentes, por lo que los siguientes asesores tienen el cargo por *reconocimiento*, esto es, de manera temporal por hasta tres ciclos escolares. A pesar de este cambio, se dio continuidad al carácter académico de la función, lo cual ha sido una lucha de los asesores por ser reconocidos desde esta perspectiva (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019).

Poco a poco la asesoría ha cobrado sentido en las escuelas, convirtiéndose en una práctica profesional con sentido propio, caracterizada por el diálogo, el aprendizaje y el intercambio de experiencias entre quienes participan en ella (Aguilar, 2013; Bonilla-Pedroza et al., 2011; Villareal et al., 2015); que parte del supuesto de que la educación se puede mejorar en el trabajo conjunto (Osses & González, 2010), al atender los problemas enfrentados por los maestros (Bonilla-Pedroza et al., 2011; Nieto-Cano, 2004; Villareal et al., 2015); que ayuda a perfeccionar las competencias docentes y a propiciar la transformación de conductas y creencias profesionales a través del análisis conjunto de la realidad educativa (Knight, 2007; Bonilla-Pedroza et al., 2011); que favorece la innovación y los procesos de cambio (Bonilla-Pedroza, 2006), así como contribuye a implementar nuevas propuestas educacionales, esto último en el marco de las reformas educativas recientes. La asesoría es una práctica situada y contextualizada, que responde a su momento histórico y a la cultura escolar y educativa donde se desarrolla, así como a los rasgos, requerimientos y situaciones particulares del personal docente asesorado (St. Clair, 2019).

Dentro de este marco, el objetivo de la investigación fue identificar, desde la perspectiva de asesoras y asesores, el trayecto que siguen desde el inicio de su función hasta su incorporación a las supervisiones escolares y comienzan a trabajar en las escuelas. Las preguntas de investigación fueron: ¿cómo comienzan los asesores su función?, ¿qué retos se enfrentan en este proceso?, ¿qué características debe tener el inicio de la asesoría en las escuelas para fortalecer su carácter académico y dirigido a la mejora de las prácticas educativas?

## Metodología

Este estudio fue una investigación cualitativa entendida como la “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales” (Sandín-Esteban, 2003, p. 123). Por lo que tuvo como características ser abierta, poco direccionada en un inicio, centrada en el análisis de ciertos casos, naturalista, holística, descriptiva, tomó en consideración el contexto, las experiencias y puntos de vista de los participantes, se orientó hacia el proceso, y no es generalizable, entre otros (Hernández-Sampieri et al., 2010; Sandín-Esteban, 2003). En este proceso de indagación, el método cualitativo operó:

En dos momentos: 1) en un primer momento el investigador intenta (mediante grupos de discusión, entrevistas abiertas, historias de vida, etc.) reproducir los discursos de un determinado grupo social, comunidad o colectivo. O en su caso, produce o recopila documentos (relatos históricos, biográficos, tradiciones orales, etc.) referidos al ámbito o población en la que se centra la investigación. 2) Posteriormente, se analiza e interpreta la información recogida. (Rubio & Varas, como citado en Cazau, 2006, p. 34).

Se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario cualitativo y una guía de entrevista a profundidad semiestructurada, ambos dirigidos a los asesores. En relación a este último instrumento, se retomó lo planteado por Simons (2011, p. 71), al señalar que la entrevista en profundidad tiene cuatro objetivos principales: a) documentar la opinión de la persona entrevistada sobre el tema; b) permitir la identificación y el análisis de los temas motivo de la investigación; c) ser flexible y dar la posibilidad de abordar y profundizar en temas emergentes, y d) reconocer el potencial de la entrevista de develar y representar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables acerca del tópico en cuestión.

La investigación se llevó a cabo durante los años 2021 y 2022 y se organizó en tres etapas: 1. Exploratoria inicial; 2. Descriptivo-interpretativa, y 3. Interpretativa.

Para analizar los datos se recurrió a la codificación, la clasificación, el mapeo conceptual y la generación de temas propia de los estudios cualitativos. Se trata de organizar los datos y entenderlos para producir comprensión al descomponerlos en segmentos o conjuntos que se puedan clasificar, ordenar y examinar para encontrar conexiones, patrones y proposiciones relacionadas con el objeto de estudio (Simons, 2011, p. 165). Se utilizó el programa ATLAS.ti para su análisis.

Para asegurar la validez se consideraron criterios propios de los estudios cualitativos, como la triangulación de los datos y la metodológica (Simons, 2011). Adicionalmente, se tomó como criterio la “validación del respondiente”, la cual refiere al análisis con las personas implicadas para advertir la exactitud, la adecuación y la imparcialidad de las observaciones, así como de las representaciones y las interpretaciones de la experiencia (Gibbs, 2018; Simons, 2011).

## Participantes

Los asesores participantes en el cuestionario fueron 52 de 123 que tiene la entidad (68.5%, 37 mujeres y 31.5%, 17 hombres), de entre 26 y 65 años. Trabajan en diferentes niveles y tipos de servicio educativos; 33.3% en preescolar general, 22.2% en primaria general, 11.1% en secundaria general y 9.3% en telesecundaria. También participaron quienes se desempeñan en otros servicios, como: educación física (7.4%), educación especial (7.4%), secundaria técnica (5.6%), preescolar multigrado (1.9%) y no especificado (1.8%). El servicio educativo prevaleciente fue el general.

Los asesores laboran en su mayoría en un contexto urbano (68.5%) o urbano marginal (20.4%); pocos se ubican en uno rural (9.3%) o indígena (1.8%). En cuanto a su antigüedad en la asesoría, 29.7% tiene de 2 a 3 años en la función; 40.7% de 4 a 5 años; 22.1% 6 años y 7.5%, 7 o más años. Se realizaron en total doce entrevistas. La participación de los asesores fue voluntaria, por medio de una invitación del equipo técnico estatal. Primero, se aplicó el cuestionario, en el cual se los invitaba a ser entrevistados. Se dialogó con todas las personas que quisieron colaborar.

## Los primeros pasos en la asesoría

Este relato comienza antes del ingreso de sus protagonistas a la función de asesoría. En él, se abordan algunos aspectos de su formación y la manera en que emprenden su labor. La visión y palabras de los asesores son el centro del relato. Precisa Díaz-Barriga Arceo (2019):

Los seres humanos pensamos la vida de manera narrativa, construimos una identidad porque podemos narrar historias acerca de nosotros mismos y a través de la narrativa reflexionamos y tomamos conciencia de la cultura y sociedad en que vivimos. Gracias a la narrativa, ordenamos el mundo de la experiencia, arribamos continuamente a nuevas comprensiones y creamos nuevos significados. (Díaz-Barriga, 2019, p. 13).

Este relato sigue un orden cronológico, desde antes del ingreso hasta el acceso a las aulas, patios y otros espacios de las escuelas de educación básica.

