



Premio
Pablo Latapí
2014

Acompañamiento e identidad profesional: asesores de preescolar en Durango

Ana Luisa Villarreal Delgado

educación

iisue

Al inicio del siglo XXI, el acompañamiento docente se ha convertido en una herramienta cada vez más empleada en todos los niveles educativos. Sin embargo, con frecuencia es malinterpretada, incomprendida y aplicada de forma incorrecta. Por un lado, se les asigna un carácter represivo; por otro, se estipula que se supedite al desarrollo personal y profesional de los maestros. Entre estos extremos, profesores y acompañantes están obligados a adoptar como pueden medidas vagas, impuestas unilateralmente por las autoridades. En este libro Ana Luisa Villarreal encara tal dilema y, con minuciosidad y espíritu crítico, estudia los ángulos legales, académicos, filosóficos y prácticos de la cuestión, para lo cual acude tanto a fuentes eruditas como a la voz de los propios actores de preescolar. Así, la autora consigue destilar y presentar de manera accesible el acompañamiento en todas sus vertientes y desentrañar su funcionamiento, cualidades y alcances. Además, la obra desemboca en una propuesta que será de gran utilidad, lo mismo para los tomadores de decisiones que para los docentes en servicio.

Acompañamiento e identidad profesional:

asesores de preescolar en Durango

educación

issue

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE
LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

Acompañamiento e identidad profesional: asesores de preescolar en Durango

Ana Luisa Villarreal Delgado



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2016

Villarreal Delgado, Ana Luisa, autor.
Acompañamiento e identidad profesional : asesores de preescolar en Durango /
Ana Luisa Villarreal Delgado. -- Primera edición.
328 páginas. – (IISUE educación).
ISBN 978-607-02-8360-4.
978-607-02-8361-1 (pdf).
978-607-02-8362-8 (epub).
1. Educación preescolar -- Durango. 2. Maestros preescolares -- Capacitación de –
Durango. 3. Efectividad docente – Durango. I. Título. II Serie.
LB1140.25.M6.V55 2016
LIBRUNAM 1918501

Esta obra fue merecedora del premio Pablo Latapí Sarre sobre Investigación Educativa tercera edición, 2014, otorgado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinación editorial
Bertha Ruiz de la Concha

Edición y formación tipográfica
Enrique Saldaña Solís

Diseño de cubierta
Diana López Font

Conversión a PDF
Jonathan Girón Palau

Primera edición impresa: 2016

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México
www.iisue.unam.mx
Tel. 56 22 69 86

ISBN (Impreso): 978-607-02-8360-4
ISBN (PDF): 978-607-02-8361-1
ISBN: (EPUB): 978-607-02-8362-8



Se prohíbe la reproducción, el registro o laEsta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons: Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 2.5 (México). Véase el código legal completo en: [Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 México](#)

Hecho en México

ÍNDICE

11	AGRADECIMIENTOS
13	INTRODUCCIÓN
19	CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN
43	CAPÍTULO 2. REFERENTES TEÓRICOS
107	CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO
141	CAPÍTULO 4. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO EN PREESCOLAR
163	CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS CASOS
205	CAPÍTULO 6. HACER VISIBLES LAS PRÁCTICAS DEL ACOMPAÑAMIENTO PUESTAS EN CONTEXTO
231	CONCLUSIONES
245	PROPUESTA: ELEMENTOS PARA CONSTRUIR UN MODELO DE ASESORÍA SITUADA (ACOMPAÑAMIENTO)
255	BIBLIOGRAFÍA
271	ANEXOS

A mis padres, María del Carmen y José
Ramón, que son las raíces de mi esencia
y sentaron las bases para forjar el
carácter y los valores que poseo.

Con gran amor a mi esposo, Héctor,
e hijas, Ana Lilia, Andrea Lizeth y Adria
Lorena, quienes me acompañaron en este
importante proceso, fueron testigos de
horas de angustia y noches
de desvelos y a quienes
en muchos momentos olvidé,
por la entrega y pasión
en mi superación.

A la memoria de Pablo Latapí Sarre.

Agradezco a la Secretaría de Educación Pública y a la Instancia Estatal de Formación Continua por otorgarme la beca-comisión para la realización de mis estudios, así como al Departamento de Educación Preescolar Federalizado y a las asesoras por compartir sus experiencias formativas y profesionales, base del presente trabajo.

A la Universidad Pedagógica de Durango, por su excelente programa doctoral y a sus catedráticos, que compartieron sus experiencias y conocimientos, los cuales marcaron mi trayectoria formativa.

Expreso un reconocimiento a mi tutora, la doctora Cecilia Navia Antezana, tanto por su profesionalismo, como por su apoyo permanente y comprensivo en el desarrollo de competencias teórico-metodológicas para llevar a cabo la investigación.

Agradezco también las aportaciones y observaciones de mis lectores, los doctores Ana María Acosta Pech, María Guadalupe Salas Medina, Gabriel Martínez Madrid y en especial a Manuel Rocha Fuentes, quien me ha acompañado en mi trayectoria formativa desde la licenciatura y la maestría. De igual modo, agradezco a la doctora Adelina Castañeda Salgado y al doctor Michel Bernard pues, aun sin una responsabilidad formal, ofrecieron valiosas sugerencias a la investigación.

Finalmente, manifiesto mi agradecimiento a Enrique Saldaña Solís, por su excelente trabajo en la edición de este libro, y al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México, por haberme otorgado

el premio Pablo Latapí Sarre sobre Investigación Educativa 2014, en su tercera edición, lo cual es muy significativo en mi vida profesional, me enorgullece y, a su vez, me compromete, como bien lo dijo el doctor Pablo Latapí, a continuar trabajando tenazmente por lo que quiero, involucrando mis utopías y luchando por realizarlas.

Ana Luisa Villarreal Delgado

Introducción

Durante la experiencia como supervisora de educación preescolar de más de 20 años en el estado de Durango formamos parte del equipo nacional directivo para impulsar la Reforma de Educación Preescolar 2004, de 2006 a 2008. En ese trabajo se intentó priorizar la función pedagógica del directivo y se privilegió el acompañamiento a docentes. Esta experiencia nos condujo a la transformación de nuestra propia práctica, en la que hemos intentado brindar acompañamiento a los profesores. Por otro lado, se diseñó y aplicó una propuesta de intervención pedagógica sobre acompañamiento, como parte de nuestro trabajo de titulación en la maestría en Supervisión Educativa. A partir de estas experiencias surgió el interés personal por indagar acerca del acompañamiento a docentes de preescolar.

El presente libro fue producto de este interés, materializado en un trabajo de investigación que se desarrolló en el marco de los estudios de doctorado en Ciencias para el Aprendizaje en la Universidad Pedagógica de Durango, que tuvo el objetivo de comprender los significados y sentidos que tiene el acompañamiento (como asesoría situada) para los asesores de educación preescolar duranguenses y su contribución a la configuración de la identidad profesional del asesor-acompañante.

Al respecto, se tomó en cuenta el contexto en que personas y educadores se enfrentan a las exigencias de la globalización que afectan al sector educativo. En este tenor, el sistema educativo mexicano ha introducido reformas educativas —entre ellas programas que recuperan tendencias sobre la educación a lo largo de la vida, el desarrollo de competencias, el aprendizaje centrado en el alumno, el acompañamiento— en todos sus niveles y, en particular, en el de la educación preescolar, que ha pasado por un proceso de reforma e implementación desde 2004 del Programa de Educación Preescolar,

el cual propone un trabajo con enfoque por competencias, con énfasis en la transformación de las prácticas educativas y la organización de la escuela.

Los actores principales del Programa de Educación Preescolar son los docentes, pero se menciona como un pilar fundamental a los directivos (directores técnicos, supervisores y jefes de Sector) y a los asesores técnico-pedagógicos, a quienes se les propone una nueva función: el desarrollo de procesos de acompañamiento. Dichos procesos, se señala, deben impactar en la formación de los docentes para que les permitan transformar su práctica.

Sobre este último aspecto se desarrolla el presente libro. Se parte de la siguiente definición del acompañamiento: un dispositivo de formación en el que confluyen diversos elementos —actores, actividades desarrolladas, objetivos, recursos empleados e interacciones—, puestos en marcha para llegar al logro de una finalidad educativa que consiste, en el campo de la educación básica, en la transformación de la práctica docente por medio de procesos de reflexión. Se analizó cómo este concepto emerge a partir de la reforma de la educación y cómo se presenta en las prácticas de los asesores.

El trabajo tiene el objetivo general de comprender los significados y sentidos que tiene el acompañamiento para los asesores de preescolar y su contribución a la configuración de la identidad profesional del asesor-acompañante. Sus objetivos específicos son analizar los significados del acompañamiento para los asesores de educación preescolar de Durango, específicamente en las trayectorias formativas de seis asesoras, e indagar el sentido que los asesores de ese nivel educativo otorgan al acompañamiento en la configuración de la identidad profesional.

Durante los trabajos realizados sobre la Reforma de Educación Preescolar, con equipos directivos, se analizaron las propuestas emanadas de la misma y nos percatamos de que el acompañamiento es una función integral en tales propuestas. Sin embargo, aún no se posee un modelo definido para la realización del acompañamiento y éste se emplea como sinónimo de asesoramiento. Por su parte, los directivos hacen intentos por acompañar a sus docentes, para dar cumplimiento a los planteamientos mencionados, tomando como

recurso las experiencias previas y los elementos planteados, mismos que no siempre se encuentran definidos con claridad en los documentos de la Reforma de Educación Preescolar.

Dado que en la educación preescolar, tal y como lo enuncia la reforma, el concepto y la función de acompañamiento son nuevos, y sólo se han venido trabajando en los últimos años, no se encuentran muchas investigaciones de tipo cualitativo ni cuantitativo al respecto. Asimismo, en los documentos normativos todavía no se encuentran precisados los términos ni las funciones de sus responsables; en consecuencia, su práctica no está debidamente sustentada. Por lo tanto, el acompañamiento puede ser considerado un objeto de estudio nuevo dentro del campo educativo.

El trabajo se realizó con base en una metodología cualitativa con un sesgo narrativo; es decir que, a través de la recuperación de las voces de los propios sujetos, se analizaron los sentidos que tiene el acompañamiento en las trayectorias formativas de seis asesores de educación preescolar, una directora, un supervisor y una jefa de Sector. De la misma suerte, la información se complementó mediante 11 observaciones no participantes en diversas acciones de acompañamiento y asesoría. Además, se estudiaron documentos de trabajo de los entrevistados. El trabajo de la información siguió un enfoque interpretativo que retoma los análisis de contenido, de relato paralelo y estructural, mediante los programas informáticos Atlas.ti y CmapTools.

El libro consta de seis capítulos, una sección de conclusiones y una de recomendaciones, además de la bibliografía utilizada y unos anexos. Primero, en el capítulo 1, se presentan los antecedentes, la enunciación de la problemática, los objetivos y la justificación, a fin de situar al lector de manera general en la investigación y su objeto de estudio.

En el capítulo 2 se presenta la revisión de la literatura, se exponen los principios teóricos que conformaron el modelo teórico de la investigación (entre ellos la evolución o historia prospectiva de la asesoría hasta llegar al acompañamiento), y se revisan los diferentes enfoques desde donde ha sido estudiada de la identidad, incluido el que se adoptó en la investigación, el narrativo.

El diseño metodológico se detalla en el capítulo 3, donde se contempla la perspectiva epistémica, el enfoque en que se ubica la investigación, el método seleccionado, los participantes, la descripción del tema de interés, las técnicas e instrumentos para la obtención de información empírica, el trabajo de campo y los procedimientos para el análisis de datos.

El análisis de la información se presenta en los capítulos 4, 5 y 6. En el capítulo 4 se lleva a cabo un análisis sincrónico y se investiga el acompañamiento como una práctica emanada de las políticas educativas; también se examinan los significados que los asesores dan al acompañamiento, la transición entre la supervisión y el acompañamiento desde las voces de los asesores, así como sus expectativas y las controversias de la asesoría. Dentro de este apartado se trató de indagar qué significado tiene el acompañamiento para los asesores de educación preescolar de Durango.

En el capítulo 5 se efectúa un análisis diacrónico y sincrónico de la identidad y las trayectorias de los asesores de educación preescolar. Particularmente, se observan los sentidos que tiene el acompañamiento en las trayectorias formativas de seis de ellos.

El capítulo 6 analiza la interacción entre asesores y docentes, la reflexión de la práctica y la resolución de problemas, con objeto de conocer qué sentidos otorgan los asesores de educación preescolar al acompañamiento en la configuración de su identidad profesional.

En la sección de conclusiones se expone una serie de hallazgos desprendidos de los tres capítulos de análisis y, por último, en la de recomendaciones se formula una propuesta para construir un modelo de asesoría situada.

En conjunto, la investigación da cuenta de la presencia de un discurso marcado por elevadas expectativas ante un modelo de asesoría centrado en el acompañamiento y, a la vez, documenta la presencia de debilidades, imprecisiones y contradicciones que conducen a asegurar que se está lejos, al menos en el corto plazo, de la estabilización de una identidad profesional del asesor-acompañante ligado a prácticas de asesoría centradas en el acompañamiento. Sin embargo, se encontró que cuando los asesores ponen en juego prácticas de

acompañamiento en contexto va configurándose la emergencia de una identidad profesional del asesor-acompañante.

Por todo lo anterior el presente libro reviste gran importancia, pues se presentan varios hallazgos acerca de los procesos de acompañamiento, las condiciones para su realización y las implicaciones en la construcción de la identidad del asesor de educación preescolar. Además se aportará nuevo conocimiento, pues el acompañamiento no ha sido trabajado por medio del enfoque biográfico narrativo y no se ha dado cuenta de las trayectorias de los asesores hacia su configuración como acompañantes, con lo que se pretende llenar un vacío en el conocimiento sobre el tema.

Este trabajo también será de utilidad, como punto de partida, para que otros estudiosos preocupados por problemas similares tengan un referente para la realización de sus investigaciones. En lo práctico, en particular en el nivel de preescolar, podrá servir para clarificar dudas sobre el acompañamiento, cómo se significa, se vive y experimenta. También puede dar ideas en la formulación de políticas y lineamientos para la realización de los procesos de acompañamiento. A partir de los resultados obtenidos se puede formular un modelo de asesoría a docentes para llevarse a cabo en contexto, donde se desarrolla la práctica docente; en otras palabras, de asesoría situada o acompañamiento.

De igual forma, esta investigación puede contribuir al campo de las ciencias para el aprendizaje, que se enfocan al estudio de la forma en que se desarrollan y cómo se favorecen los aprendizajes en el ser humano, independientemente de su edad y contexto, considerando que el acompañamiento ocurre en un proceso de interacción formativa y en el marco de comunidades de práctica.

Los resultados de este análisis pueden dar cuenta de qué tipo de interacciones se establecen entre acompañantes y acompañados, las subjetivaciones que se construyen, los procesos disposicionales y los factores que favorecen o dificultan el acompañamiento, así como revelar la existencia, o indicios de la existencia, de un tránsito hacia una nueva identidad profesional del asesor.

Capítulo 1 El problema de la investigación

POLÍTICA Y ACOMPAÑAMIENTO

Mundialización, globalización y sustentabilidad son términos que han aparecido en los discursos económicos, políticos y académicos, asociados a los cambios vertiginosos que se han venido operando en las últimas décadas. En este contexto surgen reformas educativas que responden a estas tendencias y a los cambios que las naciones enfrentan en los diversos sectores de la vida social (Popkewitz y Pereyra, 1994). En el marco de los análisis y evaluaciones sobre la realidad educativa provenientes de organismos internacionales —tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y el Banco Mundial (BM)— se han sugerido políticas educativas que conducen a la puesta en práctica de reformas que impactan la formación y la profesionalización docente.

En México las reformas educativas son dictadas a partir de las políticas educativas reguladas por el Estado, mediadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Específicamente, en el nivel de educación preescolar se ha puesto en marcha la reforma curricular, la cual enfatiza que los grandes cambios que se han operado en la sociedad demandan transformación en las prácticas educativas, las formas de organización y el funcionamiento de los planteles (SEP, 2004). Esta reforma emana de las políticas nacionales enmarcadas en el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006, que plantea una nueva propuesta pedagógica para la atención de los niños de tres a cinco años de edad, lo que derivó en la elaboración e implementación del Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004.

La reforma en preescolar ha implicado un proceso en el que no sólo se han visto involucrados los docentes,¹ por ser los que aplican de primera mano dicho programa, sino también el personal directivo y asesores técnico-pedagógicos, a quienes se les asigna, como una de sus actividades pedagógicas sustantivas, el desarrollo de la función de acompañamiento. ¿Qué significa esta propuesta que la política educativa está demandando al asesor? Veamos primero qué se entiende en los documentos de reforma por *acompañamiento*.

El acompañamiento se acuña como un término nuevo, tanto en el discurso como en la función del personal directivo de educación preescolar y emerge y se difunde a partir de 2006. La función de acompañamiento es conceptualizada como sinónimo de asesoría y se plantea que su principal finalidad consiste en “informar, sensibilizar, promover el diagnóstico de la práctica y hacer un seguimiento del trabajo que se realiza, propiciando la comprensión de sus planteamientos por parte del personal docente, técnico y directivo al que se atiende” (SEP, 2006: 43).

La Reforma de Preescolar: transformación o regulación de las prácticas de los asesores

En México en el PRONAE 2001-2006 se reconoce que las prácticas en la educación preescolar parecen tener un escaso efecto formativo, sobre todo en el campo cognitivo. A partir de la reforma y tras la emergencia de la noción de acompañamiento en preescolar, en el estado de Durango se propusieron líneas de acción, objetivos, ac-

1 Para expresar el género gramatical a lo largo de este libro se usará la forma normal en español; es decir, el masculino para colectivos mixtos, lo cual no tiene ninguna intención discriminatoria de nuestra parte. Sin embargo, en los capítulos 4, 5 y 6 se usará exclusivamente el femenino, dado que las entrevistas revisadas se efectuaron sólo a mujeres. Cabe destacar que la docencia en preescolar es una profesión feminizada, lo que se puede constatar al hacer una revisión de los datos estadísticos: en el estado de Durango, según informes de la encargada de la estadística del Departamento de Educación Preescolar Federalizada, en el ciclo escolar 2011-2012 se encontraban laborando 1 514 docentes, de los cuales 1 488 eran mujeres y 26 eran hombres. Además, en los documentos normativos y en algunas investigaciones se utiliza siempre el género femenino.

ciones y metas en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el Plan Estatal de Desarrollo 2005 y en el Programa de Transformación del Sistema Educativo de Durango 2005-2010, como seguimiento a las acciones establecidas en el PRONAE 2001-2006. Estas propuestas están encaminadas al fortalecimiento de lo enmarcado en la Reforma de Educación Preescolar y a la transformación de las prácticas educativas.

En este sentido, el acompañamiento en educación preescolar puede entenderse como un dispositivo emanado de una reforma institucional, que repercute en la formación de los docentes y que tiene el fin de llevarlos hacia las transformaciones deseadas por las políticas educativas. Los dispositivos de formación son

constitutivos de un tipo de experiencias que pueden contribuir a producir prácticas creativas, o bien prácticas normalizadoras que convierten a los maestros en individuos instituidos, disciplinados, receptores e instrumentadores de los cambios educativos propuestos (Castañeda, 2005: 94).

El acompañamiento puede ser visto también como un dispositivo que favorece la formación, concebida como “una práctica mediante la que se generan experiencias sociales e individuales, donde intervienen factores institucionales, las biografías y las trayectorias de los sujetos” (Castañeda, 2005: 94).

La Reforma de Educación Preescolar menciona que no hay un plan establecido para llevar a cabo el acompañamiento (SEP, 2008). No obstante, en diferentes documentos se enfatiza que el eje de la función de la asesoría y el acompañamiento es la práctica docente (SEP, 2006, 2008 y 2010a). Asimismo, se considera que la reflexión de la práctica es un elemento sustantivo para lograr transformaciones. En este tenor, se retoma a Zeichner (1996: 10), quien refiere que “se requiere profesores formados en un enfoque reflexivo para el éxito del desarrollo curricular de las reformas educativas”.

Durante el proceso de la reforma y después de la instrumentación del PEP 2004, la SEP destaca que se han encontrado diversas problemáticas que impiden la transformación y el mejoramiento

de las prácticas educativas, tales como interpretar los conceptos centrales del nuevo programa como un simple cambio de términos de la Reforma de Educación Preescolar, mantener el método como punto de partida para organizar el trabajo, conservar el esquema tradicional de la jornada diaria y concentrar la función directiva en la verificación del cumplimiento formal de instrucciones o la presentación de documentos (SEP, 2006).

De esta manera, la Reforma de Educación Preescolar involucra formas de regulación que se relacionan con el poder en dos sentidos: por un lado, el poder con una noción represiva que prohíbe y reprime, al proponer dejar las prácticas tradicionales, sin sentido y carentes de valor educativo para los niños, “que se hacen sin una intención educativa deliberada” (SEP, 2006: 14); por otro lado, el poder relacionado con las reglas y normas, que aparece a través de las prácticas institucionalizadas que los docentes definen como buenas o malas, y que se manifiesta a través de lo que hablan y piensan y de cómo actúan.

Por lo tanto, la política educativa deja entrever una forma de regulación de las prácticas. Al respecto, Mireles, Henríquez y Sánchez (2009) encuentran que la identidad personal y profesional del personal docente de educación preescolar se ve altamente afectada por las políticas educativas actuales, las cuales generan sentimientos colectivos de inconformidad, impotencia, de necesidad de cambio, sin respuestas concretas sobre cómo hacer las cosas y cómo superar rutinas, inercias y metodologías tradicionales en la escuela.

La reforma actúa de manera similar en los asesores, a quienes, de alguna manera, se les ha responsabilizado de emprender acciones para acompañar los procesos de transformación esperados en el desempeño de los docentes como una forma de regular sus prácticas.

En respuesta a las políticas educativas nacionales, se observa que algunos directivos hacen intentos por iniciar la función de acompañante, pero siempre con sus propios recursos. No obstante, estos intentos se convierten “en una simple capacitación a domicilio, es decir, con contenidos comunes para educadoras y escuelas que se hallan en diferente nivel de avance” (Ramírez, 2008: 133).

Plano discursivo del acompañamiento

En documentos normativos se menciona que para conseguir los objetivos de la reforma no es suficiente que los maestros adopten un nuevo discurso para nombrar las formas usuales de proceder en el trabajo con los niños, sino transformar las prácticas usuales. Esta transformación implica un proceso de aprendizaje de los educadores y el personal directivo,² donde no basta con la lectura y comprensión de los textos. Para lograr la transformación se requiere “del ensayo de nuevas formas de trabajo, la reflexión continua sobre la práctica y el apoyo pedagógico y administrativo del personal directivo y técnico” (Ramírez, 2008: 128).

Existen dos autores que hacen énfasis en la importancia de las prácticas discursivas dentro de los procesos de las reformas educativas: Popkewitz y Pereyra (1994: 49), quienes aseguran que “una forma de considerar las pautas de interacción y negociación en el seno del ámbito educativo es verlo a través de sus prácticas discursivas”.

En este sentido, las prácticas discursivas tienen una gran importancia en la realización del acompañamiento, ya que buscan la legitimación de un nuevo dispositivo emanado de las políticas educativas que contribuya a la formación de los docentes y a la transformación de las prácticas educativas. Estas transformaciones involucran concepciones y experiencias que se venían desarrollando en el ámbito de la asesoría. Retomando nuevamente a Popkewitz y Pereyra (1994), queda claro que las reglas del discurso rigen lo que se puede decir del acompañamiento, quién puede decirlo y quién escucharlo. De esta manera, el lenguaje actúa como una forma de regulación, al reproducir el mundo a través del conocimiento de los docentes y asesores. Así, surge la siguiente interrogante: ¿qué se menciona sobre acompañamiento en los documentos normativos de educación preescolar y cómo se menciona?

2 En esta investigación, al hacer referencia al personal directivo se considerará a directores técnicos, supervisores y jefes de Sector.

EL ACOMPAÑAMIENTO PUESTO EN CONTEXTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La educación preescolar en Durango está integrada por las secciones Federalizada, Estatal y Educación Inicial, todas las cuales se encuentran inmersas en el proceso de Reforma de Educación Preescolar. La presente investigación se llevó a cabo en la educación preescolar federalizada, que cuenta con 851 jardines de niños, atendidos por 1 833 docentes (docentes con grupo, profesores de Educación Física y Música), 70 asesores (asesores técnico-pedagógicos y acompañantes de lectura) y 253 directivos (directores, supervisores y jefas de Sector).³

Para analizar con más detenimiento la situación de la asesoría en preescolar en el Estado de Durango, se realizó un estudio exploratorio mediante la aplicación de encuestas (ver el Anexo 5) para conocer la opinión de los docentes sobre el servicio de acompañamiento. Los resultados de las encuestas dieron cuenta de que los docentes reconocen que existe el acompañamiento como parte de la práctica de asesores y directivos. Más de la mitad de los docentes reconocen que al menos una vez han sido acompañados por alguno de los actores educativos.

Por otro lado, se señaló que aun cuando la función de acompañamiento pareciera estar dirigida exclusivamente a los asesores técnico-pedagógicos, ésta también es desarrollada en mayor medida por directores y también por supervisores y jefas de Sector. De acuerdo con la opinión de los docentes, el acompañamiento que tiene mayor eficiencia es el que realizan quienes ocupan el cargo de la dirección de la escuela.

El acompañamiento a docentes que realizan los directivos y asesores técnico-pedagógicos, de acuerdo con la opinión de los docentes, está *centrado en las necesidades del docente*, en los elementos teóricos del programa, y en el desarrollo de la intervención docente. Dichas necesidades son atendidas por medio de acciones de asesoría

3 Los datos fueron proporcionados por el Departamento de Educación Preescolar Federalizada de Durango, de la estadística de fin de cursos 2010-2011.

y acompañamiento. Durante el desarrollo del acompañamiento los asesores llevan a cabo *fases y procesos* de planeación, realización y evaluación, así como *estrategias y técnicas* para la realización de asesoría y acompañamiento, principalmente visitas de acompañamiento y asesorías grupales.

Durante el ejercicio de su función los acompañantes muestran, según la opinión de los docentes, las *características personales y socioculturales* necesarias para llevar a cabo esta tarea. De ahí que los *resultados* que han obtenido con el acompañamiento brindado por directivos y asesores técnico-pedagógicos son positivos, y colaboran en la mejora de la labor educativa, el aprendizaje de los niños y la valoración de la función que desempeñan.

Los *puntos débiles* del acompañamiento se encuentran en la poca asesoría para fortalecer la relación con los padres de familia. Asimismo, en la fase de planeación del acompañamiento, que es la menos fortalecida, los docentes consideran que no hay una amplia información acerca de a qué se refiere el acompañamiento y no hay gran variedad en el manejo de estrategias y técnicas al respecto. Generalmente, los acompañantes se centran en las visitas de acompañamiento y las asesorías grupales, dejando de lado visitas entre pares, visitas para entrevistas y asesorías individuales.

En conclusión, los docentes encuestados no se sienten lo suficientemente asesorados y acompañados, y no sienten ser mejores en cuanto educadores como resultado del acompañamiento. Por el número de visitas de acompañamiento que las educadoras reciben al año, se puede decir que la mayoría de los asesores no realiza un acompañamiento constante, continuo o permanente.

El asesor como actualizador

Los asesores intervienen en la actualización de docentes y su papel es preponderante en la reforma del nivel preescolar. El asesor, en el proceso de actualización, funge como acompañante. El acompañamiento supone también el apoyo a los procesos de actualización de los docentes; en ese sentido, los asesores participan en los cursos

de actualización, tales como los Talleres Generales de Actualización (TGA), los cursos de Carrera Magisterial (CM) y en las reuniones de los Consejos Técnicos Consultivos (CTC), como parte de la formación continua de los docentes en servicio. Los TGA y las reuniones de CTC también son encomendados a directivos y asesores técnico-pedagógicos, y los cursos de CM a los asesores técnico-pedagógicos en lo que a la coordinación se refiere. En esos cursos y reuniones se realizan análisis de los fundamentos teóricos del PEP 2004, y documentos colaterales al mismo, y se comparten experiencias.

El acompañamiento también ocurre en estos contextos de actualización de los docentes. En una fase exploratoria en la que se realizaron observaciones durante el desarrollo de los TGA y cursos de CM, en el ciclo escolar 2009-2010, se pudo apreciar que los acompañantes coordinan las actividades señaladas en las guías que de manera institucional son encomendadas para dar respuesta a demandas nacionales o estatales. En las reuniones de CTC los directivos organizan su agenda de acuerdo con una programación anual que, por comentarios de los asesores, surge de las necesidades de sus colectivos, que son detectadas en una etapa de diagnóstico.

A partir de las observaciones realizadas surge la incógnita de si en el ejercicio de acompañamiento los asesores tienen preparación y dominio de los contenidos de cursos y talleres, pues generalmente se analizan los sustentos teóricos o metodológicos del programa, con un plan estandarizado, basado en el análisis de documentos. Al respecto, se evidencia que los asesores no tienen claridad de lo que se propone en la reforma en cuanto a la función de acompañamiento, ya que se dejan a un lado las necesidades particulares de los profesores que permitan desarrollar la práctica docente, tales como las competencias que han de favorecer en los niños, las estrategias adecuadas para favorecer los aprendizajes, la elaboración de situaciones didácticas innovadoras y retadoras para los educandos, entre otras. Pareciera entonces que no son abordados los aspectos sustantivos en el acompañamiento: la práctica docente y la reflexión sobre ella.

De estas problemáticas derivan algunas preguntas: ¿cómo vive el acompañante su proceso de formación como tal?, ¿esto contribu-

ye a su formación como asesor o acompañante?, ¿esta participación en los procesos de formación va configurando o no un tipo de asesoría cercano al acompañamiento?

El asesor como transformador de prácticas

También los asesores tienen como tarea transformar la práctica docente a través de sus procesos de asesoría, como lo pretende la reforma. En el marco institucional se identifica al directivo como *sujeto histórico social*, que tiene influencia en un tiempo y espacio y que es capaz de conformar e impulsar la identidad de forma colectiva en un centro educativo (SEP, 2002a).

Sin embargo, esto significa también una transformación de la propia identidad del asesor que, por muchos años, en su labor cotidiana y, de acuerdo, con lo establecido en los diferentes manuales de educación preescolar,⁴ ha realizado su práctica de forma cercana a la figura de un fiscalizador. Entonces, ¿cómo puede transitar el asesor de ser una figura encargada de la fiscalización hacia una facultada para el acompañamiento?, ¿cómo es que se produce dicha transición?

Para Yurén (2005) la transformación de un rol tiene que darse en términos de subjetivación, a fin de cambiar el sistema disposicional y la estructuración de las formas de identificación. Sólo de esa manera el sujeto asimilará la formación para desempeñar su nuevo rol. Esta transformación involucra la promoción del sistema de formación, conceptualizado como

Un conjunto de interacciones atravesadas por regulaciones de distinta índole y cuya realización obedece a la convergencia consensuada de dos intencionalidades: la de una institución que cumple una función

4 Entre los principales manuales, donde se especifica la función del directivo, se pueden mencionar los de organización del plantel de educación preescolar, del supervisor, el técnico-pedagógico, del director, el técnico-administrativo y la *Antología de gestión escolar* (SEP, 1981, 1988, 1985a, 1985b y 2002a, respectivamente).

educativa para satisfacer determinadas demandas sociales y la de una persona que requiere de mediaciones específicas para lograr ciertas adquisiciones (Yurén, 2005: 43).

Coffey y Atkinson (2003) plantean que cuando un investigador analiza la información recabada no sólo cuestiona los datos empíricos, sino también los documentos y las propuestas. De aquí resultan dos preguntas: ¿el acompañamiento se formula como un cambio de esquema?, y ¿hay una transformación real en los docentes y asesores?

CRUCES CONCEPTUALES

Ahora pasemos a un análisis más teórico del acompañamiento, en donde se abordarán los cruces conceptuales (considerando la asesoría, el acompañamiento y la supervisión como conceptos encontrados), las formas identitarias profesionales, la narrativa y las crisis identitarias.

Asesoría, acompañamiento y supervisión: conceptos encontrados

Dado que en los documentos normativos no se encuentra de manera clara a qué se refiere el acompañamiento, en este apartado se retoman algunos planteamientos al respecto, se contrastan con la teoría y con algunos hallazgos de investigaciones en este ámbito, específicamente sobre cómo se viven los procesos de asesoría y acompañamiento, la profesionalización de los docentes, la reflexión de la práctica durante la asesoría, el acompañamiento en profesores noveles, los procesos de negociación durante el acompañamiento y las dificultades de éste.

En SEP (2006) se menciona que la asesoría es acompañamiento, el eje de la función de la asesoría es la práctica pedagógica y la asesoría debe responder a las necesidades reales del educador. Por su parte Ramírez (2008) expone que a diferencia de la capacitación

o actualización, la asesoría se adapta a las circunstancias y al nivel de avance de cada grupo de educadores o a un educador en particular. Al respecto, Magnan (1997) plantea que se debe permitir a los acompañados que se expresen, que sean ellos mismos quienes analicen su experiencia, la relacionen, la contrasten y, por otra parte, ayudarlos a utilizar lo que han comprendido, a dar sentido a sus propios aprendizajes y a que continúen su proceso de formación avanzando a su propio ritmo y con una relación respetuosa.

Entonces, en los documentos normativos se plantea que el acompañamiento implica una asesoría diferenciada, que consiste en tomar como punto de partida las necesidades de los docentes o las de colectivos acompañados, o las de ambos, partir de sus saberes e ir avanzando a su ritmo de aprendizaje, aprovechando las experiencias vividas. Navia *et al.* (2008) encontraron que los procesos de asesoría y acompañamiento se viven de forma diferenciada, dependiendo del nivel de adscripción. Esperanza (2006) parte de la premisa de que no hay dos escuelas iguales, por lo que para diseñar su propio futuro se ha de partir de su autonomía y de la formación continua del profesorado. También toma como punto de partida para la profesionalización del docente el principio del aprendizaje para toda la vida y propone una formación colectiva, basada en recursos internos del propio centro, comprometida con otros centros por medio de redes.

La asesoría incluye la reflexión, considerada como un proceso de evaluación asistida. Así, “la tarea de asesoría implica la intervención de las asesoras para promover procesos de reflexión individual y colectiva, orientar a las educadoras en relación con las dificultades que van enfrentando” (SEP, 2006: 44). En este sentido, el trabajo de asesoría consiste en “el diálogo y la reflexión sistemática sobre la práctica educativa” (Ramírez, 2008), entendida esta reflexión como el análisis de la práctica que permite encontrar la solución a un problema o la propia reorientación de las prácticas (Schön, 1987).

Al respecto, Maureira (2008) encontró que ofrecer un acompañamiento profesional y sistemático posibilita el análisis y mejoramiento de las prácticas cotidianas de los actores en su propia unidad educativa. Por su parte, Alves (2003) encuentra que el programa integral de formación permanente del docente en la escuela garanti-

za la participación en la construcción colectiva del saber pedagógico a través de una reflexión crítica del aprendizaje que evidencie los procesos de transformación individual y social.

En los hallazgos de las dos investigaciones anteriores se destaca la importancia del análisis y la reflexión de la práctica que, como se mencionó anteriormente, son también enfatizados en la propuesta institucional de la función de acompañamiento. Según Schön (1983 y 1987) los procesos de mejoramiento de la práctica y de las actividades profesionales son dados cuando son llevados a cabo procesos reflexivos, a lo que llama *conocimientos en la acción*. De lo anterior surge la necesidad de saber cómo se promueven los procesos de reflexión durante el acompañamiento y qué implicaciones tiene la reflexión en la transformación de la práctica de los asesores y de los acompañantes.

La asesoría implica trabajar las actividades de los cursos de formación (SEP, 2006). Entonces, las políticas educativas demandan a los asesores que se involucren en los procesos de formación y actualización de los docentes. En este sentido, una de las etapas que demandan acompañamiento es el inicio de la trayectoria de los docentes. En seguida se expone la repercusión que la presencia o ausencia de acompañamiento tiene en los docentes noveles. Mayoral (2009) encontró que para tales profesores es positiva la tutorización o la figura del mentor, pero también es necesario entrenar y crear equipos de mentores del mismo nivel educativo que los apoyen y guíen en sus primeros años de docencia.

Por otra parte, Arends y Phurutse (2009) encontraron que si bien los profesores principiantes manifiestan confianza sobre su capacidad de enseñanza en el aula, la preparación de las clases, el contenido de los conocimientos y de la creación de un ambiente estimulante; la mayoría de los directores de escuela aplican las mismas estrategias de evaluación con los profesores novatos que con los expertos y no proporcionan ningún apoyo específico para los primeros.

Navia *et al.* (2008) encontraron que el acompañamiento obedece a un proceso de negociación de los saberes, a una sensibilización de la articulación entre la teoría y la práctica. Al respecto, Perrenoud (2001) cita que los saberes son recuperados a partir de lo teórico,

pero también a partir de lo práctico, fundamentado en el análisis de las prácticas y sus transformaciones y negociado con los docentes.

Con base en los hallazgos, queda claro que en el proceso de acompañamiento se presenta intercambio y negociación para la adquisición de los nuevos saberes o para la solución de los problemas enfrentados en la práctica por los docentes. Así, es en la interacción entre acompañante y acompañado donde se establecen esos procesos de negociación y diálogo. Entonces, es válido cuestionarse cómo y en qué situación se establecen los procesos de negociación entre acompañantes y acompañados.

Ramírez (2008) enuncia que una de las funciones específicas de la asesoría es ayudar a los maestros a que aprendan cómo resolver problemas concretos en la práctica. En otras palabras, se entiende que el acompañante⁵ habrá de promover la autonomía en los docentes y, por ende, promover procesos de autoformación para que poco a poco sean ellos los que se hagan cargo de su propia formación. Se entiende que mediante el proceso de autoformación “el sujeto se hace cargo de la dirección de su formación, en la que interviene una intencionalidad en su formación que involucra a todo el ser, reorienta su vida y, por tanto, su existencia” (Navia, 2006: 60).

Desde esta concepción la importancia del papel de acompañante radica en ser el mediador que favorece los procesos de formación y autoformación. Bernard (2006) señala que las mediaciones se dan cara a cara y en una situación análoga a lo que sucedía en los gremios cuando un principiante era guiado por un compañero para aprender un oficio, lo orientaba y recorría con él el camino de su formación, acompañándolo. En ese sentido, “el acompañamiento ayuda al docente a orientarse y le estimula a hacer camino al andar” (Bernard, 2006: 78). De la misma forma, Navia (2006) advierte que el acompañante será el que promueva el interés que lleve al acompañado a recuperar su experiencia, a interactuar con otros y con su cultura y a que paulatinamente se convierta en autor y actor de su

5 Al hacer mención del acompañante, se involucra a jefes de Sector, supervisores, directores y asesores técnico-pedagógicos, por ser sujetos que realizan proceso de acompañamiento a docentes.

formación. De allí que surja otra pregunta: ¿qué disposiciones tienen los docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos respecto al acompañamiento?

La asesoría también puede ocurrir desde los márgenes, o sea, situarse en condiciones que no se apegan a las políticas y normas establecidas y que sitúan o cuestionan ese papel de fiscalizador, una reconversión para que el otro dé nombre y sentido a su experiencia. (Hernández, 2008). Este proceso abre el camino para verse desde otro lugar y posibilita otras formas de relación con los aprendizajes, con los sujetos pedagógicos y con uno mismo, lo cual puede tener un atenuante: construir la identidad profesional al margen de las políticas educativas conlleva una ruptura pues el asesorado no entabla una posición subordinada, sino una de horizontalidad, donde parte de sus propios referentes, lo que vive, le preocupa, inquieta, necesita y, sobre todo, da sentido a su experiencia.

Al respecto, Navia *et al.* (2008) encontraron que los maestros identifican un acompañamiento que favorece su práctica docente y su propia formación en espacios informales. La resistencia que se presenta por parte de los educadores a la función de asesoría se debe al desconocimiento de la labor del asesor técnico-pedagógico y a la errónea concepción que se tiene de él como un supervisor de menor rango que el supervisor real; también depende de la formación, el tipo de acceso al sistema de asesoría, de la evidencia de las prácticas de asesoría y de dónde procede y cómo se define su posición de asesor. La incomprensión de los requerimientos del modelo de acompañamiento hace que la figura del asesor sea rechazada.

Si durante el desarrollo del acompañamiento se enfrentan dificultades, éste, por lo tanto, implica enfrentamiento. En una investigación realizada en Venezuela se encontró que el supervisor educativo presenta marcadas dificultades para el manejo de sus funciones de acompañamiento pedagógico, lo que limita el desempeño de los docentes bajo su responsabilidad —es decir que el acompañamiento tiene consecuencias que limitan a los docentes— y también que un acompañamiento más eficiente es aquel que satisface las necesidades de los docentes, que los motiva y los estimula (Balzán, 2008). De aquí que se rescate la importancia de la motivación y la satisfacción

de los acompañados dentro del dispositivo de formación pues, como lo menciona Yurén (2005: 26), “Las motivaciones operan a la manera de estructuras en las que se anclan razones profundas por las cuales un sujeto suele actuar”.

En relación con lo anterior, Ramírez (2008) destaca como importante la interacción, la relación y el apoyo, enfatizando que quien asesora también brinda apoyo moral, especialmente en momentos de crisis. Esto conlleva a preguntarnos lo siguiente: ¿qué tipo de interacciones se establecen entre acompañante y acompañado en la educación preescolar?, ¿qué tipo de interacciones se establecen entre los asesores?, ¿de qué manera esas interacciones se van entretejiendo y cuál es su resultado?

Un factor que plantean los documentos normativos, y que es importante tomar en cuenta para realizar acompañamiento, es que el acompañante debe poseer los elementos teóricos que se enmarcan en los documentos oficiales. Estos documentos son el PEP 2004 y sus apoyos colaterales, los cuales especifican la didáctica para favorecer las competencias de los campos formativos.

Sin embargo, de acuerdo con nuestra experiencia, se ha observado que los asesores comentan que realizar acompañamiento les representa un gran reto pues, además de que se han pretendido modificar algunas concepciones y prácticas de su profesión, en preescolar se carece de documentos donde se clarifique cómo desempeñar esta nueva tarea: acompañar. También exponen que no ha habido una preparación específica para realizar su labor de asesores y que los aprendizajes los han obtenido de la experiencia y el compartir con sus pares en las reuniones de CTC. Puesto que en este libro se intenta analizar los elementos que el asesor ha de integrar para la realización de una nueva función, la de acompañar, podemos plantearnos las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las condiciones en las que se favorece el proceso de acompañamiento en educación preescolar?, ¿de qué manera las concepciones y prácticas que se han pretendido modificar van construyendo una nueva identidad profesional?, y ¿cómo la interacción en los procesos de asesoría contribuye a la construcción de la identidad del asesor?

Formas identitarias y profesiones

Las formas identitarias son modos de identificar a los individuos. Dubar (2002) llama *identidades profesionales* a las que configuran el *yo-nosotros*; es decir, las formas observables (comportamiento, lenguaje, vestuario), las biográficas (trayectorias laborales) y las socialmente reconocidas que caracterizan o identifican a los colegas como parte de un grupo perteneciente a un determinado trabajo; por ejemplo, en el ámbito médico el vestuario blanco, las cofias, los maletines, los estetoscopios, el uso de términos farmacológicos. Estas identidades se localizan en el ámbito del trabajo remunerado. El autor distingue una *identidad atribuida* que se constituye en una forma de relación para los otros e implica obligaciones impuestas y papeles asignados. En seguida se revisan estudios realizados en torno a la identidad profesional de los docentes, partiendo de la formación inicial pues, de acuerdo con Vaillant (2007), la construcción de la identidad profesional principia con la formación inicial y continúa a lo largo del desarrollo laboral.

Alonso (2006) encontró que en la formación inicial de los profesores se le da un papel central a la reflexión. La subjetividad es tomada como dimensión de análisis en relación con las prácticas. “El plan de actividades docente” se enraíza en el enfoque clínico y contempla los siguientes tipos de dispositivos de acompañamiento: a) el texto del saber curricular inscrito en la “relación con el saber” desde una postura reflexiva; b) las alternativas de trabajo sobre situaciones-problemas que definen saberes; c) los espacios individuales y grupales como modo de propiciar la postura reflexiva a partir del análisis de experiencias concretas de práctica de los alumnos en relación con el habitus profesional y el inconsciente práctico, así como la dimensión del “deseo de enseñar”, de la relación educativa y de la relación con el poder.