### La formación. *Soy docente con una licenciatura y tengo una maestría*<sup>1</sup>

Todos los asesores participantes tienen estudios de licenciatura y la mayoría cuenta además con un posgrado de su área pedagógica, en especial aquellos que tuvieron una formación inicial en ciencias humanas como psicología o realizaron sus estudios en una universidad en lugar de una escuela normal.

*Mi formación no es normalista, yo soy universitario. Entonces, es de reconocer que los normalistas tienen una formación muy específica, muy fuerte en el área de pedagogía y los universitarios al menos en eso no, sino más en la parte de investigación. . . . También hice un doctorado.* (E8) [refiere al número de entrevista].

De manera constante, los asesores entrevistados refieren a rasgos que les permitan constituir una identidad propia como asesores, desde el inicio de su función. Medina-Melgarejo (1999, p. 3), señala que la identidad docente no solo se construye desde la enseñanza, sino en elementos tales como: la inserción en la estructura académica; los antecedentes de formación, institucionales y de

<sup>1</sup> Se utilizan subtítulos con frases en cursivas retomadas de los cuestionarios y entrevistas, los cuales ayudan a dar sentido al apartado.

carácter generacional; las formas de participación institucional, así como la condición de género y origen social.

Para los asesores estos referentes resultan muy valiosos, pues les permiten ser reconocidos en su papel de acompañantes académicos, capaces de contribuir al enriquecimiento de las prácticas docentes. Dicen, se trata de “*ganar la confianza del maestro*” (C45) –refiere al número de cuestionario–; de propiciar un acompañamiento en el cual “*se pueda creer*” (C12).

Por ello, su formación es parte sustancial de la construcción incesante de su propia identidad. Identidad que es a la vez espacio de innovación y cambio, como de permanencia y continuidad, una síntesis “que nos permite integrar lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser” (Granados-Romero et al., 2017, p. 176), en tanto proceso inacabado y en edificación permanente; su identidad define convicciones y compromisos personales y comunitarios (Monroy-Segundo, 2013), lo cual, como se verá más adelante, resulta central para una función que continuamente solicita reconocimiento de su valía y reconfigura sus sentidos frente a políticas y contextos educativos cambiantes.

### La experiencia. *Ser asesor fue la oportunidad que estaba esperando*

La asesoría ha formado parte de la vida de la mayoría de las personas participantes en el estudio desde hace varios años, antes de obtener su cargo. Su cercanía con las escuelas y el gusto por esta práctica comenzó años antes de ingresar a la función, lo que fue construyendo su identidad.

La existencia de una identidad y un ethos propio de ciertos colectivos que, aunque no puedan considerarse vocacionales, desarrollan un sentimiento de pertenencia en el transcurso de los años durante los que realizan un oficio o trabajo. (Fuentes, 2001, p. 293).

Un asesor platica:

*Fue algo tan hermoso para mí [ser asesor de educación básica, cuando existió esta modalidad en el estado], porque me enseñó lo valioso, tantas cosas valiosas que hace un docente. Como era un medio rural en el cual además implicaba el uso de la lengua indígena, el intercambio de saberes entre el docente y cómo iban articulando con sus alumnos –que en muchos casos no hablaban español–, y ver cómo estructuraban sus situaciones didácticas para darles los aprendizajes esperados que no estaban diseñados para su lengua materna y cómo los iban adecuando. Eso fue maravilloso. (E3).*

Así, cuando llegó a sus manos la convocatoria pública para ser parte del equipo del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), en su momento, o el Servicio de Acompañamiento y Asesoría a las Escuelas (SAAE) actualmente, fue “*la oportunidad que yo estaba esperando*” (C4). ¿Por qué la espera?, ¿qué buscaban asesoras y asesores? Anhelaban, retomando sus palabras, aprender, trascender, realizar una función distinta a la docencia, la dirección o la supervisión escolar.

*Me interesaba superarme, . . . realmente la dirección no me gusta, lo administrativo ni la dirección; tampoco la supervisión me gusta. . . . Los papeles no me agradan, prefiero ser más práctico, más con los maestros, más con los alumnos. (E7).*

Buscaban desempeñar una función que les impulsara a continuar aprendiendo, encontrar otras opciones formativas, “*cambiar de ambiente laboral y estar con personas distintas*” (C8), pero donde conservaran el trabajo pedagógico como centro e intencionalidad, además de la interacción con la docencia, el alumnado y el aprendizaje.

*¿De dónde surge este interés por la asesoría? Pues porque ha sido mi vida prácticamente por casi 15 años. Le agarré gusto y cariño al apoyar a los compañeros, al estar de alguna manera coadyuvando para los procesos que ocurren en las aulas y en las escuelas. (E9).*

A estas razones se agrega que algunos vieron frustradas otras oportunidades de desarrollo profesional en las escuelas, pues a pesar de cambiar de plantel educativo, sus posibilidades de enseñanza variaban poco.

*Yo estuve en telesecundaria frente a grupo durante seis años y durante estos años mi directora nunca me quiso cambiar de grado, siempre me dio primero. . . . En primer grado no me gustaba trabajar, . . . siempre he querido trabajar con tercero, ese era mi sueño, porque son más grandes, te entienden mejor. Entonces, le decía ‘cámbieme, cámbieme’. No me quiso cambiar durante seis años. Se da la oportunidad de moverme de escuela. Me cambio a otra escuela por cuestiones geográficas y cercanía a mi casa. Pero cuando llego a la escuela los maestros ya habían escogido y me dicen: “te toca primero”. (E8).*

Las razones pedagógicas para ser asesor se entremezclan con el deseo de superación, de aprendizaje y de adquirir otra experiencia profesional y, al mismo tiempo, otro conjunto de razones: el deseo de incrementar su jornada laboral y con ello su salario. Además de la posibilidad, para algunos, de otra promoción: la supervisión escolar.

*Estuve frente a grupo 22 años y, en la necesidad de mejorar profesionalmente, buscando más tiempo de trabajo, ya que solo contaba 21 horas y 22 años de servicio, y con una familia que mantener, y al ver que no había oportunidades por el incremento de horas, surge la convocatoria a nivel nacional para la asesoría. Mi hermanito me dijo: “¿por qué no te inscribes al concurso?”. (E2).*

La asesoría se presenta como una alternativa para continuar el trabajo educativo, pero desde otros espacios, planteando retos y condiciones laborales distintos a la docencia. En alguna medida, como una intervención que apoye la reflexión sobre las prácticas docentes, lo cual “permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes . . . , un análisis de la práctica desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que están en su base” (Imbernón-Muñoz, 2004, p. 157).

### **La evaluación de ingreso. No vengo a que me quiten, sino a ver si consigo algo más**

La siguiente escena de estas historias es la evaluación para el ingreso a la función de asesoría promovida por el Sistema de Carrera de las Maestras y los Maestros, por medio del cual los asesores encontraron la posibilidad de continuar su trabajo pedagógico, pero con otras actividades.