En Venezuela hay una discordancia entre lo que demandan las normas establecidas para la formación de los profesores de ingreso reciente a la universidad y lo que realmente se ejecuta en los departamentos, porque los planes de formación no se cumplen y la formación queda bajo la exclusiva responsabilidad del profesor que

ingresa. Estos planes no se evalúan, el profesor instructor y el tutor asignado no rinden información al departamento sobre sus resultados. El docente aprende a serlo a través de un proceso autodidacta, intuitivo, empirista y en solitario (Vivas, Becerra y Díaz, 2005).

Gohier *et al.* (2001) encontraron que la identidad profesional del educador es la representación que él mismo desarrolla como un maestro. Esta representación está en el punto de intersección creado por la dinámica de interacción entre las representaciones que tiene de sí mismo como una persona y la de sus maestros y la profesión docente. La identidad implica el dominio de ciertas cualidades profesionales en forma de habilidades y conocimientos. La identidad profesional es un proceso evolutivo, bajo la dirección del profesor que es el actor principal de su transformación, es el resultado de desequilibrios sucesivos, siendo la rutinización el peor enemigo del maestro.

Ramírez (2006) encontró que no existe una única propuesta identitaria profesional del magisterio, sino distintas, de acuerdo con los momentos de transición histórica, social, política y cultural del país, lo cual va conformando arquetipos en la memoria colectiva del magisterio y de la sociedad. El imaginario del maestro construido desde el discurso oficial se contrapone con la situación real que éste vive. Así, a partir de este proceso de negociación entre lo que se espera del maestro y lo que realmente puede ser, éste va conformando su propia identidad profesional.

La identidad profesional de los profesores está fuertemente configurada por las instituciones de formación. Los distintos roles que las estructuras educativas han propuesto al maestro han constituido una fuente de sentido, base de la identidad profesional. El conjunto de atributos idiosincráticos del grupo es otro rasgo que va constituyendo la identidad profesional del magisterio de educación primaria. El discurso de profesionalismo del magisterio, que se ha dirigido al fortalecimiento intelectual del maestro, a elevar el estatus, ganar prestigio social y adquirir más poder y control de la profesión, ha tenido un valor normativo central. Si el maestro de primaria va configurando su identidad de esta manera, entonces ¿cómo lo hace el acompañante-asesor si su identidad le es atribuida por la política educativa?, ¿qué se espera de él?

Turrent (2008) destaca que el asesor requiere estar preparado en varios aspectos —pedagógicos, tecnológicos, afectivos y formativos— para realizar su labor de manera eficiente. En otras palabras, no sólo ha de concretarse a tener los elementos teóricos y pedagógicos, sino también habrá de prepararse para enfrentar la parte afectiva de sus acompañados y lo relacionado con las tecnologías, enmarcadas en las competencias docentes que se pretende que posean los docentes.

Al respecto, en los documentos oficiales se enuncia que para definir la función de *asesoría* se ha utilizado la expresión de “amigo (a) crítico (a)”, lo que significa que el asesor se interesa porque los educadores mejoren su trabajo y hallen satisfacción profesional al realizarlo, esté dispuesto a escuchar a los docentes y a ayudarlos a buscar soluciones y a superar momentos de frustración.

Navia *et al.* (2008) encontraron que, en ausencia de un perfil profesional explícito, los asesores técnico-pedagógicos van construyendo su identidad a medida que se determinan las acciones por realizar, en lo cual influye la inserción al sistema como asesores. Sin embargo, los asesores técnico-pedagógicos terminan desarrollando múltiples funciones, muchas veces alejadas de la idea del asesor-acompañante. ¿Qué es lo que realmente se le exige al asesor que realice, qué es lo que realmente sucede y cómo va construyendo su identidad entre el deber ser y lo que en realidad es?

Sisto y Fardella (2008) percibieron que las nuevas identidades se construyen poniendo a la propia individualidad como eje de lo social. El trabajo de hacer identidad implica responder a las “órdenes de personas” que están vigentes para las distintas posiciones, donde se juega la inteligibilidad social del hablante. En nombre de nuestra libertad, de nuestros deseos, del tipo de persona que decidimos realmente ser, asumimos el orden laboral flexible.

De este modo, al responder a las apelaciones, nos constituimos frente a lo social como incluidos socialmente y como actores, sosteniendo, a través de nuestras acciones, lo social. A partir de lo anterior hay que preguntarse cómo influye la identidad personal del asesor en la construcción de su identidad profesional.

Narrativa y crisis identitaria

Los asesores como sujetos considerados *contadores de historias* crean y recrean sus propias vidas, haciendo uso de la narrativa, una herramienta que les permite —mediante la reflexión y la relación de su trayectoria— construir su identidad profesional.

En el transcurso de sus trayectorias los acompañantes han vivido momentos cruciales y acontecimientos importantes en su historia personal, que los lleva a rupturas y desequilibrios, o *crisis identitarias*, como las llama Dubar (2002: 69): “las puestas a prueba de la gestión identitaria que los individuos deben hacer de sí mismos y de los otros, en todos los aspectos de la vida social y en todas las esferas de la existencia personal”.

Dubar (2002: 18) utiliza el concepto de crisis con diferentes sentidos: como “fase difícil atravesada por un grupo o individuo”, que remite a la idea de una “ruptura del equilibrio entre diversos componentes”, y como perturbaciones de relaciones estabilizadas; es decir, entre la categorización de los demás y la de uno mismo. En seguida veamos qué se ha encontrado en torno a la narrativa y las crisis identitarias.

Esteban, Nadal y Vila (2006) hallaron que somos el resultado de la apropiación de las voces ajenas, de la ventrilocuación que hacemos de expresiones pasadas, ideas de otros o mensajes vistos u oídos. Es responsabilidad de todos ensanchar las redes de significado que compartimos a través del diálogo con los otros para que podamos construir identidades óptimas y respetuosas con los demás. La identidad, lejos de ser algo privado, interno, autónomo y solitario se produce en un mar de voces enfrentadas. Es un fenómeno narrativo, público y cultural que tiene que ver con el conflicto y la negociación de significados. La identidad existe a través de las personas y las relaciones de poder que se establecen entre ellas. Nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por falta de éste, y a menudo por un falso reconocimiento de los otros.

Por su lado, Veiravé *et al.* (2006) encuentran que la reconstrucción biográfica permite significar y dar sentido a las ideas, acciones y decisiones de un sujeto. A partir de elaboraciones personales, el

pasado se hace presente y el presente encuentra significado. Los relatos biográficos aportan elementos valiosos para construir la identidad. Personas, grupos, espacios, contextos y tiempos configuran su identidad social. A través de ellos, en ida y vuelta de otras miradas y la suya, se va construyendo la identidad del profesor.

Bolívar, Fernández y Molina (2005) encontraron que los docentes de secundaria viven un proceso de reconversión profesional, sentido como una grave crisis de identidad profesional. Plantean que existen formas de redefiniciones estratégicas del ejercicio de la profesión —como resistencia, supervivencia, una segunda ocupación, y otras inercias y comportamientos esquizoides— que sólo conducen al incremento de la vulnerabilidad de los docentes, cuando no al *victimismo*. Al mismo tiempo, siendo la docencia, por naturaleza, no sólo un puesto de trabajo para ganarse la vida, sino primeramente una forma de realizarse personalmente, la crisis de identidad profesional tiene graves efectos desmoralizadores en el modo de sentirse en el ejercicio laboral y esto, a su vez, en el oficio cotidiano (insatisfacción, sentirse abrumado, el *burnout* o agotamiento).

Lo anterior clarifica que al comprender las trayectorias e identidad de los acompañantes, incluyendo las crisis por las que atraviesan, será más posible entender cómo construyen los asesores su identidad profesional y en qué medida las interacciones que establecen durante los procesos de acompañamiento contribuyen al respecto. Esto a través de la propia voz de los asesores, expresada mediante relatos narrativos en las entrevistas a profundidad y partiendo de que la comprensión se da en una experiencia comunicativa donde se participa en un proceso de entendimiento (Habermas, 2001).

A partir de lo anterior surgen dos interrogantes: ¿qué involucra la identidad profesional del asesor?, y ¿cómo colaboran en la construcción de una nueva identidad profesional del asesor los significados y las experiencias que se entretajan en el proceso de acompañamiento entre éste y los docentes?

ENUNCIACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

A partir del análisis de los documentos de la Reforma de Educación Preescolar 2004, de teorías e investigaciones en torno al acompañamiento y la asesoría, así como la construcción de la identidad profesional, se ha encontrado que la práctica profesional del acompañamiento se ve desde diferentes posturas.

Con una postura reflexiva, en Chile y en Venezuela se encuentra que se privilegia la práctica de acompañamiento en espacios individuales y grupales (Maureira, 2008 y Alves, 2003) y que los docentes que son acompañados cumplen con sus roles y se sienten satisfechos (Balzán, 2008). En estos países la reflexión tiene un papel central en el acompañamiento.

En Argentina, mediante una postura en donde la subjetividad es tomada como dimensión de análisis en relación con las prácticas, el plan de actividades docente se enraíza en el enfoque clínico y contempla el saber y el poder (Alonso, 2006).

En España, de acuerdo con Hernández (2008), para realizar acompañamiento el acompañante debe situarse en relación con los otros. El acompañamiento es comprendido como un modelo de asesoría. En este modelo el trabajo profesional y efectivo del docente mejora a través de la realización de un acompañamiento que posibilita el análisis de su práctica cotidiana. También otro aspecto que es importante destacar es que el asesor requiere de una preparación especial para ofrecer el acompañamiento.

En Sudáfrica no se hace ninguna distinción entre profesores expertos y noveles, pues se les evalúa de la misma forma y no se otorga ningún tipo de asesoramiento específico para los principiantes (Arends y Phurutse, 2009).

En Venezuela hay una discordancia entre la preparación profesional de los profesores principiantes y lo que el sistema les demanda; para estos profesores la tutorización o la figura del mentor son positivas y, en consecuencia, es necesario entrenar y crear equipos de mentores (Vivas, Becerra y Díaz, 2005).

También se ha mostrado que, en nuestro contexto, los procesos de acompañamiento se viven de forma diferenciada, con resistencias por parte de los docentes por el desconocimiento de los requerimientos del modelo de acompañamiento (Navia *et al.*, 2008). El acompañamiento implica también formación y, para que ésta exista, debe concebirse como una actividad de relación mutua (Honoré, 1980). Cuando se habla de *formación* el acompañamiento toca la dimensión de la formación permanente del docente que se realiza en la escuela. A través de ella se garantiza la construcción colectiva del saber pedagógico. Así, el acompañamiento puede detonar una formación colectiva, basada en los propios recursos y compromiso de sus actores (Alves, 2003).

El acompañamiento no ocurre como un proceso acabado. No es un desarrollo predeterminado donde los saberes que se privilegian son predefinidos. El acompañamiento responde a una actividad de negociación de los saberes, a una sensibilización de los acompañantes sobre la articulación entre la teoría y la práctica. Esto implica dominio y visualización de los saberes y por lo tanto también implica poder (Navia *et al.*, 2008). Los saberes de la asesoría son recuperados no solamente desde lo teórico, sino también desde lo práctico—con fundamento en el análisis de las prácticas y sus transformaciones— y se negocian con los docentes (Perrenoud, 2001).

Suponer, como la reforma o las políticas educativas están planteando, que los asesores van a transformar sus prácticas de asesoría a prácticas cercanas al acompañamiento entraña algunos problemas, uno de los cuales es la transición identitaria de una figura: la del asesor centrado en la fiscalización al centrado en el acompañamiento.

En ausencia de un perfil profesional explícito, el de la asesoría, y de una precisión de lo que es el acompañamiento, los asesores van construyendo su identidad profesional en el transcurso de sus trayectorias, recurriendo a diversos elementos, viviendo diversas experiencias, de las que es preciso dar conocimiento.

Finalmente, también se puede mencionar que la reconstrucción biográfica permite significar y dar sentido a las ideas, acciones y decisiones de un sujeto y que los relatos biográficos aportan elemen-

tos valiosos para construir la identidad y a través de ellos, en ida y vuelta, se va construyendo la identidad del asesor.

En torno al proceso de acompañamiento presente en el nivel de preescolar, en esta investigación interesa analizar cómo se entretajan significados y experiencias del acompañamiento para la construcción de la identidad profesional del asesor-acompañante.

A partir de ello, y para explorar y conocer este nuevo objeto de estudio dentro de la educación preescolar, se plantea el siguiente problema: *¿cómo se entretajan los significados y experiencias de acompañamiento y cómo contribuyen a la construcción de la identidad profesional del asesor de educación preescolar en Durango?*

Capítulo 2

Referentes teóricos

Este estudio se sustenta en la concepción de que el conocimiento se construye socialmente. La construcción social de la realidad se da a través de la cognición y de la acción práctica que tiene lugar en la vida cotidiana.

La investigación fue tratada, con base en las ciencias para el aprendizaje, con un enfoque multidisciplinario. En lo pedagógico y antropológico recupera conceptos de dispositivos (Michel Foucault, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1979, citado en Deleuze, 1989; Souto *et al.*, 1999; Yurén, 2005, y Saltet y Giordan, 2007), formación (Honoré, 1980; Imbernón, 1997; Magnan, 1997; Freire, 2004; Yurén, 2005 y 2011, y Castañeda, 2009), asesoría (Nieto, 2004 e Imbernón, 2007), acompañamiento (Magnan, 1997; Jacobo, 2005; García, 2006, y Camafu, 2009) y la identidad de acompañantes y docentes (Dubar, 2002; Vaillant, 2007; Imbernón, 2008 y Lopes, 2008). Lo cognitivo, se abordó mediante una perspectiva situada. Wenger (2001) considera que los aprendizajes son construidos socialmente, en la práctica, tomando en cuenta el aprendizaje experiencial (Dewey, 2000) y mediante la reflexión de la práctica (Schön, 1983 y 1987, y Zeichner, 1996).

La revisión bibliográfica dio cuenta de la existencia de una amplia gama de literatura pertinente a este estudio. Pero, dado que teóricamente no se encuentra una definición de acompañamiento, este capítulo hace referencia en especial a las teorías y conceptos de dispositivos de formación, acompañamiento e identidad. Estos conceptos están presentes a lo largo de la investigación y, por lo tanto, son el eje de la misma. La perspectiva situada de la asesoría se formula como proposición y se ha construido con los elementos teóricos revisados y los empíricos recuperados hasta el momento. Sin embargo, el análisis

de los datos permitió complementarla y consolidarla para su presentación como un nuevo aporte teórico en el campo de las ciencias para el aprendizaje.

EL ACOMPAÑAMIENTO COMO UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

En este apartado serán desarrolladas las nociones básicas de *dispositivo de formación, formación, acompañamiento, formación docente y autoformación*. Así, puesto que el acompañamiento es considerado en esta investigación como un dispositivo de formación, entonces el acompañante será analizado como un sujeto que forma parte de este dispositivo.

Un autor que ha analizado el concepto de *dispositivo* desde el punto de vista de las relaciones de poder, de saber y de subjetivación⁶ es Michel Foucault (*Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1979, citado en Deleuze, 1989: 155), quien lo define como:

Una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones.

6 Las experiencias de subjetivación son posibles si se cuenta con competencias básicas para saber ser y saber convivir (Yurén, 2005: 27).

De este modo, un dispositivo se halla inscrito en un juego de poder y de saber. Es un conjunto heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, lo dicho y lo no dicho. El dispositivo es, pues, una red que se establece entre esos elementos.

A partir de ello, en esta investigación se emplea el concepto de *dispositivo* para analizar las relaciones que los acompañantes establecen con el saber y cómo van siendo parte de un proceso de formación que conduce, a quienes forman parte de él, a determinados momentos de subjetivación.

Dispositivo de formación

Veamos ahora algunos autores que han recuperado este concepto en el campo de la formación.

Para Souto *et al.* (1999), el dispositivo pedagógico es una herramienta que pone en relación todos los elementos para que los diseñadores desarrollen y exploren nuevos temas y nichos de ejercicio profesional, y posicionarlos en el campo intelectual.

De acuerdo con Yurén (2005), en el campo de la educación, se emplea el concepto de *dispositivo* para designar un conjunto de elementos dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, resultan en el logro de una finalidad educativa determinada. Puede surgir de una demanda institucional o de una necesidad individual. Los elementos que lo conforman son actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción.

Los dispositivos pueden ser convencionales y no convencionales, dependiendo del tipo de recursos que se emplean y de las actividades que se realizan. El dispositivo *de referencia* es aquel que se maneja dentro de una investigación, ya que constituye el fragmento de la realidad educativa.

Asimismo, los dispositivos de formación ayudan en la promoción del desarrollo de las competencias docentes propuestas por Perrenoud (2004):

- 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad.
- 4) Implicar a los alumnos en su aprendizaje.
- 5) Trabajar en equipo.
- 6) Participar en la gestión de la escuela.
- 7) Informar e implicar a los padres.
- 8) Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- 9) Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- 10) Organizar la propia formación continua.

Otro de los dispositivos de formación docente es el de la autoformación entendida como: “el proceso por el cual el sujeto se hace cargo de la dirección de su formación, en la que interviene una intencionalidad en su formación que involucra a todo el ser, reorienta su vida y, por tanto, su existencia” (Navia, 2006: 60). De la misma manera, el acompañante propicia en los docentes aprender a aprender. Esto lleva a organizarse mejor, gestionar más adecuadamente el tiempo, encontrar enfoques, métodos y referencias para adquirir y procesar mejor la información, argumentar y presentar mejor el trabajo (Saltet y Giordan, 2007). Por ello, el acompañamiento es otro dispositivo de formación de los profesores.

Los dispositivos operan en el marco de discursos. En el ámbito educativo es muy común escuchar discursos sobre formación: formación del estudiante, formación del ciudadano del mañana, formación del docente, formación inicial, formación continua, formación permanente. No obstante, es necesario precisar dentro del dispositivo de acompañamiento cómo se inserta en la formación, qué es la formación docente y qué implican los procesos de formación durante el acompañamiento para los docentes y su constitución identitaria.

Formación

De acuerdo con Honoré (1980), el interés por la formación no es nuevo, representa un aspecto prioritario en el campo educativo, pero éste y sus concepciones han ido cambiando con el transcurrir del tiempo.

Primero, el reconocimiento de la formación como derecho del hombre; posteriormente la formación parece imponerse como condición del desarrollo económico y social; después emerge la formación dinámica de la experiencia de formación en sí misma y de la experiencia de todas las actividades de carácter relacional. En consecuencia, la formación llega a ser un campo de estudios y de aplicaciones para las ciencias humanas.

La palabra *formación* es cada vez más utilizada para designar estados, funciones, situaciones y prácticas. Formación designa principalmente prácticas de perfeccionamiento, reciclaje, educación permanente y aprendizaje, algo que se tiene. Se habla de una formación de formadores, misma que se trata de una formación para la formación de adultos y, muy a menudo, profesional. La formación es concebida como la capacidad de “transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” (Honoré, 1980: 20). La formación es por sí misma formadora; la formatividad es definida como el conjunto de los hechos que conciernen a la formación.

Formar, dice Freire (2004), es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas: es crear las posibilidades de su producción o de su construcción. Quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado, quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Enseñar no existe sin aprender y viceversa; para alcanzar el conocimiento del objeto, es necesario poseer curiosidad y ejercer críticamente la capacidad de aprender.

Acompañamiento y formación docente

Para analizar la formación docente se hará primero un análisis de los discursos académicos y de políticas educativas.⁷ En el discurso académico se prioriza la práctica educativa y la reflexión sobre la misma. En el discurso político se hace alusión a una utopía, al prototipo de docente que se espera tener en cada uno de los centros educativos y, en consecuencia, a disposiciones de saber y poder. Es por esto que, a partir de 1992, con el Acuerdo Nacional de la Educación Básica (ANEB) y hasta la fecha, se ha ido creando y poniendo en marcha una serie de cursos encaminados a la formación y profesionalización del docente. Desde la perspectiva académica, se define la formación docente de la siguiente manera:

Conjunto de procesos y programas que tienen la finalidad de formar, es decir, de favorecer la desestabilización del sistema disposicional del futuro docente o del docente en servicio, a fin de que se organicen competencias y motivaciones nuevas y adquiridas en un sistema disposicional reestructurado, que permitan al sujeto desarrollar actividades docentes y enfrentar de manera competente los problemas que se le presentan como profesional en el campo educativo (Yurén, 2005: 31).

Para que se dé la formación es necesario que se realice una transformación en la práctica y una reflexión sobre ella, pues ésta es el resultado de la actividad y esfuerzo del sujeto en formación. La formación se realiza a partir de los aprendizajes previos, procesos de *enculturación* y de la motivación; el proceso de formación puede ser ayudado, apoyado o promovido por la educación; en otras palabras, es lo que constituye un sistema de formación, concebido como un conjunto de

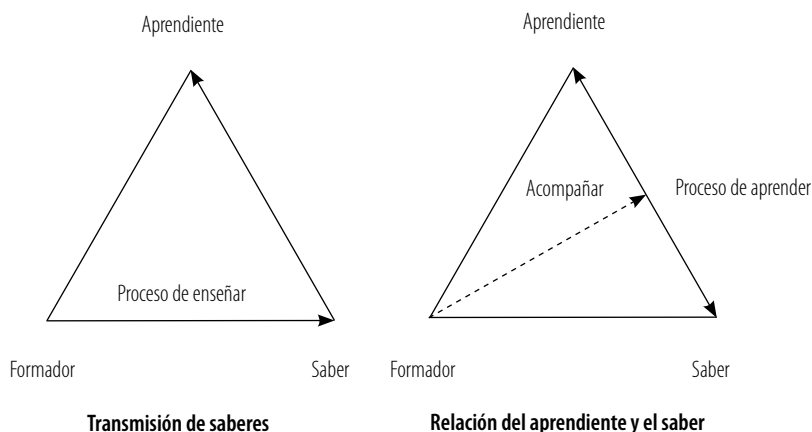
7 Al hacer alusión a las políticas educativas nos referimos a lo establecido en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación, en el Programa Sectorial de Educación, en los planes y programas de estudio de preescolar y en otros documentos que plantean lineamientos educativos para este nivel de estudios.

interacciones atravesadas por regulaciones de distinta índole y cuya realización obedece a la convergencia consensuada de dos intencionalidades: la de una institución que cumple una función educativa para satisfacer determinadas demandas sociales y la de una persona que requiere de mediaciones específicas para lograr ciertas adquisiciones (Yurén, 2005: 43).

Con todo, uno de los principales requisitos para que se pueda dar la formación es que la persona tenga deseo, necesidad y disposición para entrar a los procesos de formación. En esos procesos no sólo ese sujeto se encuentra involucrado, sino que participan una o más personas y las interacciones que se establecen entre ellas facilitarán u obstaculizarán el acto de formación (ver la gráfica 1).

Gráfica 1

El acto de formación



Fuente: Magnan, 1997.

Un acto de formación, menciona Magnan (1997), se lleva a cabo cuando una persona se implica en el proceso de formación y se apropia de los conocimientos que necesita. Para ello la persona en formación pone en primer plano al enseñante, quien es en determinado momento el responsable de la relación entre el aprendiz y el saber; por su parte, el aprendiz decide de forma activa y autónoma

lo que ha de aprender, pilota su información; el formador facilita los aprendizajes, esto es, los enmarca en lo que denomina *triángulo pedagógico*.

La formación de los maestros empieza con la formación inicial —es decir los estudios para devenir docente— y prosigue con la formación continua o formación de docentes en servicio, cuando ya se encuentran laborando. Yurén (2005: 28) asevera que la formación implica procesos de “subjetivación que conllevan transformaciones en el sistema disposicional del sujeto y en la estructuración de sus formas de identificación. Por ello, puede decirse que se requiere formación para ejercer una profesión que no se tenía”.

Imberñón (1997) comenta que la formación del profesorado ha sido uno de los campos de conocimiento educativo sobre los que más se ha incidido en los textos escritos y en prácticas institucionales. En este sentido, a partir de 1984 se crearon los centros de profesores y la figura del asesor; con lo que se empezó a cuestionar aspectos que habían permanecido inamovibles, entre los que destacan:

- La casi nula efectividad de las prácticas formativas en procesos de asesoramiento o del formador académico, las cuales intentan solucionar los problemas del profesorado.
- El cambio en el profesorado es muy lento; los cambios de los demás no ayudan al cambio de uno.
- Provoca más innovación unir la formación a un proyecto de trabajo y no al revés; la formación está al servicio del proyecto elaborado por un grupo.
- La formación, más que actualizar a una persona y enseñarle, ha de crear las condiciones y los espacios para que ésta aprenda.
- La formación por sí misma si no está unida a cambios del contexto tiene poco impacto en la mejora y la innovación.

Igualmente, Imberñón (1997) destaca que, a pesar de los intentos institucionales de paralizar estos procesos, se han ido dando condiciones para un cambio en la manera de ver la formación que ha ido pasando de una etapa que se centra en el producto formativo

a otras formas diferentes de ver la formación del profesorado. El autor los esquematiza como sigue: en primer lugar, las *formas de ver el conocimiento formativo* consisten en

- Una información a transmitir.
- El compartir significados en el contexto.
- Es una construcción colectiva con todos los agentes sociales.

En segundo lugar, las *formas de ver la formación del profesorado* consisten en

- Un producto por asimilar de forma individual.
- Un proceso de asimilar estrategias para cambiar los esquemas personales del profesorado.
- La creación de espacios y recursos para construir aprendizaje.
- La elaboración de proyectos de trabajo comunitarios.

En esta investigación se comprende el proceso de acompañamiento como parte del proceso de formación del docente durante la formación continua, conocida también como formación permanente del profesorado, perfeccionamiento del profesorado y educación continua (Imbernón, 1997).

La noción de formación continua es utilizada en los países francófonos como sinónimo de formación continua del profesorado o formación profesional continua del profesorado. Este término, según Imbernón (1997), se refiere a las actividades que le permiten a un individuo desarrollar conocimientos y capacidades a lo largo de su vida y perfeccionar su educación de base o universitaria. Este autor también concibe la formación permanente del profesorado como

toda intervención que provoca cambios en el comportamiento, la información, los conocimientos, la comprensión y las aptitudes del profesorado en ejercicio [...] según los organismos internacionales la formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con el campo profesional (Imbernón, 2008: 38).

En la formación permanente lo que está en juego es la lucha del reconocimiento de la legitimidad, asegura Castañeda (2009: 33), quien la conceptualiza como “un campo de saber en el que concurren las distintas posiciones de los agentes involucrados en la definición de sus fines, las orientaciones teóricas y la reglamentación de su función”.

De esta manera, al tomar en cuenta estas conceptualizaciones, se plantea que durante el proceso de acompañamiento los docentes y asesores adquieren conocimientos, actitudes y habilidades que les permiten mejorar su práctica docente, a lo largo de su trayectoria profesional, en el transcurso de su formación permanente.

Autoformación y acompañamiento

El acompañante que está en formación entra en determinados contextos en situación de acompañamiento, que es la constitución del dispositivo no convencional.

Otro elemento importante dentro de la formación y del acompañamiento es la *autoformación*. Navia (2006) menciona que sus orígenes datan de Platón, San Agustín, Descartes, Rousseau y Kant, hasta lo que se retoma después de la Segunda Guerra Mundial por organismos internacionales —como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Consejo Europeo—, al promover nuevas formas de autonomía en la formación docente en el sistema educativo, y que la autoformación adquiere una dimensión más clara en las políticas educativas a partir de los años sesenta.

La autoformación es comprendida como el proceso formativo sin la presencia del enseñante, por lo que el aprendiente tiene un papel central en ella, ya que implica la producción de sí mismo, la recuperación de la experiencia y la interacción. Aquí la persona se irá moldeando paulatinamente mediante la interacción con otros y con la cultura misma. De esta manera, se convierte en actor y autor de su propio proceso de formación. Para que se dé este proceso se

requiere, en gran medida, de lo siguiente: autonomía, producciones de sí —la posibilidad de que los sujetos se apropien de su formación, lo que a la vez significa la apropiación de sí mismos, de su propia producción, que “se produce con la propia acción del sujeto en múltiples espacios, tiempos y relaciones”—, prácticas autoformativas, ser autodidacta, identidad profesional, disciplina, trabajo y acción (Navia, 2006: 42).

El acompañante, al entrar en procesos formativos, poco a poco se va haciendo cargo de su propia formación; pero, a su vez, promueve dentro del proceso de acompañamiento que realiza con los docentes que éstos, al interactuar y compartir su experiencia formativa y autoformativa, se conviertan en actores y autores de su formación.

Así pues, en esta investigación el acompañamiento se concibe como un dispositivo para la formación continua del docente que conduce tanto al acompañante como al acompañado, a partir de la interacción, a entrar en un proceso de autoformación. En el siguiente apartado la noción de acompañamiento será analizada de manera más puntual a fin de contar con una conceptualización clara.

ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO

Asesoría: se mantiene al lado de la persona en formación para responder a sus demandas. Acompañamiento: ayuda al docente a orientarse y le estimula a “hacer camino al andar”.

Michel Bernard, Formación, distancias y tecnología.

Como antecedente de la realización del acompañamiento en preescolar, desde el año de 1992 con el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica, la asesoría fue un dispositivo fundamental para la formación continua de los docentes. A partir de la Reforma de Educación Preescolar surge la propuesta de un nuevo dispositivo para contribuir a la formación continua del docente: el acompañamiento. En la actualidad la asesoría continúa como uno de los elementos esenciales en el nuevo dispositivo, donde sigue ocupando un

lugar importante (SEP, 2004). En este apartado se va a abordar la asesoría como concepto inicial del acompañamiento, a partir de un breve recorrido histórico de su evolución, las dimensiones y el rol del acompañante. Finalmente, se plantea una conceptualización del acompañamiento.

Asesoría: antesala del acompañamiento en preescolar

Antes del surgimiento del acompañamiento en educación preescolar una de las funciones prioritarias era la atención al aspecto técnico-pedagógico, por parte de los directivos, en donde se les hacía énfasis en brindar a los docentes las orientaciones que se requerían para el adecuado desarrollo del programa y del proceso de evaluación del aprendizaje, así como en promover y organizar la instauración de los proyectos de apoyo que enriquecieran el trabajo docente.

El asesoramiento en educación constituye un proceso de ayuda basado en la interacción profesional, orientado a la resolución de problemas. Es habitual aplicar la denominación de asesoramiento a labores en las que participan profesionales de igual estatus con el propósito de resolver problemas encontrados en la práctica profesional. Uno de los participantes, el que tiene el problema, demanda ayuda para resolverlo y el otro está en situación de corresponder a esta petición ofreciendo recursos variados para contribuir a encontrar la solución. La asesoría se define como un servicio indirecto, porque no recae en los alumnos de la institución, sino que incide indirectamente sobre éstos al servir al profesional que trata con ellos; es decir, es una función educativa cuya relevancia e incidencia en la educación está matizada, en principio, por la mejora o el desarrollo profesional de miembros de la organización y, en último término, por la repercusión que éstos, como mediadores, tengan en la calidad de la educación y el progreso de los alumnos (Nieto, 2004).

El asesoramiento involucra a una parte que presta apoyo o ayuda, y a otra parte que la recibe. Los profesionales que encarnan estas partes o agentes del asesoramiento pueden ser muy diversos, actuar

grupal o individualmente, así como ocupar una posición interna o externa. El asesoramiento puede guardar una relación directa o indirecta con los aspectos educativos que conciernen a los alumnos. Se trata de examinar o valorar el contenido del asesoramiento, los propósitos y destinatarios (Nieto, 2004).

En las políticas educativas la asesoría se concibe como “un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes” (SEP, 2005: 25). Se destaca que la asesoría es académica y está dirigida a la escuela. La asesoría, concebida de esta manera, implica una relación simétrica entre iguales, que se desarrolla por medio de un trabajo colegiado que involucra a los asesores y a los profesores.

De la asesoría al acompañamiento en preescolar: revisión histórica

A partir de que surgen los programas de capacitación, formación docente, formación continua y con los Talleres Generales de Actualización, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha buscado que los docentes estén constantemente asesorados. Con esto en mente, se ha ido buscando la utilización de algunos modelos de asesoría.

A pesar de estos esfuerzos de asesoría, Imberón (1997) señala que cada vez hay más formación pero se aprecian pocos cambios en las prácticas docentes. Una manera de asesorar para una nueva formación del profesorado ha de establecer mecanismos de *desaprendizaje*⁸ para volver a aprender, por lo que es indispensable aprender a desaprender. Para que haya cambio e innovación nos hemos de introducir en la teoría y en la práctica de formación con nuevas perspectivas (las relaciones entre el profesorado, las emociones y ac-

8 Desaprendizaje para Imberón (2008: 138) es el “proceso individual o colectivo mediante el cual se desestima el conocimiento obsoleto y engañoso y se inicia la búsqueda de nuevos significados y sentidos”.

titudes, la complejidad docente, el cambio de relaciones de poder en los centros, la autoformación, la comunicación, la formación con la comunidad) y debemos dejar de lado la formación disciplinaria y normativa. Para ello, hay que empezar a ver las cosas de otra manera e intentar cambiar e ir construyendo una nueva forma de concebir la enseñanza y la formación del profesorado. Esta nueva formación permanente del profesorado y su asesoramiento tendría que facilitar, según apunta Imbernón (2007), los siguientes aspectos:

- La reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad, la comprensión la interpretación y la intervención en ésta.
- El intercambio de experiencias entre iguales.
- La unión de la formación a un proyecto de trabajo del centro.
- La formación como revulsivo crítico a prácticas laborales.
- El desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado que potencia un trabajo colaborativo para transformar la práctica.

La formación y su asesoramiento se han de apoyar en una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente, de manera que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento y sus actitudes, realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional.

Para realizar el cambio en la práctica asesora con el profesorado es básico tomar en consideración la experiencia personal y profesional de éste, sus motivaciones, el medio de trabajo y la participación de los interesados en la formación y en la toma de decisiones que les conciernen directamente. La formación necesitará asesores pedagógicos capaces de identificar situaciones específicas, diagnosticar, analizar las necesidades y motivaciones de los profesores y dar soluciones genéricas a los problemas educativos. También deberán estar preparados para la acción formativa y tendrán que saber acceder a las estrategias adecuadas para intervenir en lo identificado en los procesos de diagnóstico (Imbernón, 1997).

Nieto (2004) menciona que existen muchos y diferentes modelos de asesoramiento, que varían según se aborden desde la esfera política, académica o práctica, regulados por las formas que adopta la actividad asesora por medio de los agentes que la acometen, los cuales cubren un extenso y a menudo confuso abanico de posibilidades cambiantes. Entre los modelos más usuales están:

- *Modelo de intervención*: define un tipo de asesoramiento educativo centrado en el punto de vista de la parte asesorada. Es ella quien interpreta y define, de acuerdo con su propio marco conceptual, la realidad.
- *Modelo de facilitación*: al igual que el anterior, define un tipo de asesoramiento educativo centrado en el punto de vista de la parte asesorada. El sentido de las decisiones y de las acciones de cambio es unilateral, la iniciativa es ejercida por el profesor. El papel del asesor estriba en averiguar cómo ayudar al profesor para que sea él mismo quien diagnostique su problema y encuentre su solución.
- *Modelo de colaboración*: el asesoramiento está basado en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada. La toma de decisiones que afectan la resolución de problemas es consensual, de igualdad de estatus y responsabilidad compartida, la influencia es bilateral y paritaria. Asesorar se define como renunciar a la demanda de pericia técnica y participar activamente en sintonizar y compartir el mismo presente a través de una relación auténtica, vivida en forma colectiva.

En la nueva perspectiva esgrimida a partir de la Reforma de Educación Preescolar se hace énfasis en que la asesoría es “acompañamiento [cuya] principal finalidad es informar, sensibilizar, promover el diagnóstico de la práctica y hacer un seguimiento del trabajo que se realiza, propiciando la comprensión de sus planteamientos por parte del personal docente, técnico y directivo [atendido]” (SEP, 2006: 43).

La función de asesorar, según el *Diccionario del español de México* (editado por El Colegio de México en 2010), es “Dar consejo y guía a lo largo del desarrollo de una actividad”. De acuerdo con

Ramírez (2008) consiste en un conjunto de acciones sistemáticas promovidas por un educador experto; o sea, que cuenta con los elementos suficientes o los conocimientos. Es una práctica situada en funciones del contexto de intervención y acorde con las necesidades observadas o planteadas. Por esa razón no hay un programa determinado, se construye en el proceso, ayuda a resolver problemas pedagógicos concretos e implica, por lo tanto, tareas de información, divulgación y explicación para la guía de un proceso de aprendizaje profesional. El eje de la asesoría es la reflexión sobre la práctica, donde el desarrollo de competencias profesionales es uno de los elementos que garantizan la consolidación o sostenibilidad de las reformas.

Dimensiones del acompañamiento

García (2006) distingue cuatro dimensiones:

- *Dimensión psicopedagógica:* pone énfasis en la formación de actitudes, en el fortalecimiento de la voluntad y de la motivación de los sujetos, facilita la comunicación, la relación dialógica y el desarrollo de la autonomía; esta práctica demanda cambios sustantivos.
- *Dimensión política:* expresa el compromiso de los actores de este proceso con el cambio del contexto escolar y comunitario.
- *Dimensión educativo-cultural:* da una función educativa y facilita su contextualización, involucra los valores, principios y tradiciones.
- *Dimensión social:* permite que el proceso sea una experiencia de intercambio y producción participativa, donde los participantes se asumen como protagonistas de un proceso de responsabilidad compartida, con apertura a los conocimientos y las informaciones de los otros; es un proceso social y de comunicación, en el cual no existe el temor a preguntar y se contrasta la experiencia. Esta dimensión hace que el acompañamiento parta de las pro-

blemáticas de los sujetos, la escuela y la comunidad. Facilita la socialización de nuevos saberes, conflictos y experiencias generados en el acompañamiento, lo que lo convierte en un hecho público, al buscar la mejora de la comunidad educativa.

En las definiciones de las cuatro dimensiones se evidencia la importancia de la comunicación, la relación dialógica, las interacciones, el compartir las experiencias, los aprendizajes, conocimientos e informaciones, la generación de procesos de enseñanza recíproca y ayuda mutua, la construcción de aprendizajes, la promoción de la reflexión, la formación de actitudes, el compromiso de los actores, la responsabilidad compartida, el desarrollo de principios, valores y tradiciones, la facilitación de la contextualización y la socialización de saberes, conflictos y experiencias.

Dimensión existencial en el acompañamiento

Honoré (1992) menciona que la existencia es formativa, se origina con el hombre y forma el mundo. De este modo, la formación no puede estar desligada de lo útil y lo agradable; es decir, de lo que tiene significado para las personas; por lo tanto, en el acompañamiento y en la formación existe lo que está cargado de sentido, considerando que para el aprendiente lo que es válido es aquello que tiene sentido para su vida, para su trayectoria, para su formación. La actividad formativa integra, según este autor, tres aspectos de la experiencia relacional:

Las relaciones entre las cosas, base de las significaciones, por lo tanto de los conocimientos y de las técnicas; las relaciones entre esas cosas y las personas, soportes del sentido; las relaciones entre las personas a propósito de las cosas, soporte para la elaboración de nuevas significaciones, por lo tanto de nuevos contenidos de la conciencia social, cuya apropiación es fuente de nuevos “sentidos” (Honoré, 1980: 143).

De acuerdo con esta idea, el acompañamiento puede estar ligado a la formación mediante una relación de proximidad del acompañante con el docente, donde se favorece la autonomía del docente, o mediante una relación de distancia, ligada a la dirección y a la escasa o nula autonomía del docente, lo que se puede apreciar con más detalle en las ideas de este autor (Honoré, 1992):

Acompañamiento y formación

Autonomía	Instrucción
Concepción de acompañamiento ligada a la existencia	Concepción de acompañamiento ligada a la dirección
Uno no forma, uno se forma	Organiza las trayectorias de formación
Las personas en formación son puestas en situación de creación (de sí mismas, de los otros, de su mundo)	El asesor técnico-pedagógico detenta el saber didáctico y pedagógico que transmite el conocimiento
Formación autoestructurada	Formación heteroestructurada

Al tomar la dimensión del acompañamiento ligada a la existencia se considera que el acompañante habrá de promover la autonomía en los docentes y, por ende, promover procesos de autoformación para que poco a poco sean ellos los que se hagan cargo de su propia formación.

Para que los asesores puedan desarrollar prácticas de acompañamiento a los docentes se precisa la transición identitaria a acompañante, o al menos reconocer que su profesión integra elementos del acompañamiento. Transitar de la asesoría al acompañamiento significa reconvertir las viejas prácticas, con fuerte tendencia a la fiscalización, para entrar en procesos que involucran la ayuda, el aprendizaje y la reflexión.

Mediación en el acompañamiento

En los procesos formativos interviene, como elemento importante, la mediación porque “el proceso se centra en la persona en formación, en el recorrido que determina seguir y que le exige organizarse, invertir tiempo y energía para producir su formación en relación con los otros”, según Bernard (2006: 76). Este autor define la mediación como el proceso por el cual el mediador interviene entre dos o varios términos: cosas o seres. Considera que la mediación es relacional y está presente un intermediario. La mediación está orientada a la construcción de saberes por parte del sujeto en formación; el mediador valora, ofrece confianza y contribuye a encontrar pasajes y salidas. El mediador está presente durante todo el recorrido de la formación.

Las mediaciones son similares a lo que sucedía en el aprendizaje de algún oficio. El aprendiz era guiado por un compañero o experto que lo orientaba y recorría junto con él todo el camino; es decir, lo acompañaba durante su proceso de aprendizaje. Por esta razón, el mediador en ocasiones va delante, de lado o atrás en el proceso, todo depende de la función que cumpla (Bernard, 2006).

Entre las funciones que cumple el mediador están:

- *Acompañamiento*: ayuda al alumno a orientarse y le estimula a “hacer camino al andar”.⁹
- *Guía*: como director de investigación va delante para indicar la dirección, cuidando al mismo tiempo que la persona en formación asuma progresivamente el papel de guiarse a sí misma.
- *Tutoría*: (en latín *tutor, tutrice*) designa un defensor, un protector, un guardia. En derecho es la persona encargada de una tutela. En horticultura, *tutor* se usa para una vara que sostiene un árbol o una planta que comienza a crecer. En el ámbito de formación, el tutor es quien facilita el progreso de la persona en

9 Se refiere a que el acompañante ayuda para que el docente identifique y busque solución a los problemas que enfrenta en la práctica y que a futuro él se haga cargo de su formación, sin necesitar la ayuda.

formación, de conformidad con una orientación dada de antemano, y le brinda protección. El tutor tiene un papel directivo, a diferencia del que cumple el acompañante.

- *Asesoría*: se mantiene al lado de la persona en formación para responder a sus demandas (Bernard, 2006: 78-79).

En una perspectiva que recupera el orden de la orientación de la mediación, Saenger reconoce cinco tipos de mediación:

- El tecnorganizador no se asume como mediador, sino como mediatizador.
- El enseñante prescriptivo no refuerza la autonomía.
- El consultor orientador apoya al alumno, pero sin hacer seguimiento de su *trayectancia*.¹⁰
- El enseñante dialogante favorece el desarrollo y el aprendizaje autónomos, pero se centra en aspectos cognitivos.
- El formador asume de manera más completa los roles implicados en la representación dominante, aunque ésta tampoco recoge rasgos que le dan a la formación un carácter existencial (Saenger, 2005: 182).

Por su parte, Barrera y Yurén (2005: 96) destacan las siguientes figuras académicas en las modalidades mixtas y no escolarizadas:

- *Asesor*: ilustra o aconseja sobre un tema.
- *Consejero*: aconseja cómo conducirse y favorece el saber convivir.
- *Instructor*: transmite saberes.
- *Tutor*: protege, sostiene y marca el camino.
- *Guía*: marca el camino.

10 Este neologismo, acuñado por Bernard (1999: 271), se define como “la travesía de la vida en construcción”, involucra las nociones de trayecto de formación (la distancia entre la situación presente y el objetivo en el proceso formativo), de trayectoria de formación (el camino que una persona ha recorrido en su proceso formativo y su experiencia acumulada) y de existencia (el modo de estar en el mundo y con los otros, así como la forma en que se asume el presente y se le da sentido al pasado y al futuro).