Cada asesor y asesora tiene una historia propia en ese sentido, algunos encontraron en el concurso la posibilidad de contar con plaza y clave de asesor, otros en cambio se quedaron como docentes, pero con funciones de asesoría y reciben un reconocimiento por su labor.

*Yo ingresé en 2017, pues mi ratificación iba a ser para 2019, y ya nos estábamos preparando, estábamos estudiando y elaborando el proyecto, cuando nos dicen que se cancela todo tipo de evaluación, y nosotras “¿y qué va a pasar?, ¿nos van a dar la clave?” y pues no nos dieron la clave. Nos quedamos así, como docentes, docentes con funciones de asesoría técnica pedagógica, algo así. (E10).*

Lo anterior responde a las características que tienen algunos servicios profesionales o civiles de carrera, en México, los cuales tienen el propósito de garantizar que los puestos de la

Administración no sean un botín político ni se ocupen por profesionales no calificados; que los profesionales adquieran más y mejores competencias, permanezcan en los cargos en función de su desempeño, y existan reglas claras de separación (Rivas-Tovar et al., 2013).

Sin embargo, estos servicios civiles de carrera han tenido ciertos retos en su implementación en el ámbito educativo, pues retoman elementos de evaluación de otras profesiones que no necesariamente responden a la complejidad y a las cualidades de la docencia, como su impredecibilidad (Gimeno-Sacristián, 1991). Esto ha ocasionado ciertas tensiones entre el gobierno y el magisterio, llegando incluso a asegurarse que tales procesos han incidido en la precarización del trabajo docente, al sostenerse en la corriente neoliberal de administración gerencialista y al provocar la pérdida de derechos laborales. Al mismo tiempo, se afirma que se ha desdibujado la profesión docente, al implantar procesos de trabajo similares a modelos de trabajo flexible y evaluaciones que controlan el ingreso, permanencia, promoción y profesionalización del profesorado (Silva-Montes & Gutiérrez-Lozano, 2020).

Siguiendo este argumento, también se dice que esta política educativa constituye una *performatividad* al ser parte de un nuevo modo de regulación en la educación, donde se utilizan evaluaciones, comparaciones e indicadores para controlar, desgastar y producir cambio, o que involucran una alteración de las prácticas intersubjetivas de los docentes, al cuestionarse si están haciendo lo suficiente, lo correcto, lo mejor, en relación con un posible progreso y éxito (Flores-Rodríguez & Martín-Sánchez, 2023; Molina-Ríos, 2017). Algunos asesores ven lo anterior como una dificultad para crear comunidad, solidaridad y apoyo en torno a su función, cuestiona su capacidad e identidad de manera constante, pues no solo tienen que demostrar su valía frente a las comunidades escolares, sino también en las evaluaciones.

No obstante, esta visión del desarrollo profesional docente les ha permitido transitar caminos diversos en el sistema educativo, más allá de la docencia, la dirección y la supervisión, reconociendo que los docentes pueden aprender entre sí, de y en sus contextos de trabajo.

### **La generación. Somos asesores de la segunda generación**

Asesoras y asesores del estado se identifican, no solo en relación con el nivel o tipo de servicio educativo donde laboran, sino también por la generación –el año en que iniciaron su función y las condiciones laborales que esto conlleva–: promoción, promoción con incentivos ilimitados o reconocimiento. Se refieren a sí mismos, según su generación: “*únicamente la primera y la segunda generación tenemos el nombramiento definitivo*” (C24).

*Soy de la generación 2015, luego entonces fue la primera, la primera que concursó por las plazas que el Servicio Profesional Docente puso en su momento, que actualmente ya, ya no están vigentes esas convocatorias.* (E9).

La referencia generacional y las condiciones de trabajo relacionadas con su año de ingreso al cargo, son otro referente de identidad y de referencia a un grupo para los asesores. En esta compleja construcción de su identidad, resalta la referencia a los propios compañeros con su misma función, pero diferente condición de trabajo, cuestión que al mismo tiempo los une y los separa. Aquí, la idea de generación resulta muy precisa, si por esta se entiende como la participación simultánea en acontecimientos y experiencias que crean lazos y vínculos afectivos (Aiziczon, 2019, p. 201).

### **La inducción. Fue una experiencia muy grata, fue ver a la educación desde otro punto de vista**

Los primeros meses de ingreso a la asesoría son significativos. En esta etapa, las personas participantes tuvieron un proceso de inducción por parte de la coordinación de la asesoría en el estado, donde abordaron el sentido de esta práctica, sus funciones y herramientas para incursionar en las escuelas, aunque algunas personas tenían experiencia al respecto.

*Durante dos años fue el curso de inducción. Aprendí mucho más teóricamente que durante mi formación profesional en la escuela normal superior. [La inducción] me abrió los ojos a otra visión de la educación, a la importancia que jugaba y el papel que iba a jugar como ATP en el mejoramiento de las prácticas docentes. (E2).*

Retomando a Donaire (2021), la inserción les permitió acercarse a contextos y experiencias reales de trabajo; les permitió fortalecer su identidad, conformar un planteamiento propio y ubicar el ámbito de profesional de intervención. Aunque, de igual manera, para los asesores esta etapa de inserción se caracteriza por cierta ambigüedad, pues su labor profesional –de la cual todavía se sabe poco–, está en búsqueda de su propia identidad, es impredecible y, en cierto sentido, controversial, aunque con múltiples posibilidades de desarrollo (Domingo-Segovia, 2010; Knight, 2007; Osses & González, 2010; Reséndiz-Melgar, 2020; Rodríguez-Romero, 2004).

### **La selección de la zona escolar. Elegimos la zona a la cual queríamos ir**

Comenzar a ser asesor, a decir de algunos participantes, conllevó la posibilidad de seleccionar, de acuerdo con los resultados de su evaluación, la zona escolar donde deseaban trabajar. Como señaló la coordinadora, esto se dio cuando todavía no existía la actual dependencia federal que regula el proceso.

En esta elección, asesoras y asesores pusieron en la balanza la ubicación geográfica de las escuelas –si estaba cerca o no de su residencia–, el tipo de servicio educativo, y las preferencias y necesidades personales. En algunos casos, dicha selección coincidió con la zona escolar donde eran docentes: “cuando reparten zonas y me toca elegir, elijo la zona de dónde salí, sabiendo de las carencias y necesidades que mi zona tenía en ese aspecto” (E2); “específicamente por geografía, por conocimiento del personal de la región, de la supervisora, decidí quedarme en la zona . . . , donde hasta ahora permanezco desde hace cinco años” (C21).