- *Facilitador*: promueve la experiencia de poner en práctica el saber hacer.
- *Mentor*: combina los papeles de guía, consejero y asesor.
- *Acompañante*: además de facilitar, estimula la construcción de uno mismo.
- *Evaluador*: valora, para retroalimentar, las adquisiciones y transformaciones.
- *Elaborador de materiales*: organiza y elabora los contenidos para que sean puestos en medios.
- *Asistente académico*: organiza la logística de las sesiones y realiza tareas de apoyo.
- *Diseñador*: bosqueja un plan de trabajo y determina la ingeniería del dispositivo.
- *Arquitecto del dispositivo*: adecúa el dispositivo al contexto del aprendiente.

Recuperando lo anterior, se puede plantear que el asesor orienta a los docentes a construir competencias que les van a permitir continuar aprendiendo a lo largo de su vida y que los llevan a hacerse cargo de su propia formación. En otros términos, la autoformación. Esto es, el asesor lleva a cabo acciones que permiten a los docentes formarse, realizando por tanto la función de mediador en los procesos de formación de los docentes.

Rol del acompañante

Yurén (2005) menciona que los roles que se asumen para llevar a cabo la función de formar y que son necesarios para un formador son los de instructor, facilitador, acompañante, consejero, asesor, diseñador de materiales, entre otros, dependiendo del programa de que se trate. Sin embargo, según las expectativas enmarcadas en las políticas educativas, la función del acompañante engloba las funciones del formador; de tal manera que el acompañante será aquel que acompañe, que esté junto de, ayudando en los procesos de formación de éste.

Si acompañar implica colaborar en la formación de los actores educativos, necesariamente la práctica debe tomarse como su eje central. Acompañar supone entonces desarrollar procesos de reflexión de la práctica con la intención de formar y formarse. El acompañante colabora para que los acompañados entren en proceso de formación para ejercer su profesión y resolver los problemas inherentes a la práctica docente. De este modo, se facilita que los docentes realicen una verdadera reflexión en su praxis con objeto de tener avances en su formación y lograr una transformación en su sistema disposicional.

Si un proceso de formación es el resultado de la actividad y el esfuerzo del sujeto, éste no lo hace en solitario, sino mediante un proceso de socialización. Es el acompañante quien promueve los procesos de socialización y entabla con el acompañado un trabajo colaborativo.

En el ámbito profesional de los docentes el acompañante, en su papel de asesor, hace uso de los aprendizajes previos de los profesores para, a partir de allí, movilizarlos y generar nuevos aprendizajes.

Cada uno de los docentes acompañados es único, individual, con características propias, con un trayecto diferenciado en su formación. El acompañante, a fin de atender la diversidad y respetando dicha individualidad, realiza un acompañamiento diferenciado, con base en las necesidades de cada docente, a quien conduce poco a poco a desarrollar procesos de autoformación.

Al realizar una recapitulación de lo hasta aquí expuesto se puede decir que el papel que desempeña el acompañante repercute directamente en la práctica de los docentes, no sólo para una mejor comprensión del programa que se opera: favorece también al proceso de formación que involucra desarrollo profesional, social y hasta personal.

El acompañante desempeña, entonces, un papel de instructor, facilitador, acompañante, consejero, asesor, diseñador de materiales, entre otras, y es por lo tanto un formador de docentes y un mediador.

Conceptualización del acompañamiento

En varios países, el dispositivo de acompañamiento se ha venido utilizando en diferentes instituciones educativas y empresas, los cuales han ido creando sus propios programas, modelos y estrategias. También se encuentran varios autores e investigadores que han definido el acompañamiento desde diferentes enfoques. Para llegar a nuestra propia conceptualización del acompañamiento, primero serán revisados los conceptos de acompañamiento, a partir de autores de las políticas educativas, los métodos de acompañamiento y los enfoques.

Política educativa

Revisamos los programas de formación continua de diversos países. En primer término en Francia, en el acta de 1992, el acompañamiento escolar fue definido como “un proceso que pretende ofrecer, al lado de la escuela, el apoyo y los recursos que los niños y adolescentes necesitan para triunfar en ella” (Ghouali, 2007: 207). Este dispositivo señala que puede ser operado para todo el que lo necesita, incluyendo los alumnos que presentan dificultades para el aprendizaje.

En Colombia se precisa que el “acompañamiento viene de la palabra latina «cum-panis», que significa compartir tu pan, es decir, «tu experiencia y la mía a la luz del aprendizaje mutuo»” (MEN, 2009: 5). Este concepto, aunque corto, tiene un gran contenido, que deja entrever la importancia de compartir los aprendizajes para la generación de nuevos saberes, formarse mutuamente acompañado y acompañante, mediante la interacción y el compartir las experiencias, lo que Honoré (1980) llama *coformación*, que se da mediante la relación formador-formado, caracterizada por un dinamismo tal que las dos partes cumplen ambas funciones y son responsables uno y otro.

En México la SEP propone el acompañamiento en el Programa Nacional de Lectura, donde se define como una estrategia de “asesoría e intervención que tiene como propósito proporcionar y consolidar formas de gestión y desarrollo pedagógico que promuevan la labor de formación de lectores y escritores mediante la instalación de las bibliotecas escolares” (SEP, 2007a: 17).

Desde la mirada de la Reforma de Educación Preescolar, como ya se mencionó en otros apartados, el acompañamiento es conceptualizado como sinónimo de asesoría y destaca que su principal finalidad es “informar, sensibilizar, promover el diagnóstico de la práctica y hacer un seguimiento del trabajo que se realiza, propiciando la comprensión de sus planteamientos por parte del personal docente, técnico y directivo al que se atiende” (SEP, 2006: 43).

De esta manera, en la postura de las políticas educativas se identifica que el acompañamiento se conceptualiza como un proceso de apoyo, para compartir saberes, para promover el proceso de los sujetos en formación (niños o docentes). Paradójicamente, en México el acompañamiento se presenta como un concepto que favorece la transformación de las concepciones y prácticas docentes. Con todo, en un análisis más minucioso, se advierte que en los documentos oficiales el acompañamiento se emplea en general como sinónimo de asesoría.

Modelos de acompañamiento

Existen diversos modelos de acompañamiento nacionales y en el mundo. Por ejemplo, en el Programa de Innovaciones de las Regiones, en Perú, el acompañamiento pedagógico se define como:

Un sistema y un servicio destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por docentes y directores, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la escuela (Fondep, 2008: 3).

En nuestro país, para el programa de educación a distancia de la Universidad La Salle (Ulsa), el acompañamiento es un elemento básico en la formación de los docentes lasallistas. Es una virtud y consiste en “velar, cuidar, poner atención sin distraerse, estar pendiente, proteger, estar sobre aviso, procurar con gran miramiento, proceder con prudencia, con gran diligencia” (Turrent, 2008: 4-5).

En México también se encuentran modelos en algunas asociaciones, o en los propios programas institucionales, que siguen un modelo de acompañamiento basado en el aprendizaje en un colectivo. Por ejemplo, la Comunidad de Aprendizaje de Manejo de Fuego (Camafu), en su programa para el proceso de certificación de formadores, menciona que

El acompañar se comprende como el proceso durante el cual el formador promueve la reflexión, integra nueva información, da seguimiento y toma decisiones conjuntamente con el capacitado (y el grupo) respecto a la trayectoria de aprendizaje que construye el participante y el colectivo (Camafu, 2009: 3).

Desde esta perspectiva se hace énfasis en la reflexión como eje de la construcción de nuevos aprendizajes con los acompañados, distinguiéndose además el seguimiento y la toma de decisiones.

En el modelo de acompañamiento y seguimiento a los colectivos docentes de la Secretaría de Educación de Veracruz, en la muestra 2007-2008, el acompañamiento académico es visto como proceso sistemático de apoyo, que se define como “asesoría calificada que se brinda a los maestros y colectivos docentes para desarrollar con éxito sus procesos formativos” (SEV, 2007: 32).

El acompañamiento es, entonces, conceptualizado como un proceso sistemático y elemento básico en la formación, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes, que se promueve mediante procesos de reflexión.

Conceptos

En el marco nacional e internacional, se encontraron algunas definiciones del acompañamiento. Por ejemplo, en República Dominicana, García (2006: 2) cita:

Acompañamiento es un vocablo de uso frecuente en el sector educativo, en el ámbito familiar y en las comunidades humanas. Este vocablo es una síntesis de necesidades, de sentimientos, de tareas y proyectos. Su desarrollo involucra a dos o más personas que asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos, de vida y de experiencias entre las (os) acompañantes y los sujetos acompañados.

De este modo el acompañante acumulará motivos de diálogo, sugerencias, elementos para ayudar a los educadores en el análisis de su práctica. El saber del asesor se enriquecerá con el estudio, pero lo estudiado cobrará mayor sentido al ponerlo en práctica y al reflexionar sobre ésta.

En Francia se encontró que Magnan (1997) define el acompañamiento como un conjunto de procedimientos efectuados para acompañar al aprendiente, permitiéndole que él se exprese, “trate” su experiencia y utilice lo que ha comprendido, siendo el acompañante un facilitador, que le permite dar sentido a sus aprendizajes. Asimismo, expone que

Acompañar al aprendiente es hacer que él se exprese, decir dónde está (nivel psicológico, nivel social), permitirle “tratar” su experiencia: establecer, realizar, relacionar, buscar constantes (nivel cognitivo) y ayudarlo a utilizar lo que él ha comprendido (nivel psicológico, cognitivo, social). Este proceso es siempre idéntico, cualquiera que sea el campo en el cual se aplique. El aprendiente es quien puede tratar su experiencia, el que lo acompaña es un facilitador, que le permite dar sentido a sus aprendizajes y nunca ocupa el papel del aprendiente (Magnan, 1997: 4).

En la definición de Magnan se distinguen acciones tendientes a la autoformación y la construcción de sus aprendizajes, mediante la utilización de los aprendizajes previos del acompañado y el rol del acompañante como un facilitador. De manera conceptual el acompañamiento no es privativo del ámbito educativo, ya que puede aplicarse en todo los campos. En México el acompañamiento como sistema es definido como

El recurso pedagógico preferente para la formación profesional en nuestra comunidad de práctica y de aprendizaje. Lo entendemos articulado con los procesos de construcción de comunidades de aprendizaje y como la relación entre dos o más personas en procesos de enseñanza recíproca y de ayuda mutua (Jacobo, 2005: 1).

Visto desde este enfoque, se puede distinguir que el acompañamiento es utilizado como un dispositivo para la formación profesional, dentro de las comunidades de práctica, en donde interactúan dos o más personas y donde se privilegian procesos de enseñanza, colaboración y ayuda. Conceptualmente se identifica el acompañamiento como un proceso de construcción social de aprendizaje, mediante la interacción y reflexión de dos o más sujetos, partiendo de las experiencias en relación de ayuda mutua, centrada en los procesos de aprendizaje del sujeto, donde se pone en juego sus dimensiones cognitiva, psicológica y social.

En este libro el acompañamiento es comprendido como un dispositivo para la formación continua de docentes. Es un proceso sistemático, dinámico e integral, de apoyo, colaboración y ayuda, centrado en el aprendiz. En él se promueve el desarrollo de las dimensiones psicológica, cognitiva y social del aprendiz para la adquisición de nuevos elementos que le permitan realizar y mejorar su práctica. Se considera que acompañar es estar aquí y ahora, ir en la misma dirección con el aprendiz, caminar a la par por el sendero del aprendizaje, en una relación de horizontalidad. Acompañar implica también compartir las experiencias, reflexionando y desaprendiendo, pero también entrar en procesos de conflicto, de tensión. Finalmente, acompañar ocurre en contextos determinados.

Perspectiva situada y acompañamiento

En la actualidad ha habido un auge en los enfoques socioculturales y situados de la cognición, el aprendizaje y la enseñanza. Las teorías del aprendizaje han empezado a considerar la importancia de las interacciones sociales. En estas teorías se consideran los aprendizajes como procesos personales de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos, inseparables de la situación en la que se producen. La teoría de la cognición situada es una de las tendencias más representativas de las teorías de la actividad sociocultural. Se respalda en los trabajos de Vigotsky (1986 y 1988), Leontiev (1978) y Luria (1987) y en algunos otros autores como Lave y Wenger (1991).

El aprendizaje situado considera que la construcción social de la realidad se basa en la cognición y en la acción práctica que tiene lugar en la vida cotidiana. Lamas (s. f.) enfatiza los siguientes aspectos:

- Importancia de la interacción social, que implica el aprender con otros.
- Incidencia en la zona de desarrollo próximo, en la que la interacción puede ofrecer un andamiaje en el que puede apoyarse.
- El aprendizaje colaborativo y situado destaca que todo aprendizaje tiene lugar en un contexto en donde son negociados los significados.
- El aula debe ser un campo de interacción de ideas, representaciones y valores, en donde cada aprendiz construye y reconstruye su conocimiento.
- La docencia se basa en estrategias centradas en el estudiante.

El aprendizaje es una actividad que se sitúa, para Lamas (s.f., 5), en unas circunstancias que la dotan de “inteligibilidad, según la cual la descontextualización del aprendizaje es imposible, puesto que toda adquisición de conocimiento está contextualizada en algún tipo de actividad social”.

Algunos elementos del aprendizaje situado mencionados por Lave y Wenger (1991) son

- *Situacionalidad del significado*: retomando *aprender* en función de formar parte de una comunidad; el aprendizaje se entiende como el desarrollo de una identidad como miembro de una comunidad.
- *Participación periférica legítima*: el aprendizaje es reconocido como un proceso de participación social; el nuevo participante que se mueve de la periferia de la comunidad hacia el centro llegará a ser más activo y a estar más comprometido con la cultura y por ende asumirá una nueva identidad.
- *La historia personal*: aporta claves para desarrollar la concepción del mundo en el que se vive; por lo tanto, la cognición cotidiana es clave para la resolución de problemas de la enseñanza con enfoque cognitivo; así, la metodología de formación es la resolución de problemas contextualizados en escenarios y aprendizajes situados, donde las estrategias para la implicación y el compromiso de aprendizajes son la autorregulación y la correulación.

En este sentido, el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción social mediante la intersubjetividad, la confrontación y la reflexión colaborativa sobre la práctica (Lamas, s. f.).

Lave (1991) destaca como elementos importantes de la cognición en la práctica:

- La transferencia del aprendizaje, que tiene lugar cuando una situación nueva determina o desencadena una respuesta.
- La resolución de problemas.
- Las personas-en-acción, aprendizaje que se distribuye entre personas, actividades y entornos, lo que implica que el pensamiento se sitúa en el tiempo y el espacio social y culturalmente estructurado.
- Los contextos.
- La experiencia directa.

- Las prácticas de reflexión de la práctica, relacionada con los contextos.

Según Lave (1991), la teoría de la cognición situada reúne los elementos de la cognición, la percepción y la acción dentro de un contexto social. El énfasis está en el entorno social y las colecciones de personas dentro de esos entornos. El conocimiento se acumula a través de la vida cotidiana, e incluso las acciones mundanas de cada día que se viven. Esto contribuye a las perspectivas y visiones del mundo de las personas y del grupo.

El diseño de experiencias de aprendizaje desde la perspectiva de la cognición situada tiene cuatro premisas fundamentales:

- El aprendizaje se basa en las acciones de las situaciones cotidianas.
- Se adquiere el conocimiento situacional y las transferencias sólo en situaciones similares.
- Los procesos sociales influyen en la forma de pensar, percibir, resolver problemas, realizar procedimientos, construir el conocimiento declarativo, e interactuar con otros.
- El aprendizaje está completamente inmerso en la participación, en el complejo entorno social que contienen las personas, situaciones y actividades.

Lave y Wenger (1991) proponen que el aprendizaje, visto como actividad situada, tiene como característica central un proceso de participación periférica legítima que involucra la relación entre novatos y veteranos y las actividades, identidades, artefactos y comunidades de conocimiento y práctica. El aprendizaje situado se basa en la importancia de la experiencia laboral, la práctica social—misma que concierne a toda persona que actúa en el planeta—que constituye una serie continuamente renovada de relaciones en desarrollo, coherente con una perspectiva relacional de la gente, sus acciones y el mundo.

Lamas (s. f.) afirma que los teóricos de la cognición situada mantienen la premisa de que el conocimiento es situado; es decir,

es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura que se desarrolla y se utiliza. El autor destaca y comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables, por lo cual un principio nuclear es que los aprendices novicios deben aprender en el contexto pertinente, privilegiando las prácticas educativas de saber cómo más que saber qué, mismas que requieren ser coherentes, significativas y propositivas.

En el proceso de aprendizaje los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con los miembros más experimentados, mediante prácticas pedagógicas deliberadas, valiéndose de mediación y ayuda acordes con las necesidades del aprendiz y el contexto.

Al respecto, Lamas (s. f.) refiere el concepto de *apprenticeship*, que consiste en la enseñanza de un oficio por medio de la actividad práctica entre un aprendiz y un experto. Aquí, el aprendiz construye un modelo conceptual de la tarea, que desarrolla en la práctica donde el experto actúa como guía. El aprendiz integra la información y la práctica otorgada por el experto. Esta interacción es más benéfica por adoptar una postura de igualdad, que permite al aprendiz participar en la toma de decisiones.

En el aprendizaje situado la participación se distingue por basarse en la negociación situada y la renegociación del significado del mundo. En este sentido, se considera la participación en la práctica como la forma fundamental dentro de una visión del mundo social, puesto que las personas que interactúan, las acciones que realizan y el mundo que habitan están implicados en los pensamientos, en las palabras, en los conocimientos y los aprendizajes. Las identidades son concebidas como las relaciones vivenciales de largo plazo entre las personas, sus lugares y su participación en las comunidades de práctica, que representan la membresía y dependen de ella, incluyendo las biografías/trayectorias, relaciones y las prácticas que las caracterizan (Lave y Wenger, 1991).

El lenguaje es una herramienta determinante dentro del aprendizaje situado. Lave y Wenger (1991) sostienen su importancia pues es parte de la práctica mediante la cual la gente aprende; la conversación es entonces el medio de transformación más relevante.

Al tomar en cuenta la trascendencia que tiene la relación entre novatos y expertos dentro de una participación periférica, es importante destacar que las diferentes maneras en que unos y otros establecen y mantienen sus identidades, crean conflictos y generan puntos de vista competitivos en la práctica y su desarrollo. En la relación entre veteranos y expertos se generan relaciones de poder, que propician además tensiones (Lave y Wenger, 1991). Estas tensiones se ven influidas por las representaciones que tienen ambos sujetos. Las representaciones son definidas como las formas de pensamiento, el saber empírico que estimula y moldea la conciencia colectiva, dando un valor práctico a la interacción de los sujetos con los objetos, lo que propicia que se establezca una comunicación y se den ciertos comportamientos ente los sujetos que crean una identidad determinada.

El dispositivo de acompañamiento propuesto por la Reforma de Educación Preescolar 2004 plantea como elementos fundamentales las interacciones entre acompañante y acompañado, la construcción de conocimientos con base en los saberes previos de docentes y asesores, el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas, la importancia de los contextos, el aprendizaje experiencial y la reflexión de la práctica. A partir de ello, es lícito plantear que la articulación de estos elementos puede contribuir a que los asesores realicen procesos de asesoría situada o acompañamiento.

EJES DEL ACOMPAÑAMIENTO

Toda experiencia es un acto a través del cual brilla aquel mundo no hollado, cuya orilla se desvanece más y más cuando me muevo.

Poeta anónimo citado por John Dewey, *Experiencia y educación*.

En los documentos normativos de preescolar se enuncia que el eje de la función de asesoría es la práctica pedagógica. Se considera que se deben tomar en cuenta las experiencias previas de los docentes, en vista de que las problemáticas afrontadas son compartidas

y reflexionadas y que se traducen en aprendizajes, tendientes a la mejora y al desarrollo de las competencias profesionales. Del mismo modo, se expone de forma sintética que la tarea de asesoría implica procesos de reflexión individual y colectiva y estos procesos orientan a los educadores en las dificultades que enfrentan en su práctica. Se puntualiza, también, que algunas acciones de asesoría se dirigen al “diálogo centrado en la experiencia al trabajar directamente con las educadoras y [a la] reflexión sobre la propia práctica” (SEP, 2006: 44).

Se observa entonces que los ejes principales del acompañamiento, desde la mirada de la Reforma de Educación Preescolar, son el aprendizaje experiencial y la reflexión en la práctica. A fin de comprender estas dimensiones se analizan las ideas de Dewey (2000), Zeichner (1996) y Schön (1983 y 1987).

El aprendizaje experiencial desde la perspectiva de Dewey

El aprendizaje experiencial tiene sus orígenes en la propuesta de John Dewey, en su obra *Experiencia y educación*, con una perspectiva de educación democrática y progresista. El autor la contrapone al moralismo autoritario, a la imposición desde arriba y desde fuera que caracterizaba la educación tradicional.

Los productos de la formación eran docilidad, receptividad y obediencia, que él consideraba inapropiados. Por el contrario, hizo énfasis en la necesidad de una educación centrada en la experiencia y en la reflexión con las siguientes características:

- Expresión y cultivo de la individualidad.
- Actividad libre.
- Aprender mediante la experiencia.
- Adquisición de destrezas y técnicas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente.
- Máxima utilización de las oportunidades de la vida presente.
- Conocimiento de un mundo sometido al cambio.

La filosofía de la experiencia se centra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación. Dewey (2000) consideró que basar la educación en la experiencia personal puede significar contactos más numerosos e inmediatos entre docente (quien será un guía) y alumno (cuya libertad será prioritaria).

Partir de que “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (Dewey, 2000: 22) requiere así evaluar y seleccionar las experiencias presentes, para que se vivan fructífera y creadoramente las subsiguientes. Para Dewey es fundamental que el educador observe en qué dirección marcha la experiencia, ver las actitudes y tendencias habituales que se están creando, conocer las experiencias previas, saber qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento y seleccionar condiciones objetivas que lleven consigo a comprender las necesidades y capacidades de los alumnos. Este autor expone dos principios de la teoría de la experiencia:

- *Categoría de continuidad o continuidad experiencial*: tiene que ver con distinguir las experiencias que son valiosas de las que no lo son, el respeto a la libertad individual y al decoro y bondad de las relaciones humanas, el hábito donde toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y la vive afectando la cualidad de las experiencias siguientes, la conexión necesaria de la educación con la experiencia.
- *Interacción*: tiene que ver con la libertad en los incidentes en la experiencia, el ambiente que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales, la integración de unas y otras experiencias sucesivas, las condiciones objetivas que comprenden lo que hace el educador y el modo como lo hace (palabras, tono de voz, equipo, materiales, capacidad para influir en las experiencias de los demás).

Ambos principios no se pueden separar. La continuidad y la interacción dan la medida de significación y valor a la experiencia: “Toda experiencia debe hacer algo para preparar a una persona

para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva” (Dewey, 2000: 52).

De este modo, en el presente libro, se formula que la experiencia es fundamental en el aprendizaje para el acompañado y también para el acompañante. El acompañante habrá de partir de las experiencias previas y permitirle al acompañado compartir sus propias vivencias y aprender de ellas.

Reflexión de la práctica

Zeichner (1996) menciona que el discurso de la práctica reflexiva, específicamente el de profesional reflexivo y de enseñanza reflexiva, empezó a circular en todo el mundo a partir de la reforma de la enseñanza y la formación del profesorado. No obstante, se ha producido una gran confusión en el significado de la reflexión, llegándose a considerar como una reacción contra la visión de los profesores como técnicos que sólo se dedican a transmitir lo que otros quieren, lo que los convierte en participantes pasivos. En cambio, el concepto del maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza que encierran las prácticas de los buenos profesores. La reflexión supone reconocer que el proceso de enseñar a aprender se prolonga durante toda la carrera docente del profesor.

Con el concepto de enseñanza reflexiva surge el compromiso de ayudar a los futuros profesores a que interioricen en su preparación inicial la disposición y la habilidad para estudiar su profesión, para perfeccionarse y responsabilizarse de su desarrollo profesional.

Zeichner (1996) destaca que, según Dewey, la reflexión es una forma de afrontar y responder a los problemas, que implica intuición, emoción y pasión. Considera que hay tres actitudes para la acción reflexiva: la apertura intelectual, la responsabilidad y la sinceridad. Los maestros reflexivos dirigen sus acciones, previéndolas y planeándolas de acuerdo con los fines que tienen en perspectiva, lo que les permite tomar conciencia de sí mismos en su propia acción.

Un modo de pensar en la práctica reflexiva es imaginarla como el hecho de poner sobre la mesa las teorías prácticas para someter-

las a análisis y discusión de forma crítica, al examen propio y de los compañeros. Así, el profesor tendrá oportunidad de tomar conciencia de las debilidades y contradicciones de sus teorías, aprender de los demás y vislumbrar su profesión en el futuro.

Con base en lo que significa la reflexión en la práctica, el sentido de la reforma se encamina hacia permitir a los docentes que reflexionen de manera individual (autoevaluación) y colectiva (reuniones de Consejos Técnicos Consultivos, cursos y acompañamiento) en sus propias prácticas, en cómo aplican la metodología en la práctica, criticar sus experiencias docentes y los factores sociales que influyen en ellas. Otro factor que plantea la reforma, y que indudablemente tiene que ver con la acción de reflexionar, es la forma de organización de la escuela, considerando que esto también afecta o beneficia el desarrollo de la práctica educativa (Zeichner, 1996).

Ahora bien, la forma de reflexionar del maestro en comunidades de práctica o de aprendizaje ha de ayudar a que colectivamente se mejoren las condiciones de trabajo de la escuela y de las prácticas educativas.

Al respecto, Zeichner (1996) expone cuatro tradiciones existentes en los Estados Unidos:

- *Tradición académica*: hace hincapié en la reflexión de la asignatura que se trate.
- *Tradición de la eficacia social*: insiste en la aplicación de determinadas estrategias docentes sugeridas por la investigación.
- *Tradición desarrollista o evolucionista*: da prioridad a una enseñanza sensible a los intereses, pensamientos y pautas de crecimiento evolutivo; el maestro reflexiona sobre sus alumnos.
- *Tradición reconstruccionista social*: enfatiza la reflexión sobre el contexto sociopolítico de la enseñanza y en la evaluación de las acciones que se llevan a cabo en el aula, respecto de su contribución a una mayor equidad y a una sociedad de mejor calidad de vida y más justa.

En cuanto a su propia perspectiva sobre la práctica reflexiva del maestro este autor refiere lo siguiente:

- La práctica docente reflexiva se centra en su ejercicio profesional (hacia el interior) y en las condiciones sociales (hacia el exterior).
- Su impulso es democrático y emancipador.
- El compromiso a favor de la reflexión en cuanto a la práctica social: se trata de construir comunidades de aprendizaje de maestros en las que éstos se apoyen y estimulen mutuamente.
- Está a favor de que los profesores realicen sus propias investigaciones o en su defecto que sean consumidores críticos del conocimiento generado por la investigación, que los alumnos se sientan libres para estar en desacuerdo con sus profesores (Zeichner, 1996).

Este autor destaca que la reflexión es un proceso que se lleva a cabo antes y después de la acción, denominado por Schön como *reflexión en la acción*. Freire (2004) considera que el momento fundamental de la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica, pues pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer se puede mejorar la de mañana. Cuanto más se asume lo que se está haciendo, y las razones de ser del porqué se está haciendo así, se puede ser más capaz de cambiar.

Las propuestas de Schön

Respaldándose en el pensamiento de Dewey, Schön (1983 y 1987) propone la *reflexión en la acción*, concebida como el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo. Esta práctica es utilizada algunas veces por los profesionales, sobre todo en situaciones de singularidad, conflicto e incertidumbre. En ella se distingue el *conocer en la acción* y la *reflexión en y durante la acción* (también puede ser denominado *metaconocimiento en la acción*).

El conocimiento en la acción se refiere a los tipos de conocimiento: los que revelamos en nuestras acciones inteligentes observables desde el exterior (como el montar en bicicleta) o las operaciones privadas (por ejemplo el análisis instantáneo de un balance). En los dos casos el conocimiento está en la acción. Se revela en la ejecución

pero es difícil hacerlo de forma verbal. Sin embargo, cuando se le describe se convierte en conocimiento en la acción.

La reflexión en la acción consiste en pensar sin dejar de actuar y reorganizar lo que se está haciendo, mientras se está haciendo. Estos procesos permiten la adquisición de nuevos tipos de competencias, cuando después de finalizada una acción se retoma el pensamiento sobre lo que se ha hecho, para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción pudo contribuir al resultado. En otras palabras, detenerse a pensar, lo que Schön (1983 y 1987) llama *reflexión sobre la reflexión en acción*.

De la misma suerte, Schön (1983 y 1987) propone la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción. El propósito es que los estudiantes aprendan a través de la acción, con la ayuda de un tutor, en dos sentidos: ayudar a los estudiantes a llegar a ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción y a permitir un diálogo entre el tutor y el alumno que adopte la forma de una reflexión en la acción recíproca. Destaca, como elementos importantes, el diálogo entre estudiante y tutor, las formas de diálogo, el tutor y los estudiantes como prácticos y el arte de la tutoría y los obstáculos en el aprendizaje.

Así pues, considerando la importancia que tiene la reflexión en la práctica, en este trabajo se plantea que durante el acompañamiento otro eje fundamental es privilegiar la reflexión en los conocimientos y en la práctica, poniendo en juego habilidades motivacionales, comunicativas, de comprensión y empatía.

IDENTIDAD

No hay identidad sin alteridad y sin relaciones entre lo mismo y lo otro.

Claude Dubar, *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*.

La identidad es el resultado, a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen a

los individuos y definen a las instituciones (Dubar, 2002). Álvarez (2004) menciona que la identidad empieza en construcción desde el mismo momento del nacimiento de la persona, a partir de las relaciones que va desarrollando con su cuerpo, con el medio y con las personas, principalmente con sus padres. La identidad se concibe como una entidad que presenta permanencia y estabilidad en el tiempo. Los elementos centrales son entender la identidad como un proceso resultante de interacciones con otros y admitir que ésta está en continua construcción o reconstrucción.

El carácter en la construcción de la identidad es individual y social, ya que cada uno la construye en interacción entre dimensiones personales y sociales. La identidad puede entenderse como las construcciones o representaciones que otros hacen de un sujeto —identidad construida por otro— y como las construcciones que el sujeto hace de sí mismo —identidad construida por sí— (Barbier, 1996).

Por su parte, Gergen (2006), asevera que los cambios acontecidos en las últimas décadas, sobre todo en las tecnologías de la comunicación, han provocado grandes mutaciones en el individuo como tal.

Estos cambios se han dado sobre todo en la forma de relacionarse con un gran número de personas e instituciones, lo que ha exigido que el individuo cree una concepción diferente de sí mismo, lo que lo ha llevado a una saturación, en la que ha terminado por asumir las personalidades y los valores de aquellos con quienes se comunica, deteriorando el sentido de la verdad objetiva.

Eso explica cómo la manera de comprender quiénes somos y para qué estamos en el mundo, nuestras facultades de razonar, las emociones, intenciones y la conciencia moral —el concepto del yo— han ido cambiando con las transformaciones del mundo actual y han sido decisivos en nuestra manera de relacionarnos con los demás. Por lo tanto, la comprensión del yo se ha modificado al igual que los intercambios sociales, poniendo en peligro las premisas previas sobre éste y forjando una nueva cultura.

Hoy en día, vivimos un proceso de saturación social generado por la rapidez de los cambios tecnológicos recientes, que han provocado una aceleración en nuestras vidas y en las relaciones con

los demás. La exposición a diferentes estilos de vida, alimentación, formas de vestir y pensar va definiendo lo que hacemos, decimos, usamos y pensamos; también nos provoca contradicciones, cambios repentinos en lo que nos definía. Conforme va en aumento el proceso de saturación, vamos perdiendo la identidad personal y nos convertimos en copias y mezclas de diferentes *yos* con una identidad plural o múltiple (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

De esa manera, se da paso a una nueva realidad: la realidad de la relación y la construcción de un *yo* relacional, pasando del individuo como agente autónomo, donde el rol del *yo* es el de partícipe en un proceso social, a la construcción social de la relación, determinada por otras personas, el lenguaje y la significatividad en los intercambios. Una transformación del *yo* y el *tú* en *nosotros* (Gergen, 2006).

Lopes (2008) reconoce que para pensar y analizar la construcción de identidades es necesaria la referencia de la propia identidad, pues aquéllas son facilitadoras o inhibidoras de las identidades por construir.

A partir de lo anterior, se plantea que la identidad tiene que ver con la época y el contexto en los que los individuos se desenvuelven y las propias interacciones y relaciones que éstos establecen. La identidad es cambiante y se poseen varias identidades, de acuerdo con los grupos a los que se pertenezca. La identidad caracteriza la forma de ser, pensar y actuar de las personas. Esto explica por qué, en la construcción de la identidad profesional, se habrá de revisar la identidad personal, lo cual se abordará en seguida de manera más amplia.

Formas identitarias

La configuración de las formas identitarias es parte de la historia de la humanidad y, por su carácter histórico, se manifiesta en permanente transformación, como los acontecimientos más relevantes que han transformado nuestra sociedad. Según Dubar (2002: 66)

“las formas identitarias *son modos de identificar a los individuos*,¹¹ su combinación puede teóricamente permitir la caracterización de las configuraciones históricas más o menos ideales”. Mediante ellas se puede identificar a los demás y a uno mismo por un nombre propio, por un nombre de función, por nombres íntimos o bien por nombres que designan las intrigas. El uso de estas formas de identificación depende del contexto de las interacciones y de los propios recursos identitarios.

Dubar (2002) distingue dos formas de relaciones: las *comunitarias* y las *societarias*, y de ellas, cuatro formas identitarias: *cultural*, *estatutaria*, *reflexiva* y *narrativa*. Las *relaciones comunitarias* suponen la creencia en agrupamientos llamados *comunidades* considerados como sistemas de lugares y nombres preasignados a los individuos, que se reproducen en forma idéntica a través de las generaciones, mientras que las formas de *relaciones societarias* son consideradas como resultantes de elecciones personales y no como asignaciones heredadas, donde la creencia en la identidad personal condiciona las formas de identificación societarias con los diversos grupos. Las formas identitarias son comprendidas por Dubar (2002) como modos de identificación de los individuos, que surgen en diferentes momentos de la historia de la humanidad y perduran hasta nuestros días:

- *Forma cultural o biográfica para los otros*: forma muy antigua, puramente comunitaria, pero que continúa presente en las sociedades contemporáneas ya que designa la pertenencia a un grupo local y a su cultura heredada; se traduce por un nombre, un *yo nominal* (identificación definida por herencia, por estirpe, por un apellido, generalmente el paterno). En la forma cultural los individuos son designados por su lugar en el linaje de las generaciones y por su posición sexuada en las estructuras de parentesco.
- *Forma estatutaria o de relación para los otros*: se define por las interacciones en las instituciones como la familia, la escuela, grupos profesionales y el Estado. Se construye a partir de obliga-

11 El énfasis es nuestro.

ciones definidas por categorías de identificación. Esta identidad implica un *yo socializado* y la asunción de papeles; está orientada al acceso a una posición de estatus, en función del aprendizaje de un nuevo código simbólico, de la interiorización de nuevas maneras de decir, hacer y pensar, valoradas por el poder.

- *Forma reflexiva* o de *relación para sí*: resulta de una conciencia reflexiva. Es la cara del yo que cada uno desea que reconozcan los otros que pertenecen a su comunidad, a su proyecto, puede ser llamada *sí-mismo reflexivo*. Consiste en buscar, argumentar, discutir, proponer definiciones de sí-mismo fundadas en la introspección y la búsqueda de un ideal moral. Surge cuando se manifiesta una distancia de los roles, dando vida a la intimidad, al secreto, al *alma*.
- *Forma narrativa* o *biográfica para sí*: implica las identidades atribuidas. Es la historia que cada uno se cuenta a sí mismo sobre lo que es, para el reconocimiento de los otros. Es la identidad narrativa que involucra un proceso biográfico con búsqueda de autenticidad, crisis, un yo proyectado y lo que da sentido a su existencia. Privilegia la acción en el mundo; en ella cada uno se define por lo que hace, más que por lo que hay en su interior. La forma narrativa se organiza en un plan de vida, en la vocación, en los proyectos profesionales, entre otros. Su eje es lograr la *unidad narrativa de una vida* y no la coherencia reflexiva de una intimidad. Posee la unidad narrativa de una vida que se traduce en el arte de contar lo que se ha hecho, es una historia personal volcada al exterior, lo que implica el primado de la acción en el mundo y no la reflexión interior sobre sí mismo.

Las formas aportan elementos para comprender las identidades profesionales y mostrar las relaciones sociales, y los modos de alteridad y dominación de grupo. A su vez, permiten comprender cómo las profesiones se diversifican, se hacen complejas en lo que atañe a las formas de identificación y, en ocasiones, entran en conflicto, generando así crisis identitarias profesionales.

Identidades sociales e identidad personal

L'identité personnelle est “une foyer virtuelle” qui n'existe pas (comme “objet” réalisé), mais auquel on croit et qu'on a besoin de dire (comme “sujet”) pour vivre et agir avec les autres.

Claude Lévi-Strauss, *L'identité*.

Se llaman identidades sociales “a las categorías que sirven para clarificar las declaraciones individuales sobre dimensiones «objetivas», correspondientes a «campos de práctica»” (Dubar, 2002: 232). Por lo tanto, cada individuo posee varias identidades.

Según Dubar (2002) la identidad personal no puede separarse de la política, del trabajo, de su porvenir, de las políticas públicas del empleo, de la familia, de las políticas educativas, sanitarias y sociales. La identidad personal es indisoluble de la trayectoria profesional, de las actividades y oportunidades, convicciones, compromisos y evolución a lo largo de la vida. La constitución identitaria es un asunto privado, público y político. De esta manera, cada ser humano debe encontrar los recursos para construir su identidad personal.

Cada identidad personal se construye a partir de los recursos de la trayectoria social. Podemos distinguir como elementos de la identidad personal los siguientes:

- *Autoimagen*: cómo se percibe y cómo se define.
- *Intereses*: expectativas y preferencias.
- *Autoestima*: cómo se valora.
- *Responsabilidad*: se engloba el nivel de compromiso.

Otros autores que han trabajado el tema de las identidades sociales y personales discuten sobre la relación entre aspectos como la alteridad, la formación sociomoral, el saber, las formas discursivas y el aprendizaje.

Así, Saenger (2005) distingue cuatro tipos de formas de tratamiento de la alteridad: *conjurada* o *rebusada*, *confiscada*, de *fusión* o *apertura aculturante* y *polivalente* o *dialógica*, que se detallan a continuación:

- *Conjurada o rehusada*: el otro es objeto frente a un sujeto. Éste pone distancia frente al otro, volviendo rígidas fronteras identitarias y cerrando toda posibilidad de intercambio. El sujeto se convierte en antagónico del otro.
- *Alteridad confiscada*: el otro es sujeto disminuido (menor de edad) frente a un sujeto maduro. Éste ejerce la hegemonía sobre la base de la vulnerabilidad del otro; la frontera sólo se abre para incorporar al otro a lo propio, pero no para aceptar su diferencia.
- *Alteridad de fusión o de apertura aculturante*: el sujeto se convierte en el otro, cancelando la distancia entre ambos. La frontera identitaria se vuelve tan porosa que se absorbe la cultura del otro y la propia diferencia se desdibuja. Se renuncia a la identidad de origen.
- *Alteridad polivalente o dialógica*: el otro es igual pero distinto. Esto es, hay un sujeto frente a otro sujeto al cual se le reconoce su singularidad y su diferencia. El otro es sujeto: se mantiene y se reconoce la diferencia pero se intercambian elementos culturales que se van aceptando como valiosos. Se distingue entre distancias impuestas (o *para otro*) y distancias producidas (o reivindicadas, o *para sí*) y se toman decisiones, previa comprensión y reflexión, respecto de cuáles distancias hay que reparar y cuáles hay que mantener, y cuáles discursos hay que dislocar (Saenger, 2005: 182-183).

Por otro lado, Yurén (2005) reconoce que los aspectos del *ethos* que se hacen posibles o se estimulan en la formación sociomoral son

- *Reconocimiento de sí y de otros como sujetos*: base del juicio moral.
- *Reconocimiento del otro y de sus necesidades*: base del juicio prudencial.
- *Autorregulación*: medios por los cuales el sujeto se transforma a sí mismo en sujeto ético y en el que quiere llegar a ser.
- *Autonomía moral*: cuidado de sí mismo, resistencia a la homogeneización y exigencia de autorregulación.

- *Valores*: pautas de valor y de códigos o prescripciones que determinan qué está permitido o prohibido, qué debe hacerse y qué debe evitarse.

Para comprender la identidad de los acompañantes, es preciso también analizar su relación con los saberes a los que están articulados y que definen la profesión, así como las prácticas que se desarrollan en ámbitos concretos. Para ello se recupera a Yurén (2005), quien distingue dos tipos de saberes genéricos: los *formalizados* y los de la *acción o prácticos*. De ellos se desprenden cinco saberes específicos:

- *Saber teórico y de conceptos*: se promueve conocimiento sobre hechos, se adquiere mediante el estudio; la pretensión de validez es la verdad.
- *Saber procedimental*: se promueve conocimiento sobre procedimientos, se adquiere mediante el estudio y el ejercicio; la pretensión de validez es la eficacia.
- *Saber hacer o técnico*: se promueve acción sobre el mundo objetivo (lo otro), se adquiere mediante la experiencia; el ejercicio y la pretensión de validez es la eficacia.
- *Saber convivir o sociomoral*: se promueve interrelación (acción con el otro), se adquiere mediante la experiencia y el ejercicio; la pretensión de validez es la rectitud (justicia).
- *Saber ser o existencial*: se promueve acción reflexiva (consigo mismo), se adquiere mediante la experiencia y el ejercicio; la pretensión de validez es la autenticidad (originalidad).

Por otro lado, para comprender la construcción de la identidad en los acompañantes en términos de las formas de argumentación que predominan en su discurso, se recuperan de Miranda (1991: 37) —quien se inspira fuertemente en Habermas— los cuatro tipos de argumentación que plantea en relación con las pretensiones de validez. El autor define por *argumentación* “al tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han

vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos” (Miranda, 1991: 38).

Los tipos de argumentación que Habermas (2001; también tratado en Miranda, 1991) sugiere para comprender las pretensiones de validez son los siguientes:

- *Discurso teórico*: manifestación o emisión de problemáticas cognitivas-instrumentales; la pretensión de validez controvertida es la verdad de la proposiciones y la eficacia.
- *Discurso práctico*: manifestación o emisión de problemáticas práctico-morales, la pretensión de validez controvertida, la rectitud de las normas de acción.
- *Crítica estética*: manifestación o emisión de problemáticas evaluativas y la pretensión de validez controvertida es la adecuación de los estándares de valor.
- *Crítica terapéutica*: manifestación o emisión de problemáticas expresivas y la pretensión de validez controvertida es la veracidad de las manifestaciones o emisiones expresivas.
- *Discurso explicativo*: la pretensión de validez controvertida es la inteligibilidad o corrección constructiva de los productos simbólicos.

Dubar (2002) llama *aprendizaje experiencial e identidad subjetiva* a los dos componentes del modelo en gestación del sujeto que aprende. Se trata a la vez de un modelo de aprendizaje y de un modelo identitario, que rompe con el antiguo modelo de escolarización y las actividades colectivas (culturales y estatutarias) que servían de referencia. Este tránsito de un modelo a otro provoca crisis en la configuración identitaria. Aprender de la experiencia puede definirse como

Una contraescuela: las pruebas primero y las lecciones después. Los retos de la experiencia subjetiva son siempre de tres órdenes: los otros, las cosas y uno mismo. Un sujeto aprende de la experiencia a partir del contacto directo de sí con el otro, con el mundo y consigo mismo:

aprende al contactar con la gente y con las cosas construyendo su experiencia, incluida la de sí mismo (Dubar, 2002: 205).

Dubar (2002) destaca que este modelo de aprendizaje o modelo identitario tiene sus orígenes en el aprendizaje artesanal, que se basa en la transmisión de los saberes y la experiencia de un oficio en un medio organizado, modelos de conducta, formas de identificación y rituales de iniciación. En una primera etapa se da la inmersión en un proceso de trabajo, en el aprendizaje a partir de la práctica, con los otros y en un contexto específico de acción. La imitación de los mayores genera el saber hacer, un conocimiento práctico, una *teoría-en-acto*, saberes surgidos de la experiencia.