La docencia transita por diversas necesidades y etapas. Para algunos autores (Lengeling et al., 2017), la primera es la supervivencia, lo que interesa es controlar la clase, que le agrade a los alumnos y superiores. Luego el centro de las preocupaciones es la cantidad de alumnos, la escasez de tiempo o los pocos recursos materiales, esto es, aprender a lidiar con las condiciones de la enseñanza. En una tercera etapa, inquieta la calidad de los servicios educativos y el aprendizaje del alumnado, así como ser reconocido social y emocionalmente.

A manera de supuesto, se puede pensar que asesoras y asesores se encuentran en la etapa tres, ya que pudieron resolver ciertas preocupaciones acerca del alumnado.

### **La relación inicial con el supervisor escolar. La supervisora ejerció una influencia muy importante para que me aceptaran los maestros**

Después de seleccionar la zona escolar, se dará el primer acercamiento del asesor con el supervisor o supervisora escolar, aunque en algunos casos, se incorporarán en zonas escolares sin esta figura, “supervisores de paso”, les dicen, personas que duran poco tiempo en el cargo –“seis meses y se van” (C19)–, por lo que el asesor establece una relación más estrecha con su jefe o jefa de sector.

*¿Qué pasó?, una vez llegó una supervisora, no le gustó y se fue; llegó otra, no le gustó y se fue, y así ha estado. Me pidió la jefa de sector que viera lo pedagógico para darle continuidad, “lo administrativo lo puede llevar cualquiera, pero lo pedagógico necesito que tú le des continuidad”, me dijo. (E7).*

*Me ha dado muchísimo trabajo organizarme, siento un trabajo en soledad, porque no ha habido una supervisora que le dé continuidad; sin embargo, la zona cuenta con una muy buena jefa de sector, que es con quien he podido hacer un trayecto formativo para la zona. (E6).*

Sin embargo, cuando el asesor tiene una relación laboral directa con la supervisora, le da a conocer a su jefa inmediata, en un primer momento, en qué consiste la labor que realizará y comenzarán a negociar, de manera implícita o explícita, las responsabilidades de cada quien.

*Ella, la supervisora, se encarga 100% de la parte técnica, administrativa. Los primeros años, uno o dos, si hubo mucho esa delimitación por parte de ella. Creo que cuando llegué a la zona sintió que yo, hasta cierto punto, podía usurpar o invadir sus funciones. (E4).*

Esta negociación responderá a las formas de trabajo que instaure la supervisión y la concepción que en ella se tenga de la asesoría, tanto de parte del supervisor, como del personal directivo y docente.

Hay supervisoras que, para quien ejerce la asesoría, son muy apegadas a la normatividad y, en cierto sentido, estrictas, pero con claridad sobre la función que realizan, por lo que a pesar de que esto implica a veces mayor carga de trabajo, también es visto como una ventaja, pues da certeza al trabajo y mejora la relación con las escuelas.

*Mi supervisora es un poquito más estricta que todos los demás, ella es muy normativa. . . . Está bien capacitada, bien informada y por eso su nivel de exigencia es un poquito más alto. Eso es algo que he aprendido, que mucho va a depender del supervisor con quien estés. También el nivel de éxito de tu asesoría va a depender del supervisor. (E11).*

Cuando el supervisor cuenta con una visión pedagógica de la asesoría, a pesar de sus posibles exigencias, se verá como una ventaja, en tanto haya comunicación que facilite el trabajo con las escuelas y exista una clara delimitación de responsabilidades, donde asesores se enfoquen en lo académico. Así, habrá quien vea en el supervisor “una autoridad en la cual yo me puedo apoyar y que me respalda” (E2).

Otros asesores, en cambio, se enfrentarán al reto de convencer a su autoridad inmediata de que la asesoría no es un apoyo administrativo, lo cual supone un doble desafío, pues al mismo tiempo que se incorporan a su función, deben explicar y persuadir sobre el sentido de su actuación.

*Realmente ha sido algo complejo. Al inicio no me quedaba claro lo que tenía yo que hacer. Había días que me quedaba prácticamente sentado en el Consejo Técnico y el supervisor como que tenía un poquito la cuestión de no darme algo más o no proporcionarme información, como que había un cierto margen, no de desconfianza, sino de “mejor me espero para ver qué es lo que tú puedas hacer”. En un principio yo era el secretario, el asistente del supervisor, yo era el de las copias, el de “me traes este material”. (E8).*

En la confluencia entre asesoría y supervisión ambas prácticas se resignifican al vincularse con las escuelas y el personal docente. En el sentido que plantean Gutiérrez-García & Mendoza-Cázares (2019):

Resignificar estructuralmente a la supervisión escolar para concebirla como la acción compartida y profesional de quienes intervienen en la gestión institucional para construir propuestas de mejora continua que garanticen el desarrollo de las habilidades, capacidades, actitudes y valores en los alumnos. (Gutiérrez-García & Mendoza-Cázares, 2019, p. 111).

### **Los siguientes pasos: El acercamiento al personal docente. Porque el asesor no lo sabe todo, también va a aprender contigo maestro**

La relación que establezcan los asesores con el personal docente dependerá de varios factores; uno de ellos, ya mencionado, es la visión que la supervisión escolar transmita acerca de la asesoría y del apoyo que reciba de esta. Si le acompaña o no a las escuelas para presentarle frente al colectivo docente, si el supervisor ve a la asesoría como un apoyo pedagógico, y si valora esta función como algo positivo y útil para la mejora de las prácticas docentes.

En la relación entre asesores y personal docente, también se pondrá en juego la idea que se tenga acerca de la asesoría. Algunos maestros verán en la asesoría una invasión a su trabajo o algo que no desean en su cotidianidad profesional, por lo que la rechazan, en parte producto de la tradición pedagógica de otro momento –que en algunos espacios sigue presente–, de ver a la asesoría como un ejercicio de poder sobre la docencia.

Al inicio de su función, algunos asesores señalan que se enfrentaron a los usos y costumbres de las zonas escolares, en los que, por ejemplo, importaba más la vida social y la convivencia, antes que temas académicos en las reuniones colegiadas. En ese comienzo, también varios se enfrentaron a un cambio constante del personal docente en las escuelas, lo cual implicó un reto adicional.

*Llegan maestros con otras ideas, con otras costumbres, con otras culturas, con otra forma de trabajar y les ha costado adaptarse a la dinámica de la zona. (E4).*

Además de lo anterior, en la relación que mantengan asesoras y asesores con el personal docente influye la forma en que se presenten, las explicaciones que den sobre el sentido de su labor y cómo interactúan con ellos y ellas. Hay quien se sitúa como “un maestro que brinda asesoría, que no está por encima del docente” (C22), alguien que va a las escuelas y comparte experiencias con los maestros, una persona que ve lo que ellos no pueden, por estar inmersos en su actividad.

Pero, para que una asesoría con estas características se dé es necesario también que los docentes la vean como un beneficio, un diálogo donde prevalezca la confianza y la lleven a cabo con un deseo de mejora de sus prácticas.