En la segunda etapa, Dubar (2002) se refiere a la reflexión intrapersonal y metacognitiva sobre la acción, la que permite tomar conciencia de lo que se hace, corregir los errores y mejorar los resultados, además de transformar los saberes tácitos en saberes verbalizados, susceptibles de ser formalizados y reconocidos. El aprendiz se convierte en compañero, el novato resulta confirmado a través del ritual de iniciación. Este proceso de aprendizaje permite la construcción personal de saberes reconocidos a partir de una experiencia compartida, que cimienta una identidad colectiva reconocida.

El aprendizaje experiencial supone una relación con los saberes que implica la subjetividad y se funda en las actividades significantes, vinculado a un compromiso personal y a la resolución de problemas. El aprendizaje experiencial permite la elaboración de la reflexividad, o sea, la construcción de una identidad reflexiva que da sentido a una práctica.

Identidad profesional

Lopes (2008) advierte que la identidad profesional está ligada a sus contenidos y al lugar que ocupan las profesiones en la sociedad y en la estructura de la persona. De acuerdo con la autora, se puede comprender la identidad profesional del acompañante mediante la identidad individual y la colectiva, considerando que la primera consti-

tuye una de las identidades sociales del acompañante, y la segunda se refiere a sistemas de interpretación concebidos por los actores en interacción social. Con base en lo expuesto, afirma que la identidad profesional no es separable de las identidades individuales como un todo ni de las identidades colectivas que las sustentan.

En este mismo sentido, la construcción de la identidad profesional principia desde la formación inicial y continúa a lo largo del desempeño profesional. Esta construcción requiere de un proceso individual y colectivo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. En dicha construcción está inmersa la manera en que los docentes viven subjetivamente su trabajo, sus satisfacciones e insatisfacciones, su percepción del oficio. Asimismo, se encuentra la percepción que la sociedad tiene de la docencia, su experiencia en ésta y el reconocimiento y papel que le otorga la sociedad (Vaillant, 2007).

Para analizar la identidad profesional de los acompañantes podemos señalar, retomando a Vaillant (2007), que las identidades profesionales están determinadas por sus contextos de trabajo o personales y por sus trayectorias de vida profesional; por lo tanto, se presentan con un elemento común a todos y uno específico, en parte individual y en parte ligado a los contextos de trabajo. La identidad profesional de los acompañantes puede entonces ser vista como una construcción individual que involucra su historia de vida del acompañante (en gran medida referida a la profesión docente), y sus características sociales. De ahí que se hace pertinente valorar su relación con una identidad social, de docente y de acompañante, y las implicaciones que esto tiene en la *definición de sí mismo* del acompañante.

Por su parte, Imbernón (2008: 139) conceptualiza la identidad docente como un

Conjunto de rasgos o informaciones que individualizan o distinguen algo y confirman que es realmente lo que se dice que es. Identidad es el resultado de la capacidad de reflexividad, es decir, la capacidad de la persona de ser objeto de sí misma. Se entiende como una organización o una estructura del conocimiento sobre uno mismo.

Esta estructura supone unidad, totalidad y continuidad. Esta continuidad se forma en el transcurrir de la vida cotidiana, en el constante desempeño de roles, en el interminable proceso comunicativo. Es una síntesis que nos permite dar sentido a la experiencia e integrar nuevas, amén de armonizar los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser; entre lo que fuimos en el pasado y lo que hoy somos.

Vista de esa manera, la identidad docente se conforma con las experiencias del diario vivir en la práctica educativa, desde el primer día que se inició, en ese trayecto que se recorre, durante las interacciones. Esto adquiere una nueva complejidad al ser nombrado acompañante, porque se redefine el trayecto y las interacciones que se establecen en el mismo. Otra autora sostiene que

La identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben (Vaillant, 2007: 3).

Al respecto, hay autores —como Núñez (2004)— que han llegado a afirmar que no tiene sentido pensar en una identidad magisterial de manera general ya que la historia de la educación registra una sucesión y combinación de las identidades de los docentes, construidas colectivamente y determinadas por los cambios de los escenarios que, si bien contienen rasgos constituidos anteriormente, están encarnadas en el docente contemporáneo.

Núñez (2004), utilizando el enfoque de José Joaquín Brunner, identifica la educación como una empresa social que ha atravesado por cuatro fases, además de un paso de transición:

- *La docencia como apostolado*: fue la primera fase y tuvo lugar en la etapa de la fundación de la escuela, donde al docente se le configuró una identidad definida como misionera, evangelizado-

ra o apostólica. Los rasgos identitarios fueron el ser portador de la luz del saber y la razón y el combate a la ignorancia.

- *La docencia como función pública:* esta segunda fase corresponde a la etapa de estructuración de los sistemas nacionales de educación, donde el Estado fue el constructor de la identidad. Los docentes fueron objetivamente definidos como funcionarios públicos, mismos que terminaron asumiendo esta identidad.
- *La docencia como rol técnico:* tercera fase, que florece en la etapa de la masificación de los sistemas educativos, donde la identidad colectiva del profesor se siguió considerando una función pública y el Estado continuó operando en cuanto asignador de la identidad del maestro; pero otros agentes (entre ellos, la formación sistémica y especializada de los docentes) contribuyeron a darles identidad. De la misma manera, más tarde, la aparición del sindicalismo también les asignó una identidad colectiva. Las exigencias propias de la ampliación de la oferta y el incremento de los profesores definieron el rol docente como de carácter técnico. La formación inicial de los maestros constituyó la principal constructora de la identidad como técnica normalizada del trabajo de enseñar.
- *La docencia como profesión:* esta etapa de transición tuvo lugar entre las fases tercera y cuarta. Aquí la identidad se configura por diversos agentes sociales e institucionales, producto de la sociedad del conocimiento y cobró fuerza la identidad profesional de los docentes. Esta transición representa un puente entre la masificación y la etapa de la educación rubricada por la globalización, la sociedad del conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, algunas de las características identitarias de otras fases aún persisten en ésta, notablemente la de la identidad profesional, pero se combinan y coexisten con las otras expresiones de identidad. Esta combinación de identidades se encuentra en el interior de un mismo docente.
- *La visión prospectiva:* en la cuarta fase quizás, en el futuro, se avance hacia la construcción de nuevas identidades colectivas, hacia los intelectuales transformativos o hacia los analistas

simbólicos en el sentido positivo o, tal vez, con la influencia de los efectos negativos de la sociedad, hacia la desprofesionalización, un creciente estrés, restringidas oportunidades para aprender con y de sus colegas, una sobrecarga de trabajo y la estandarización. Si consideramos estas propuestas en torno a la construcción identitaria del acompañante, se podría presuponer la configuración de una identidad compleja, que oscila entre la del docente y la del acompañante.

Dubar llama *identidades profesionales* a las normas identitarias que configuran el *yo-nosotros*, se pueden localizar en el ámbito de las actividades de trabajo remunerado. Las identidades profesionales “son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo” (Dubar, 2002: 113).

El autor mencionado reconoce que las profesiones pueden articularse en torno a rasgos identitarios tales como la resolución de problemas, el establecimiento de competencias, la relación de servicios y la autoformación. Cuando el centro del trabajo se ubica en la resolución de problemas no hay un reconocimiento identitario. El establecimiento de competencias en las profesiones corresponde a un momento en el que se incluye la gestión participativa tendiente a la competitividad. La formación continua hace las veces de apuesta para la innovación y la transformación y para mantenerse en estado de competitividad en el mercado y corresponde, en nuestro país, a la política educativa que promovía la calidad educativa. Por otro lado, el trabajo puede ser también visto como relación de servicio, cuando pone en el centro de la actividad laboral la relación con un cliente, lo que, en nuestro contexto educativo, correspondió a una forma de gestión que promovía la transparencia, la evaluación, entre otros, donde en el discurso se plantea que la confianza se vislumbra como un componente central del campo laboral.

A la sazón, Dubar (2002) distingue los siguientes tipos de identidad profesional: *atribuida*, *reivindicada* y la *crisis de identidad*.

- *Atribuida*: la adjudicada por los otros, personas o instituciones, como la única posible y pensable (puede componerse de cualidades, virtudes, actividades o deberes).
- *Reivindicada*: identificaciones reivindicadas por uno mismo, las identidades para sí.
- *Crisis de identidad*: “puestas a prueba de la gestión identitaria que los individuos deben hacer de sí mismos y de los otros, en todos los aspectos de la vida social y en todas las esferas de la existencia personal” (Dubar, 2002: 69). El autor identifica además las siguientes crisis identitarias:
 - a) *Identidad de suspensión*: constituida sobre actos de atribución y etiquetación en el trabajo, combina una relación de exterioridad en el empleo e instrumental en el trabajo; es difícil la reconversión a otros papeles y hay un repliegue sobre sí.
 - b) *Identidad categorial*: desconfianza ante la gestión participativa y de innovaciones de formación, se adoptan formas de participación dependiente, similares a las identidades de oficio, que provocan un sentimiento de bloqueo.
 - c) *Identidad de empresa*: caracterizada por el no reconocimiento, por estar desestabilizada y devaluada, y porque, aunque los trabajadores estén muy implicados en las innovaciones de la empresa, siempre están en espera de alguna promoción.
 - d) *Identidad de red*: constituida por jóvenes titulados, tipo de colectivos en redes, personalizados, centrados en las relaciones afectivas. Se construye a través de la mundialización, primero en el trabajo y luego en los otros ámbitos.

Crisis de la identidad profesional

Dubar (2002) hace un recuento de lo que ha sucedido en los últimos 30 años en materia de empleo. Destacan las identidades tayloriana, de oficio, de clase, de empresa y de red, que describe como devaluadas, desestabilizadas y en crisis de no reconocimiento; de ahí que considere que las profesiones entran en una crisis identitaria permanente.

Dubar (2002), menciona que, a la fecha, no existe ninguna forma identitaria (cultural, narrativa, reflexiva, estatutaria) que sea dominante, pues éstas se encuentran en crisis debido a las transformaciones sociales, culturales y económicas de la globalización que han afectado la vida cotidiana individual y colectiva. Estas crisis también han alterado las instituciones en las que se constituían las identidades y que ahora se encuentran caracterizadas por el dominio de los mercados financieros, la libre circulación de capitales y la competencia tecnológica.

Las crisis son las “puestas a prueba de la gestión identitaria que los individuos deben hacer de sí mismos y de los otros, en todos los aspectos de la vida social y en todas las esferas de la existencia personal” (Dubar, 2002: 69). Éstas se multiplican en todas las existencias y a todas las edades. En ellas se presentan rupturas que constituyen experiencias vitales y existenciales, con la consecuente desestabilidad en el ciclo de vida y están acompañadas de un quebranto de creencias y de valores interiorizados, de una perturbación de la imagen de sí, la autoestima y la definición que la persona daba desde *sí a sí mismo*. Las crisis pueden ser pensadas como perturbaciones de relaciones relativamente estabilizadas entre elementos que estructuran la actividad de los individuos. Se puede llamar *crisis antropológicas* a aquellas que afectan tanto a los comportamientos económicos como a las relaciones sociales y a las subjetividades individuales.

La identidad que atraviesa por tal situación llega a parecer insostenible, invivible, insoportable, hace sufrir y es agotadora. Muchas veces aparece como una catástrofe que lleva a cambiarse *a sí mismo*. Al respecto, Dubar (2002) sugiere que para hacerle frente habría que cuestionar y renunciar a todo.

La crisis identitaria engendra un *repliegue sobre sí* donde se encuentra uno solo *consigo mismo*, ya no se puede ser lo que era y no se puede ser otro; se trata de reflexividad, el sí-mismo reflexivo en funciones de *deseo de sí*. Las crisis identitarias remiten a los vínculos primeros de la existencia para colmar el vacío por la pérdida: se vuelve a las fuentes de su yo, que es comunitario, la fusión con la madre, la familia y el grupo de origen y se hace necesario buscar un culpable: el otro, el extranjero, el adversario, la comunidad, el grupo

social, el chivo expiatorio. El mayor riesgo es el olvido, el rechazo de mí y la huída de uno mismo (Dubar, 2002).

Otro tipo de crisis identitaria, complementaria a la de la psicología clínica, consiste en comprender cómo las crisis resultan de conflictos biográficos vinculados a procesos sociales y de un sistema de creencias sobre uno, los otros y el mundo. Estas crisis son socialmente construidas e insostenibles para otros, ilegítimas a los propios ojos y negativas para todo el mundo, las cuales pueden tener varias salidas —doble riesgo de repliegue comunitario y de huída de sí—; empero, implican también una doble oportunidad: de nuevos vínculos sociales y personales y la de un nuevo deseo de sí (Dubar, 2002).

Hay varios análisis sociológicos sobre la salida de la crisis, lo que Strauss (1977) denomina *conversión identitaria* o Berger y Luckman (1995) llaman *alternación*, lo cual implica *convertirse en otro*, cambiar de identidad. Éste es un proceso difícil, delicado, doloroso y, en ocasiones, largo; es una *transformación de uno*. En esta transformación el sujeto trata de volver a encontrar referencias y señas que le permitan incorporar otra configuración identitaria. Los cambios de tal configuración suelen ocurrir en los momentos cruciales de la existencia personal, como las mudanzas de estatus y los grandes acontecimientos.

En el proceso del acompañamiento, con las relaciones que se entablan, con el intercambio de experiencias en la práctica, se van construyendo formas identitarias, tanto en la identidad del acompañante como en la del acompañado en su dimensión personal y profesional.

Durante el proceso, la identidad personal tiene que ver con la identidad profesional, porque se habla de uno, de cada una de las experiencias individuales, para conformar una identidad colectiva del grupo al que se pertenece, en el caso particular de los acompañantes y de los acompañados.

La importancia de la aportación de Dubar permite analizar la configuración de la identidad profesional del acompañante, no sólo a fin de valorar si existe una identidad de la profesión, sino también para comprender cómo se manifiestan en estos actores las crisis identitarias.

ACOMPAÑAMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Cada verdad sobre nosotros mismos es una construcción momentánea, válida sólo para una época o espacio de tiempo determinados y en la trama de ciertas relaciones.

Kenneth J. Gergen, *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo.*

Con el propósito de comprender cómo se construye la identidad del acompañante durante la práctica, en este apartado se expone la contribución al respecto de la narrativa y las comunidades de práctica.

Narrativa en la construcción de la identidad

Desde hace ya mucho tiempo los seres humanos nos hemos considerado como narradores de historias, ya sea por las narraciones que contamos o las que cuentan de nosotros, lo cual nos constituye como *sujetos narrativos* y otorga identidad dentro de la comunidad de la que formamos parte. Los relatos de la vida personal hacen evidente “lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 16).

La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, las relaciones y la singularidad de cada acción. Es un modo de *dar voz* a los profesores sobre sus preocupaciones y sus vidas. Una forma de comprender una *fisura* en los modos habituales de comprender e investigar lo social. Adicionalmente, es un instrumento para promover el desarrollo y la identidad profesional.

La capacidad narrativa sirve a los humanos para organizar su experiencia, reflexionar en torno a ella, revivirla, reconstruirla y realizar proyecciones a futuro. En su forma autobiográfica consiste en dar sentido global al pasado y presente, lo cual establece una consistencia que, a pesar de las transformaciones, mantiene la

identidad. Da prioridad a un yo dialógico, donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso.

Narrar la historia de nuestra vida, mencionan Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 27), “es una autointerpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración”. La identidad de la historia es la que hace la identidad del sujeto. En el mismo sentido Veiravé *et al.* (2006: 4) sostienen que “la identidad y la forma de construir a través del relato, es una lectura que el profesor hace de los contextos en los que vive y los modos de enfrentarse a ellos”.

Marinas (1995) menciona que contarse para identificarse implica reconocer, en el discurso, a los productores de los relatos heredados, a los participantes de los propios relatos y las reglas de interlocución. No hay proceso de identidad sin identificación previa, por eso el valor de los relatos tiene que ver con la capacidad de producir identificaciones y desidentificaciones; esto es, reflexiones reflexivas de los repertorios heredados, producidas en nuevos relatos. Cuando nos enfrentamos con los procesos de construcción de identidades no sólo atendemos la pregunta de *quién somos* o *qué somos*, sino que recorreremos sus desplazamientos presentes.

Dos rasgos decisivos de la narración son la reflexividad y la capacidad de mostrar el proceso de elaboración. La narración es un proceso de decodificación y encodificación. Las tareas de narrar incluyen la reconstrucción o refiguración, producir relatos más completos, complejos o ajustados de aquellos de los que se parte, pero haciéndolos, a su vez, patentes. En otras palabras, “contar es volver a vivir, pero poniéndose a salvo del desorden propio de la vida” (Garzo, 1994).

El estudio del ciclo de vida se sitúa dentro de las formas de representación narrativas. Las biografías de los maestros obtienen gran parte de su legitimidad y de su tecnología de formas en las que encontramos un modo narrado de presentación o de representación.

La narrativa es una manera de autoconocimiento del narrador, quien transmite el sentido personal de su experiencia a lo largo de un tiempo determinado, de forma secuencial: “Alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el uso de la configura-

ción narrativa y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela” (Polkinghorne, 1988: 150).

Huberman (1988: 88) dice que “contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y convertirla en objeto de reflexión”, a lo que los psicólogos llaman *descentramiento*, lo que permite descongelar la visión de nosotros mismos y avanzar hacia otro lugar, cognitivamente hablando. Al respecto, Castañeda (2009: 210) destaca que “la identidad narrativa es una disposición a la reflexión y a la aceptación de lo que uno ha sido y lo que puede llegar a ser, es tomar distancia con respecto a los papeles vividos”.

La narrativa, según diversos autores, es una excelente vía hacia el cambio de actitud. Explorar la vida como docente puede abrir vías novedosas para reconstruir formas de actuar y de ser en el aula, para moldear la carrera (Jalongo, 1992). Esto desemboca en la emancipación, la que, según algunos autores, es un requisito previo del compromiso social para hacer frente a los determinantes políticos y sociales de la vida laboral.

De acuerdo con Dubar, contar la vida es una operación de alto riesgo, ya que se habrá de argumentar que su historia personal tiene sentido, que se pueden seguir en ella algunos hilos conductores y que se puede relatar. El autor define la identidad narrativa como “una construcción en la que un sujeto sitúa una disposición de sus experiencias significantes” (Dubar, 2002: 235). Narrar las experiencias es verbalizar y reconstruir los *mundos vividos* en la interacción con un *extraño* que no forma parte de la identidad del sujeto. Narrar supone una reflexividad y la utilización de un lenguaje comprensible para el interlocutor, a quien se pretende convencer. En este sentido, la identidad se concibe como lo más íntimo que hay, lo más personal. Es un proceso, una historia, una aventura.

El *yo narrativo* es la historia que cada quien se cuenta a *sí mismo* y en ocasiones a los demás, por lo cual la dimensión biográfica es un componente de la identidad personal, misma que está atravesada por crisis, ya que la identidad nunca se acaba de adquirir,

es un proceso que se lleva a cabo a lo largo de la existencia y está expuesto a cambios y transformaciones. Contar la vida es

encontrar una intriga,¹² susceptible de guiar la elección de los episodios y su encadenamiento, de los personajes y de su influencia. Es construir una intriga que articule ambos niveles y permita “dar un sentido” a la vida y a la vez a una dirección y una significación comprensibles para los demás (Dubar, 2002: 256).

Así es como, al tener claro que los docentes como sujetos considerados *contadores de historias* crean y recrean sus propias vidas, se plantea que la narrativa es una herramienta con la que los asesores, mediante la reflexividad y la narración de su trayectoria, construyen su identidad profesional.

Contribución de las comunidades de práctica a la construcción de la identidad profesional del acompañante

Una de las formas de construir la identidad profesional y social es mediante la participación en comunidades de práctica. Wenger (2001) aborda el concepto de identidad de forma amplia, relacionándolo con la teoría social del aprendizaje y con las cuestiones que tienen que ver con la práctica, la comunidad y el significado. Este autor toma en consideración la perspectiva de la persona, con punto de vista social, y extiende su enfoque más allá de las comunidades de práctica, en la identificación y la estructuración social. Por ello, este apartado se aborda con base en la teoría de este autor.

Wenger (2001) presenta una crítica a la perspectiva social del aprendizaje,¹³ en contraposición con la cual plantea la propuesta

12 Según Dubar (2002: 234) la intriga es “la relación establecida por el hablante, no sólo entre los episodios sucesivos de la misma historia (la *trama* profesional, familiar, religiosa...) sino también, a veces, entre los «hilos» diferentes de su vida (algunos dicen: «Ato cabos»)”.

13 Las teorías del aprendizaje social tienen en cuenta las interacciones sociales, pero siguen adoptando una perspectiva psicológica. Destacan las relaciones interpersonales que intervie-

de comunidades de práctica a partir de los supuestos sobre lo importante de aprender y la naturaleza del conocimiento, de conocer y de los conocedores: somos seres sociales, el conocimiento es una cuestión de competencia, conocer es cuestión de participar y el significado es lo que debe producir el aprendizaje.

El centro de interés de la propuesta de Wenger (2001) es el *aprendizaje como participación social*, el cual se refiere a la participación activa en las prácticas de las comunidades sociales y en la construcción de las identidades en relación con dichas comunidades. A fin de que la participación social se caracterice como un proceso de aprender y conocer debe integrar los componentes que se muestran en la gráfica 2.

Todos pertenecemos a comunidades de prácticas y, en este sentido, hay que considerar que los acompañantes pueden configurarse en torno a tales comunidades. En vista de que éstas se encuentran en todas partes —en el trabajo, en la escuela, en nuestras aficiones— se puede decir que los acompañantes pertenecen a varias comunidades de práctica.