A la par, en estos primeros pasos, los asesores se enfrentan a un *cambio concurrente*, es decir, por una parte, requieren impulsar el cambio y la mejora de las prácticas docentes, pero al mismo tiempo tienen que dar sentido y resignificar su función de asesoría y aprenderla o reaprenderla, dejando de lado planteamientos que la sitúan como una práctica de control, para ubicarla en una de acompañamiento, donde los docentes deseen que el asesor ingrese a sus aulas.

*Aunque la educadora sepa que existe el acompañamiento cercano, hacemos que se sienta, ¿cómo explicarte?, estresada, porque cada vez que te ve llegar dice: “Chispas, ahí viene la asesora y va a entrar seguro a mi grupo”. Yo trato de que no sea así, de que no me vean de esa manera. (E4).*

Así, no todos los maestros llegan a ver en la asesoría una oportunidad para mejorar su intervención pedagógica –también es probable que varios asesores no consideren que su labor está centrada en la mejora de las prácticas docentes–, sino en cierta intromisión o invasión del espacio

álulico, que ha llevado a varios asesores a enfrentar tensiones con algún o alguna docente, las cuales incluso pueden volverse una queja frente a la dirección o supervisión.

*Los asesores no podemos hacer nada para forzar u obligar a los maestros a recibir asesoría. Lo único que propiciaríamos es un rompimiento, un distanciamiento, la negación. Bueno, al menos, cuando llego a un salón de clases siempre le pido al maestro si me invita a su clase y nunca llego a decir: “vengo a ver su clase”.*

*Los maestros tienen todo el derecho a decirle a cualquier asesor, –al director tal vez no–, a cualquier asesor decirle: “¿sabe qué maestro? le agradezco, pero no, no lo quiero en mi clase”. (E9).*

El asesor o asesora no puede obligar a los maestros a recibir asesoría, como diría Santos-Guerra (2001) respecto al aprendizaje: “El verbo aprender, como el verbo amar, como el verbo leer, tienen una imposible conjugación en imperativo” (p. 16). Por ello, varios asesores hacen eco de las palabras de la coordinadora estatal: “es imposible querer trabajar con alguien que se resiste” (E11). Resistencia que se debe, explican los asesores, a que varios docentes vinculan la asesoría con la fiscalización y el control, ideas que alguna vez formaron parte del sentido de la asesoría y que la acercaron a la inspección.

De este modo, la relación del asesor con el personal docente se sostendrá, en gran medida, en la habilidad que tenga para persuadir, convencer y ganarse la confianza de los maestros. Se trata de una *asesoría persuasiva* dirigida a mostrar por sí misma las ventajas de su intervención, lo cual a veces tardará un tiempo en revelarse, pues primero requerirá la colaboración de los docentes.

Una asesoría persuasiva que se pregunta sobre cómo abordar e interactuar con los maestros para llevar a cabo un diálogo pedagógico, sin que se sientan ofendidos por lo que se les dice u observa; que oriente a los docentes, sin que vean en lo dicho una imposición u obligación determinada, sino una intervención que conlleve reflexión y una forma de actuar distinta; una asesoría persuasiva que se pregunte de manera constante por “¿qué le puedo decir? para que no me cierre la puerta, para trabajar juntos y juntas”, y para regresar a las aulas una siguiente vez.

*Ah, sí vieras la clase te ibas a ir de espaldas, yo no sé qué decirle o a veces creo que, por la misma, de que ¡chispas!, por lo que tú estás viendo te surge la pregunta de ¿qué le digo? (E11).*

Este cambio concurrente será parte del día a día de los asesores, pues varios, como se mencionó, tendrán que aprender su función, al mismo tiempo que la significan con otros, en un “aprender contigo”, donde la cultura escolar, los cambios de docentes, las condiciones de trabajo –incluido el contar o no con plaza de asesoría–, la visión de propia y ajena de esta, y la manera en que se concibe la mejora de las prácticas docentes, incidirán en las posibilidades para intercambiar experiencias y el acompañamiento. Cambio que puede resultar a veces agotador, con sucesivas reformas educativas que no logran asentarse, con una escuela cuestionada en su sentido y rebasada en su posibilidad.

## La asesoría en las escuelas

La asesoría en las escuelas de educación básica del estado está ligada a la historia de cada nivel y tipo de servicio educativos, a su cultura escolar y a la visión de la docencia que en estos se tenga, así como a la manera en que el personal directivo y docente concibe la mejora educativa y su profesión –por ejemplo, si consideran importante la colaboración para llevarla a cabo, o

bien es un trabajo individual— por ello, es posible afirmar que la *asesoría es una práctica histórica y culturalmente situada*. La asesoría depende de la política y situación educativa del momento, de quién es el supervisor de la zona escolar, del deseo y disposición del personal docente para recibir asesoría, y de las propias concepciones y competencias de la asesora.

La asesoría se despliega de manera heterogénea y con diferentes visiones, tramas y actores, aunque en apariencia parezcan los mismos. Podemos imaginar diferentes escenas, una de acompañamiento, donde docentes y asesores colaboran, hasta otro escenario en que los maestros se niegan a recibir asesoría, implícita o explícitamente. No obstante, en esta amplia gama es posible imaginar elementos comunes en la asesoría. ¿Cuáles son esas escenas o elementos comunes? Parafraseando a Van Manen (como citado en Gill, 2020)?, ¿cuál es la estructura de la asesoría?, ¿cómo se lleva a cabo?

### **Escuelas de atención prioritaria. *Las escuelas prioritarias tienen visita, algunas, una vez a la semana, otras dos veces***

Para comprender la labor de los asesores en el estado es preciso identificar cuáles son las “escuelas de atención prioritaria o prioritarias”, pues es una categoría que utilizan para explicar su trabajo y que proviene de la normatividad educativa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021).

En los Lineamientos del SAAE se determina que la autoridad educativa, en acuerdo con la supervisión escolar, decidirá qué escuelas requieren acompañamiento cercano: “escuelas de atención prioritaria” (SEP, 2021, p. 26), las cuales se distinguen por sus necesidades, si tienen problemas vinculados con la convivencia escolar –situaciones de acoso, violencia de género o discriminación–; cumplen de manera irregular la operación del servicio educativo; presentan altos índices de ausentismo, reprobación o deserción escolares, o enfrentan dificultades en el logro de los propósitos educativos en un alto porcentaje de los alumnos (SEP, 2021, p. 37).

*¿Cuál sería la diferencia? Que las escuelas prioritarias tienen visita, algunas una vez a la semana, otras dos veces, alguna una vez cada tres semanas, pero pues [en las no prioritarias] no es tan cercana la presencia como las que están declaradas como prioritarias. (E9).*

Quienes asesoran en educación preescolar, primaria y secundaria, principalmente, se enfocan a tales escuelas. Dentro de estas, algunos asesoran a maestros “focalizados”. Los criterios de selección son varios, desde aquellos docentes que solicitan expresamente la asesoría, hasta quienes son elegidos por un diagnóstico.

En general, esto se aplica cuando la asesoría es por niveles educativos, pues cuando se lleva a cabo en educación especial o en educación física, el criterio para proporcionar asesoría depende más de las características de los docentes o de una necesidad observada dentro de la supervisión escolar, que de las escuelas. De este modo, aunque en todos los casos se “focaliza”, las razones varían.

Lo anterior responde a cierta visión del desarrollo profesional docente, en la cual se plantea que los maestros requieren determinadas habilidades para el ejercicio adecuado de su profesión, las cuales se proporcionan a través de cursos, programas o propuestas; por ejemplo, cuando requieren capacitación para comprender una nueva propuesta curricular (Reséndiz-Melgar, 2019; Vaillant, 2009).

### **Selección de escuelas de atención prioritaria. *Lo primero que hicimos fue juntarnos con la supervisora, con los directores y cada director planteó su necesidad***

Como se mencionó, la asesoría varía según el nivel y el tipo de servicio educativos; no obstante, algo común es diagnosticar quién requiere asesoría y por qué.

*Ahorita estamos trabajando un proyecto por dos o tres años, bueno ahorita está el proyecto, . . . sobre el diseño universal de aprendizaje, porque realmente los salones no estaban diseñados con base en este criterio. Empezamos primero con el diagnóstico de los niños, sus características, conocer cómo hay que preparar a los maestros, empezamos con esta parte. Primero, trabajamos en lo que respecta a los alumnos, luego las planeaciones, darles seguimiento y de ahí para adelante, en el caso de los CAM, lo mismo con las USAER, lo mismo con aula hospitalaria. (E7).*

En otros casos, por ejemplo, en educación física, se da un proceso que supone sucesivas presentaciones. Primero, el supervisor presenta al educador al colectivo docente, luego el asesor irá a la escuela a presentarse al personal docente de educación física.

*Hago una visita, acompañado por él [supervisor], para que me presente a la autoridad escolar, y la autoridad escolar vea que hay una persona, el asesor de educación física, que llega como un apoyo para la zona. . . . Hacemos el mismo proceso, platicarle al director cuál es nuestro papel, decirle que no somos supervisores, que no somos una autoridad administrativa como tal, somos un acompañamiento del docente de educación física. (E2).*

Lo cual también se da en educación secundaria.

*Se les comenta [al colectivo docente], de manera general, que estaremos trabajando allá y luego ya se presenta a quien se va a quedar ahí, pero siempre acudimos los tres [supervisor y dos asesores], el equipo, ¿no? Entonces, ya nos presentan y establecemos ese contacto con los docentes o con la directora. (E9).*

En otros casos, la definición de las escuelas y docentes a quienes se dará asesoría dependerá de la organización al interior de la supervisión escolar, así unas serán atendidas por la supervisora escolar y otras por quien asesora.

### **Selección de maestras y maestros por asesorar. Quienes tengan necesidad en lenguaje y comunicación, pues bueno, las atiendo yo**

Establecido este primer acercamiento, los asesores definen a quién darán asesoría, donde entran en juego diferentes factores. Para unos, esto dependerá de su experiencia, o en cierto sentido sabrán de antemano quiénes requieren asesoría: “tengo 42 años de servicio, conozco a un buen número de los compañeros, entonces ubico quienes necesitan apoyo” (E1), lo que hará innecesario un diagnóstico formal.

Otros asesores tendrán como criterio el impacto que, en su perspectiva, tiene la práctica de un maestro en particular “[selecciono a] quien presenta más necesidades y quien trabaja con más alumnos, o sea, qué maestro impacta la mayor cantidad de alumnos, con esos dos criterios elijo yo” (E2).

En otros casos, la mayoría de los asesores hará un diagnóstico que variará en complejidad y profundidad, en los instrumentos utilizados y en el foco de atención, pues en ocasiones se dirigirá a la escuela en su conjunto, en otros, a una asignatura en particular –sobre todo las vinculadas con lenguaje oral y escrito, y pensamiento matemático– conforme los resultados del alumnado o las características de las prácticas docentes.

*En primera instancia tenemos reuniones con las directoras, . . . , no solo me voy a las escuelas que tengo en acompañamiento, sino que a mí me gusta conocer desde el inicio de ciclo escolar a todas las escuelas. . . . Entonces, visito a todas las escuelas en la etapa de diagnóstico. . . . En esos días, analizo con la directora del plantel el plan de mejora . . . , aclaramos dudas y dejamos algunas*

*actividades para mejorar ese inicio de ciclo, como dinámicas de la escuela, la entrada de los niños o alguna observación del plan de mejora escolar. (E4).*

Luego habrá un acercamiento más puntual al trabajo docente –aunque, como se precisó, en educación física se comienza directamente en este momento–. Tal acercamiento supondrá la aplicación de varios instrumentos de observación y análisis de las prácticas docentes.

*Mi visita de asesoría la baso en preguntas guía. Llego al aula, me siento y trato de parecer invisible. Ya sea en la cancha, en el aula, donde el maestro está haciendo su sesión, abro mi computadora y tengo una serie de preguntas: ¿Qué hace el maestro?, ¿qué hacen los alumnos?, ¿cuáles son las respuestas que van dando? o una especie de relatoría basada en estas preguntas guía, pero trato de meterme dentro del relato que voy haciendo. Empiezo ubicando al maestro –porque eso se lo voy a compartir luego– qué es lo que él hace con base en los Principios pedagógicos [del plan de estudios]. (E3).*

El desarrollo de la asesoría directa con los maestros implicará para algunos asesores el diseño de un plan de trabajo que se negocia con ellos.

*Les presento el programa, mi programa de asesoría, cómo son las actividades, las temáticas que yo detecté de acuerdo con la necesidad. Entonces, me dicen: “oye, ¿pero sabes qué?, me gustaría trabajar esto” o “esto no, me gusta trabajar más esto otro”. Por ejemplo, este curso escolar me dijo una maestra: “oye, me gustaría trabajar más el conteo, más resolución de problemas, porque estoy viendo que mis niños todavía no han progresado”. Entonces se modifican las agendas. (E10).*

Posteriormente, habrá otro tipo de actividades como observaciones, diálogos, sugerencias, retroalimentación o se establecerán acuerdos y “contratos de cambio” donde el docente plantea qué modificar, hace una lista de lo que transformará de su práctica y conforme avanza, señala –en una especie de lista de cotejo– el logro de lo propuesto.

Otros asesores llevarán a cabo talleres con el personal docente, lo cual ha sido, en cierto sentido, una actividad tradicional de la asesoría en el país.

*Las actividades pueden ser, por ejemplo, revisar algún material, el programa de estudios, alguna cuestión de evaluación, una situación específica que el maestro presente. . . . Antes de la pandemia, trabajamos mucho, estuvimos enfatizando mucho el trabajo por proyectos, sobre todo en la asignatura de Español. Entonces, de entrada, las dudas que había eran: “¿qué es un proyecto?”. (E8).*

En términos generales, los asesores describen así su intervención. Algunos, además, piden a los profesores su opinión sobre la contribución de la asesoría a la mejora de las prácticas docentes.

*Al final retomo y le pregunto: “¿cómo sentiste la asesoría en este curso escolar? ¿te ayudó?, ¿en qué mejoraste? ¿qué cambio viste?”, para que yo pueda ver si realmente estoy funcionando, como asesora. (E10).*

Tal es el trabajo descrito por los asesores y asesoras, especialmente cuando enfocan su labor en la docencia, pues hay quienes –sobre todo en educación preescolar, primaria y telesecundaria– llegan a trabajar con el colectivo docente, mucho más si son escuelas que, por la cantidad de profesores, permiten este tipo de intervención.

*Hago colegiados, donde tengo seguimiento, más aparte me quedo en acompañamiento con las docentes que de manera directa voy a visitar regularmente para trabajar ya sea la planeación, la evaluación o el enfoque del programa. (E10).*

También otros asesores han trabajado con el personal directivo, con la intención de abordar temas que después lleven a su colectivo docente. Sin embargo, esta forma de intervención ha resultado poco efectiva, en ocasiones, pues aprecian que tiene un reducido impacto en las prácticas docentes.

*Esperaba que las directoras a su vez trabajaran el contenido con las educadoras, pero no se daba, eran muy pocas las directoras que hacen eso con sus educadoras, más bien les decían: “te mando la lectura, saca las ideas centrales principales” y hasta ahí iba quedando. (E6).*

### **Conclusiones: Una asesoría persuasiva, dirigida al cambio, la otredad y lo pedagógico**

La asesoría, a pesar de la diversidad inherente a su carácter situado, contextos culturales e históricos, y niveles y servicios educativos donde se desarrolla, tiene varios elementos en común. En un primer acercamiento, la asesoría se caracteriza por un *cambio concurrente*, pues al mismo tiempo que los asesores construyen el sentido de su función de manera personal, se dirigen a propiciar la mejora de otra práctica educativa.

En la construcción de su identidad, los asesores han tratado de conformar un *vínculo pedagógico orientado a la docencia*, pero también diferenciado de ella al colocarse como alguien que ayuda, apoya o acompaña a los maestros, aunque en ocasiones llegan a reconocer que esto no es un referente compartido por todos los asesores de la entidad, pues hay quienes ejercen su función de manera distinta, ya sea porque así se lo solicitan supervisores o porque se ven a sí mismos más cercanos a una posición de poder y autoridad.

Otro de los referentes a partir de los cuales asesoras y asesores han construido su identidad es *la búsqueda de ser más*; más en tanto esperan que la asesoría les proporcione experiencias, actividades, aprendizajes o incluso mejoras, desde el punto de vista económico o de estatus, pero al mismo tiempo tienen la expectativa de contribuir al desarrollo profesional de quienes participan en ella.

Esperan que la asesoría se convierta también en un beneficio tangible para ellos como asesores, reflejado en sus condiciones de vida laboral, específicamente, en una condición justa y reconocida por todos. No obstante, la asesoría tiene un *reconocimiento endeble*, en el sentido de que, a pesar de los esfuerzos históricos, de la propia entidad y de diferentes actores educativos, no ha logrado construir un discurso y propuestas lo suficientemente sólidas, que le den reconocimiento social y pedagógico.

La asesoría no puede escapar de su contexto ni de su historia, tampoco puede escabullirse de los vaivenes de la política educativa. Se trata de una *asesoría en construcción* tanto en términos de prácticas, como de una identidad que sea reconocida y apoyada por otros actores educativos, como supervisores escolares y el propio personal docente y directivo, pues si no se comparte una visión de la asesoría, su desarrollo se vuelve complejo.

De ahí que una *asesoría persuasiva* se vuelve sustancial, pues sin la capacidad de escucha, de convocar al otro, de diálogo, respeto y confianza, es poco probable que incida o logre su objetivo. Además, la asesoría supone:

a) un *par experimentado con un saber vivido*; en la asesoría tiene un alto valor el referente teórico, pero mucho más el práctico. No basta que asesoras y asesores tengan cierto saber especializado, se requiere basarlo en un saber práctico, reflexionado y vivido que dé sentido a su intervención. Quien desarrolla la asesoría no solo es un embajador de la política educativa –aunque sea uno de sus referentes–, sino es emisario de un saber vivido y experimentado, del cual conoce sus dificultades y retos.

b) una *práctica dirigida al hacer, una práctica de intervención para el cambio y la mejora educativos*. Un referente sustancial de la asesoría es que esta no pretende quedarse en la reflexión, la planeación o el decir, sino su sentido se construye cuando la intervención pedagógica supone un cambio de actuación y ese cambio es perceptible y significado por maestras y maestros, al tiempo que por quien asesora y otros actores educativos. De cierta manera, la asesoría se observa, se palpa, se advierte, no se queda en buenas intenciones.

c) una *práctica sedimentada en la otredad*. La asesoría encuentra sentido en el ser y construir con otro, con otra, sin ellos, ya sean personal docente o alumnado, deja de tener sentido, no se trata de hacer por hacer. La asesoría tiene la intención de que otros desplieguen su ser pedagógico, en el sentido de ocuparse y construirse con él; sin esa preocupación la asesoría se vuelve una práctica burocrática, un hacer por hacer.

d) una *práctica guiada por lo pedagógico*. En tanto trata de orientar su intervención a lo que es sustancial desde el punto de vista pedagógico y conforme lo interpreten los actores que en ella intervienen, ya sea que lo vean como el aprendizaje de los alumnos, el enfoque de los programas de estudio o la formación de niñas, niños y adolescentes. La asesoría se guía por lo pedagógico, por la defensa del derecho a la educación, el aprendizaje y la inclusión educativa (García-Cedillo et al., 2023), de otra forma pierde uno de sus referentes fundamentales, con el riesgo de centrarse en la petición de documentos y otros aspectos formales, con lo cual se coloca más del lado de la inspección y del control.

En la continua negociación y necesidad de construirse y reconstruirse, la asesoría se encuentra en búsqueda de sus ámbitos de intervención y responsabilidad, no solo en relación con el personal directivo y docente, sino dentro de la propia supervisión escolar. Como señala Hernández-Rivero (2004), “los modelos de asesoramiento están dispersos a través de variedad de ámbitos y enfoques” (p. 166), lo que vuelve complejo contar con una noción aplicable a todos los tipos de asesoría. Como se mencionó a lo largo de este artículo, la asesoría es una práctica en búsqueda de su propia identidad y de mostrar ante diferentes actores la valía de su intervención.

## Agradecimientos

Agradezco al equipo coordinador de la asesoría en la entidad, especialmente a la Mtra. Nadia Vázquez por su apoyo, recomendaciones y lectura de este manuscrito, así como a las y los asesores que compartieron su experiencia y saberes.

## Referencias

- Aguilar, E. (2013). *The art of coaching: Effective strategies for school transformation*. Jossey-Bass.
- Aiziczon, F. (2019). Generaciones y configuraciones militantes en un sindicato docente: ATEN, 1997-2007. *Astrolabio*, (23), 198-222.

- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua. In Secretaría de Educación Pública, *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 15-27). SEP.
- Bonilla-Pedroza, O. (2006). *La asesoría a la escuela*. In Secretaría de Educación Pública, *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 29-49). SEP.
- Bonilla-Pedroza, O., Guerrero, C., Gutiérrez, H., Jiménez, P., & Santillán, M. (2011). *Función de alto riesgo: La tarea pedagógica de la supervisión escolar*. Ediciones SM.
- Calvo-Pontón, B. (2007). Los asesores técnico pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica. In *Actas del 9. Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-9). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Red de Psicología.
- Díaz-Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. Ediciones SM.
- Domingo-Segovia, J. (2010). Comprender y direccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(1), 65-83.
- Donaire C. (2021). La inducción docente desde el discurso Supranacional. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 53-78.
- Flores-Rodríguez, C., & Martín-Sánchez, M. (2023). Neoliberalism and Western Education crisis: Causes, consequences and opportunities for the change. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(121), Article e0233862. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362023003103862>
- Fuentes, T. (2001). La vocación docente: Una experiencia vital. *Ars Brevis: Anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, (7), 285-303.
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Vázquez-Martínez, B. N., & Blanco-Reyna, E. (2023). Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (20), 160-177. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.09>
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing qualitative data*. Sage Publications.
- Gill, M. (2020). Phenomenology as qualitative methodology. In M. Järvinen, & N. Mik-Meyer, *Qualitative analysis: Eight approaches for the social sciences* (pp. 73-94). Sage Publications.
- Gimeno-Sacristián, J. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Granados-Romero, J. M., Tapia, A., & Fernández-Sierra, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: Un análisis desde las teorías apriorísticas. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 163-178. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2017.6746>
- Gutiérrez-García, J., & Mendoza-Cázares, M. (2019). La supervisión en educación preescolar, significados desde la intersubjetividad de sus actores. *Praxis Investigativa ReDIE*, 11(21), 102-116.
- Hernández-Rivero, V. (2004). Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos. In J. Domingo-Segovia (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución* (pp. 167-182). SEP.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Imbernón-Muñoz, F. (2004). La profesionalización docente, hoy y mañana. In P. Murillo-Esteba, J. López-Yáñez, & M. Sánchez-Moreno (Coords.), *Actas del Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 147-157, Colección Abierta, 72). Universidad de Sevilla.

- Juárez-Pineda, E. (2017, 13 agosto). Rechaza INEE instrumentos de evaluación para Asesores Técnico Pedagógicos. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/rechaza-inee-instrumentos-de-evaluacion-para-asesores-tecnico-pedagogicos/>
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin Publishers.
- Lengeling, M., Mora-Pablo, I., & Barrios-Gasca, B. L. (2017). Teacher socialization of EFL teachers at public school levels in Central Mexico. *Profile*, 19(1), 41-54. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.53244>
- Ley General del Servicio Profesional Docente, de 11 de septiembre de 2013. (2013). El Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, decreta: Se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*. Ciudad de México. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0)
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, de 11 de septiembre de 2019. (2019). El Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, decreta: se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. *Diario Oficial de la Federación*. Ciudad de México. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0)
- Medina-Melgarejo, P. (1999). Normalista o universitario: ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? *Perfiles Educativos*, 21(83-84), 93-104.
- Molina-Ríos, J. (2017). Nuevos discursos de la educación: Escolarización, aprendizaje, autogobierno y performatividad. *Revista Folios*, (45), 103-111.
- Monroy-Segundo, V. (2013). Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la ética. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 789-810.
- Nieto-Cano, J. M. (2004). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. In J. Domingo Segovia (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147-166). SEP.
- Osses, A., & González, C. (2010). ¿Qué se sabe sobre asistencia técnica educativa en el mundo? El contexto internacional. In C. Bellei, A. Osses, & J. P. Valenzuela, *Asistencia Técnica Educativa: de la intuición a la evidencia* (pp. 81-128). Ocho Libros Editores.
- Profelandia. (2014, 6 marzo). Asesores Técnicos Pedagógicos deberán presentar examen: SEP. *Profelandia.com*. <https://profelandia.com/asesores-tecnicos-pedagogicos-deberan-presentar-examen-sep/>
- Reséndiz-Melgar, N. N. (2019). Panorama general de la asesoría técnica pedagógica en México: Momentos históricos más relevantes, tensiones y retos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 21(1), 155-174.
- Reséndiz-Melgar, N. N. (2020). Modelos de asesoría pedagógica y su incidencia en las propuestas de asesoramiento para la educación básica en México. *Avances en Supervisión Educativa*, (34), Artículo 3. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.692>
- Rivas-Tovar, L. A., Trujillo-Flores, M., Lámbarry-Vilchis, F., Chávez, A., & Chávez-Espejel, J. A. (2013). Diagnóstico del sistema profesional de carrera y certificación de competencias gerenciales de los servidores públicos en México. *Estudios Gerenciales: Journal of Management and Economics for Iberoamerica*, 29(129), 428-438.
- Rodríguez-Romero, M. (2004). Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida. In J. Domingo-Segovia (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 69-88). SEP.
- Sandín-Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Santos-Guerra, M. (2001). *La escuela que aprende* (2a ed.). Morata.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. SEP. <https://www.gob.mx/sep/documentos/lineamientos-generales-para-la-prestacion-del-servicio-de-asistencia-tecnica-a-la-escuela-en-la-educacion-basica>
- Silva-Montes, C., & Gutiérrez-Lozano, A. (2020). La Reforma Educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(140), 1-40. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4630>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- St. Clair, S. (2019). *Coaching redefined. A guide to leading meaningful instructional growth*. International Center for Leadership in Education.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 27-41.
- Villareal, A., Reyes, B., & Solís, A. (2015). *Asesoramiento pedagógico en el aula*. Pearson Educación.

### Disponibilidad de datos

Los contenidos podrán estar disponibles en el momento de la publicación del artículo.

### Cómo citar este artículo

Reséndiz-Melgar, N. N. (2024). Asesores pedagógicos en educación básica: Quiénes son y cómo organizan su trabajo. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artículo e10752. <https://doi.org/10.1590/1980531410752>