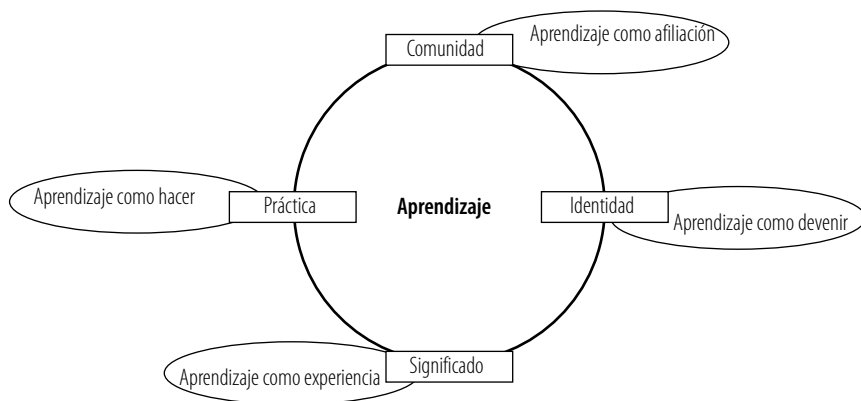
Podríamos definir las comunidades de prácticas de la siguiente manera: “grupos de personas que comparten un interés o una pasión por hacer algo y aprender a hacerlo mejor a medida que interactúan con regularidad” (Wenger, 2006: 1), en donde el aprendizaje es visto como una experiencia de significado o, dicho en otros términos, es igual a una práctica.

Wenger (2001) define el concepto de *práctica* como hacer algo, pero no solamente hacer algo en sí mismo y por sí mismo: es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos (implícita y explícitamente). La práctica involucra el compromiso, la empresa, las negociaciones y los artefactos; así como los intereses que permean estos aspectos.

nen en la imitación y en el modelado y que, en consecuencia, se centran en el estudio de los procesos cognitivos por los que la observación se puede convertir en fuente de aprendizaje. Son útiles para comprender los detallados mecanismos de procesamiento de información por los que las interacciones sociales influyen en la conducta (Bandura, 1987).

Gráfica 2

Componentes de una teoría social del aprendizaje: inventario inicial



Fuente: Wenger, 2001.

El autor explica que una comunidad de práctica está integrada por la *comunidad*, vista como un grupo de personas que tienen aprendizajes colectivos (estos aprendizajes desembocan en prácticas que reflejan la búsqueda de logros y las relaciones sociales), la *participación*, que se refiere al “proceso de tomar parte y también a las relaciones con otras personas que reflejan este proceso”, y la *cosificación*, entendida como “el proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una cosa” (Wenger, 2001: 80 y 84). En una comunidad de práctica se distinguen tres dimensiones:

- *Compromiso mutuo*: se refiere a las relaciones de participación mutua, en una comunidad de personas en una determinada práctica, por medio de las cuales pueden hacer lo que hacen.
- *Empresa conjunta*: es el resultado de un proceso de negociación y es definida por los participantes, lo que crea relaciones de responsabilidad mutua.
- *Repertorio compartido*: incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, géneros, acciones, conceptos, discursos (Wenger, 2001).

Un elemento esencial en las comunidades de práctica es el aprendizaje, pues la práctica es una historia compartida de aprendizajes, donde poco a poco se van incorporando nuevos participantes y donde los de mayor experiencia comparten sus conocimientos con los novatos con el fin de mejorar la empresa. La práctica es un proceso continuo, social e interactivo, cuyos participantes realizan negociaciones de nuevos significados, crean, llevan a cabo cosas nuevas, se forman conjuntamente, evolucionan (Wenger, 2001).

Coll (2001) declara que hay similitud entre los componentes de la comunidad de práctica y la comunidad de aprendizaje (CA), define las aulas y las escuelas como categorías de CA; en cuanto a las primeras menciona que son

Un grupo de personas —normalmente un profesor y un grupo de alumnos— con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia, que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayudas que se prestan mutuamente (Coll, 2001: 7).

En lo que se refiere a las escuelas, en cuanto CA, Coll (2001: 8) sostiene que remiten a aspectos y experiencias que tienen “las instituciones de educación formal y [cuya] caracterización aparece relacionada con las propuestas de cambio, transformación y mejora de la educación formal en general, y de la educación escolar en lo particular”. Como se puede observar, en esta definición el autor hace referencia principalmente al cambio, la transformación y la mejora; mientras que en la referida a las comunidades de práctica alude a la colaboración y la construcción de conocimiento colectivo, elementos que se consideran relevantes para comprender a los acompañantes como partícipes en dichas comunidades.

Por lo tanto —y retomando la definición, los elementos y las dimensiones de comunidades de práctica, los componentes comunes con las CA, los principios de la perspectiva social del aprendizaje y lo enmarcado en las políticas educativas—, planteamos que los centros

educativos de preescolar son *grupos sociales con inquietudes comunes, que comparten intereses y conocimientos, desarrollan aprendizajes y buscan alcanzar objetivos comunes*, constituyéndose, por lo tanto, en comunidades de práctica.

Otro elemento importante en las comunidades de práctica es la identidad, pues en el aprendizaje se entrecruzan las distintas trayectorias que permiten a uno aprender del otro. En esta perspectiva, Wenger (2001) aborda la noción de participación en la construcción de la identidad, recuperando lo que está presente y lo que no está, así como la relación entre lo local y lo global. En este sentido, la identidad es comprendida como la capacidad o incapacidad para conformar los significados que definen nuestras formas de interactuar y de relacionarnos. Las identidades se constituyen por lo que somos, por lo que la persona es y por lo que no es, lo cual se puede realizar mediante la participación y no participación. La interacción en la no participación también es importante en la constitución de la identidad. En la periferia hay más nivel de participación y en la marginalidad hay menos, lo que representaría la no participación. Sin embargo, la convivencia diaria no es en solitario, sino en comunidad, razón por la cual la participación es tan importante como la no participación en la construcción de la identidad (Wenger, 2001).

Construir una identidad consiste, según Wenger, en negociar los significados de la experiencia de afiliación a comunidades sociales. De este modo, el concepto de identidad actúa como un pivote entre lo social y lo individual, pues se puede hablar de uno en función del otro. El autor reconoce la experiencia de identidad vivida y su carácter social, y destaca lo siguiente:

- 1) Al hacer un paralelismo entre la identidad y la práctica, se produce una noción de la identidad que hereda la textura de la práctica, caracterizándola como:
 - a) *Vivida*: es una experiencia que supone la participación y la cosificación.
 - b) *Negociada*: es un devenir, donde el trabajo es continuo y omnipresente.
 - c) *Social*: la afiliación otorga un carácter social.

- d) *Proceso de aprendizaje*: una trayectoria en el tiempo que incorpora el pasado y el futuro en el significado del presente.
 - e) *Nexo*: combina formas de afiliación mediante la conciliación entre límites de práctica.
 - f) *Interacción local-global*: es una interacción entre lo uno y lo otro.
- 2) Nuestras identidades no sólo están constituidas por lo que somos, sino también por lo que no somos. La no participación actúa de una manera inversa como fuente de identidad. Nuestras relaciones con comunidades de práctica suponen participación y no participación, mientras que nuestras identidades están conformadas por combinaciones de ambas, una mezcla que refleja nuestro poder como individuos y comunidades para definir nuestras relaciones con el resto del mundo e influir en él. Se distinguen dos casos de interacción entre la participación y la no participación:
- a) *Participación periférica*: visión que puede pasar desapercibida o invisible para los participantes, incluye las conexiones pasadas por alto y las opciones que se dan por sentado.
 - b) *Marginalidad*: en la que domina la no participación y llega a definir una forma limitada de participación; suele darse cuando ciertos miembros no participan o cuando sus participaciones son reprimidas, despreciadas, temidas o ignoradas.
- 3) Se identifican tres modos de afiliación que determinan nuestra identidad:
- a) *Compromiso*: intervenir de manera activa en procesos mutuos de negociación de significado.
 - b) *Imaginación*: crear imágenes del mundo y ver conexiones en el tiempo y en el espacio haciendo extrapolaciones a partir de nuestra experiencia.
 - c) *Alienación*: coordinar nuestra energía y nuestras actividades con el fin de encajar dentro de unas estructuras más amplias y contribuir a empresas de mayor envergadura.
- 4) Nuestras identidades se forman en un proceso dual, en una serie de tensiones entre nuestra dedicación a diversas formas de afiliación y nuestra capacidad de negociar los significados:

- a) *Identificación*: ofrece experiencias y material para construir identidades mediante el compromiso del yo con unas relaciones de asociación y diferenciación.
- b) *Negociabilidad*: determina la medida de nuestro control sobre los significados con los que nos hemos comprometido (Wenger, 2001).

De esta manera, al revisar la negociación de los significados, las formas de participación y la forma en la que los asesores han sido afiliados a las comunidades de práctica, salta a la vista que éstos van construyendo su identidad a partir de la inserción en las instituciones educativas y las interacciones con los integrantes, lo que determina su forma de actuar y su compromiso con las mismas.

Así pues, al clarificar cómo se construye la identidad profesional, se hacen los siguientes planteamientos: la identidad profesional de docentes y asesores está determinada no sólo por su profesión, sino también por el nivel educativo en el que se labora, por el centro educativo y por las trayectorias profesionales personales. A su vez, los centros educativos, considerados como comunidades de práctica, son espacios donde docentes y asesores, mediante la interacción, la participación, el compromiso y las narraciones de sus trayectorias profesionales van construyendo su identidad profesional. De ahí las siguientes formulaciones acerca del acompañamiento:

- Es un proceso inherente a la formación de los docentes.
- Es un dispositivo de formación docente.
- Colabora de manera directa en la construcción de la identidad profesional.
- Para la realización del proceso de acompañamiento es indispensable partir de las experiencias previas del acompañado.
- Una parte fundamental durante el proceso de acompañamiento es la reflexión.
- La construcción de la identidad se favorece durante la interacción en las comunidades de práctica.
- La narrativa de la trayectoria profesional es una herramienta mediante la cual el acompañante construye su identidad.

Capítulo 3 Diseño metodológico

Una de las fases de mayor importancia y trascendencia en la investigación es el diseño metodológico, pues para el investigador representa una oportunidad de regresar al planteamiento del problema y revisar las preguntas y los objetivos, con un conocimiento más amplio de la problemática abordada y realizar los ajustes necesarios. El diseño metodológico marca y guía el curso de la pesquisa.

En este capítulo se presentan detalladamente los siguientes elementos que comprenden el diseño metodológico: el enfoque cualitativo en el que se enmarca la investigación, el alcance comprensivo de ésta, el enfoque narrativo (donde se enfatizan las líneas de investigación, específicamente la de historias de vida y formación, en la cual se enmarca nuestro trabajo).

Asimismo, se expone el diseño y sus alcances. Específicamente, en este caso, se puntualiza el estudio de casos múltiples paralelos, los participantes, la descripción general del tema de interés, las técnicas e instrumentos para la obtención de la información empírica, detallando la observación no participante y la entrevista a profundidad. Además, se hace una descripción del trabajo de campo y la previsión del análisis de datos, donde se destaca el método de análisis de relato paralelo (ver la gráfica 3).

ENFOQUE

La investigación está enmarcada en el enfoque cualitativo. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), en la investigación cualitativa se refleja la tradición sociológica y antropológica por medio de la cual se

producen datos descriptivos de las palabras, de las personas y de la conducta que se observa. Este enfoque es, en este sentido, un modo de encarar el mundo empírico.

En este trabajo se hace uso de una concepción de la realidad como construcción por parte de los sujetos sociales y como experiencia por parte de las personas. La investigación busca la comprensión del mundo en que viven los acompañantes¹⁴ y los docentes de educación preescolar, por medio de la reconstrucción de significados subjetivos, variados y múltiples de experiencias de los sujetos de estudio. El trabajo se respalda en los puntos de vista de los participantes acerca del acompañamiento, recuperando la construcción de sus significados.

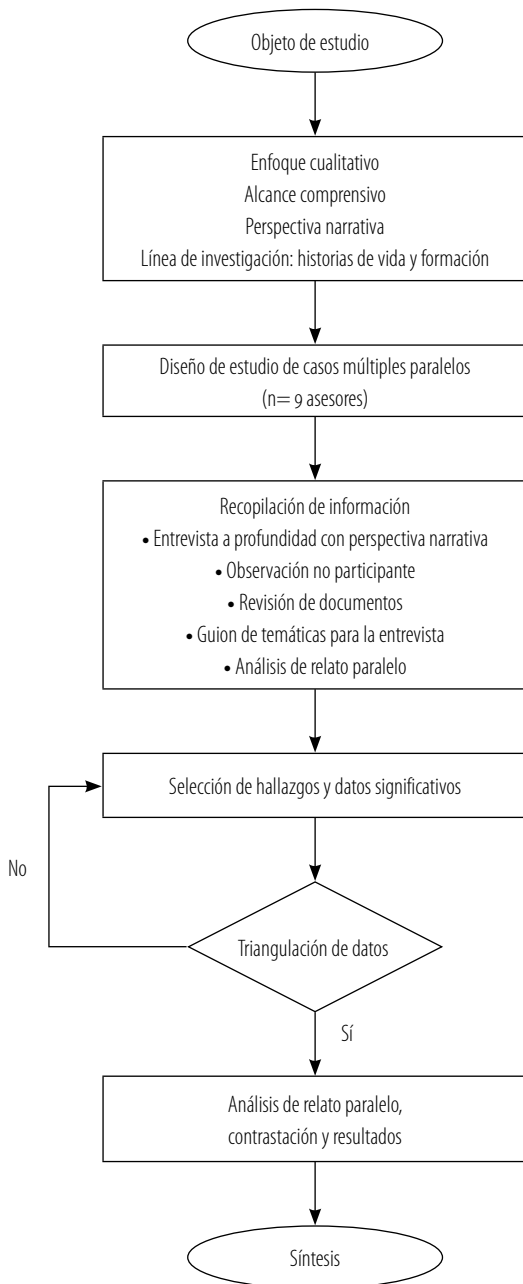
ALCANCE COMPRENSIVO

Este estudio tiene un alcance comprensivo. De acuerdo con Ricoeur (1995), en la comprensión se captan y entienden las formas de expresión en la que es transmitida la experiencia de los sujetos. En esta investigación la expresión de la experiencia es captada mediante la comprensión directa, en la realización de las entrevistas y en las observaciones realizadas y, a su vez, en la comprensión del texto de la entrevista y de los documentos de los acompañantes.

La comprensión tiene que ver con el autor y su situación. Lo que ha de ser entendido no es la situación del discurso, sino lo que apunta hacia un mundo posible. Se trató de identificar la intención que subyace al texto. Es el texto el que abre y descubre las dimensiones de ese mundo. Para hacer comprensible un discurso lo que tiene que ser apropiado es el poder de develar un mundo que constituye la referencia del texto. La referencia expresa la exteriorización del discurso en la que el sentido es la verdadera realidad a la que apunta la elocución (Ricoeur, 1995).

14 Como se mencionó en los apartados anteriores se considerará acompañante a los directores-técnicos, supervisores, jefes de Sector y asesores técnico-pedagógicos, por ser los personajes a quienes desde lo institucional se propone realizar la función de acompañamiento.

Gráfica 3
Modelo metodológico



Fuente: elaboración propia.

Por su parte Habermas (1994), desde la teoría de la acción comunicativa, asegura que para comprender el significado de una manifestación es preciso participar en algunas acciones comunicativas donde se empleen frases que resulten comprensibles a los hablantes, al auditorio y a las personas de la comunidad lingüística que se encuentren allí. La hermenéutica considera la lengua en función de la forma que es empleada por los participantes para llegar a la comprensión y se encarga de

la triple relación de la manifestación: a) como expresión de las intenciones de un hablante, b) como expresión para el establecimiento de una relación interpersonal entre el hablante y el oyente y c) como una expresión sobre algo que hay en el mundo (Habermas, 1994: 37).

Habermas (1994) cita las tres implicaciones de los procedimientos hermenéuticos: los intérpretes prescinden del observador, pues se ven involucrados de manera virtual en los tratos sobre el sentido y la validez de las manifestaciones; los intérpretes se enfrentan al problema de cómo superar la dependencia contextual de su interpretación; por último, una interpretación correcta acierta en el significado del *interpretandum*, es decir del oyente que interpreta, capta, adecúa o explicita el mensaje.

De la misma manera, Habermas (2001) menciona que la pragmática universal tiene como tarea identificar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento. Si se quiere participar en un proceso de entendimiento, se debe cumplir con las siguientes pretensiones universales: expresarse inteligiblemente, dar a entender algo, darse a entender y entenderse con los demás. El entendimiento es “el proceso de consecución de un acuerdo sobre la base *presupuesta* de pretensiones de validez reconocida en común” (Habermas, 2001: 301). La meta del entendimiento es la producción de un acuerdo que lleve a la comprensión mutua, saber compartido, confianza recíproca y la concordancia de unos con otros.

“Comprender a la persona supone explicitar (y comprender, al tiempo) las interacciones con otras vidas y con el entorno. La historia de vida está inmersa en otras comunidades en las que deriva la

propia identidad, tornándola significativa” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 125). Por ello no sólo hay que basarse en las palabras de los acompañantes, sino resituárlas en el contexto sociocultural.

En la investigación se hizo uso de la empatía como principio común de la comprensión. La empatía es transferirse a la vida psíquica de otro, encontrando la igualdad en la esfera de sentido compartido, en este caso, en la del entrevistado durante la realización de la entrevista. La explicación fue utilizada como una mediación para la comprensión, donde se despliega la gama de proposiciones y sentimientos, y en la comprensión se entiende o capta en una totalidad los sentidos. Con ello se llegó a la interpretación, ya que “la explicación (*erklären*) requiere de la comprensión (*verstehen*) y la comprensión acarrea en una nueva forma la dialéctica interna, que constituye la interpretación en su totalidad” (Ricoeur, 1995: 98).

PERSPECTIVA NARRATIVA

Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.

Michael Connelly y Jean Clandinin, “Relatos de experiencias e investigación en narrativa”.

Este trabajo se inscribe en la perspectiva narrativa, la cual, de acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), se centra en el relato o narración como género específico del discurso. Es un tipo especial de discurso en el cual una experiencia humana vivida es expresada, narrada, en un relato. En cuanto enfoque, la investigación narrativa es entendida como las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de datos biográficos, organizados en una secuencia para ser conjuntados en un todo significativo. Es una reconstrucción de la experiencia para dar significado a lo vivido, donde es indispensable un proceso de reflexión. Sus características principales son

- El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa. El lenguaje media la experiencia y acción.
- La narrativa es una estructura central en el modo como los humanos construyen el sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividas como una narración.
- La trama argumental configura el relato narrativo.
- Temporalidad y narración forman un todo: el tiempo es constituyente del significado.
- Las narrativas individuales y las culturales están interrelacionadas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 22).

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) consideran que la investigación biográfico-narrativa ha devenido un enfoque o perspectiva propia, porque además de ser una metodología para recoger y analizar información, se sitúa en el pensamiento hermeneútico, en la filosofía moral comunitarista y en las tendencias posmodernistas.

Fundamentos epistemológicos de la narrativa

En la investigación narrativa se encuentra una opción diferente para hacer frente a las corrientes positivistas. A través de ella se da *voz propia* a los sujetos de la investigación, convirtiéndose en un componente elemental, del cual se desprende el propio proceso de investigación y la interpretación. Además, abarca una *fisura* en los modos habituales de comprender e investigar lo social. Al respecto, Huberman (1988) declara que la narratología ha alcanzado un auge importante con el resurgimiento de la perspectiva idealista y hegeliana de la investigación social, cuyos proponentes, junto con los relativistas, han restaurado la primera persona del singular, la del que crea las narrativas, otorgándole voz a los propios relatores.

Un autor que plantea una visión epistemológica de la investigación biográfico-narrativa en educación es Bolívar (2002). Este teórico parte de que la narrativa niega el supuesto positivista acerca

del distanciamiento que se ha de establecer entre el investigador y el objeto estudiado. Se trata de dar paso a la voz de los informantes, pues son los que hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad. Según el autor, progresivamente se fue agotando el positivismo y rehabilitándose la hermenéutica como modo propio de conocimiento en las ciencias sociales. Expone además que, a inicios del siglo pasado, Dilthey contribuyó “a dar un estatuto epistemológico propio a las ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*), situando las relaciones personales vividas por cada individuo como clave de la interpretación hermenéutica” (Bolívar, 2002: 2).

La investigación narrativa reclama un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional y, además, altera algunos supuestos de la investigación, haciendo de ella algo más accesible, natural o democrático. “Contar las propias vivencias y «leer» (en el sentido de «interpretar») dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (Bolívar, 2002: 3).

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) plantean los siguientes motivos por los cuales la narrativa puede ser una forma creíble de construir conocimiento en la investigación educativa:

- *Giro hermenéutico–narrativo en ciencias sociales*: se busca entender los fenómenos sociales (y la enseñanza) como texto cuyo valor está dado por la autointerpretación hermenéutica en la narración de los agentes.
- *Epistemológico–políticas*: se refiere a revalorizar el papel de los profesores como investigadores y reconocer su papel central en la enseñanza, opción tanto política como epistemológica.
- *Sustantivas*: el conocimiento del profesor, donde la narrativización de la experiencia es el modo como éste integra la teoría y práctica de la enseñanza.
- *Centralidad de las historias de vida*: un oficio donde lo profesional no puede ser dissociado de lo personal.
- *La dimensión personal en las reformas escolares*: una comprensión biográfica-narrativa lleva a entender de un modo más personal los cambios curriculares.

Narrativa en educación

Según Connelly y Clandinin (1995), la investigación narrativa es usada cada vez más en el ámbito educativo. Los seres humanos somos contadores de historias y mediante el estudio de la narrativa experimentamos el mundo. De allí que se derive la “tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales” (Connelly y Clandinin, 1995: 12). Se llama *historia* o *relato* al fenómeno y *narrativa* a la investigación. Al campo de estudio en su globalidad se le llama *narratología*, término que atraviesa varios campos del conocimiento —teoría literaria, historia, antropología, arte, cine, teología, filosofía, psicología, lingüística, educación, etcétera—. La narrativa, por estar basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y la educación, se sitúa dentro de la investigación cualitativa.

El papel de los relatos en la enseñanza es relevante, pues con ellos se comparte la cultura y se contribuye al desarrollo de la imaginación. La educación por narrativas tiene una función informativa y transformadora en la educación de la mente y en la introducción de una cultura. De este modo, la narrativa puede ser una estrategia o recurso docente en la enseñanza. La enseñanza es un oficio que implica interacciones, donde los sentimientos, las emociones y los estados de ánimo, el yo y la vida del profesorado están íntimamente unidos a su trabajo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Ciclo de vida profesional de los maestros

Huberman (1988) expone que la investigación sobre ciclos de vida ha existido desde que filósofos y novelistas empezaron a estudiar la vida de las personas. Entre ellos, los senderos psicológicos que iniciaron con Freud y los sociológicos, sobre todo de la Escuela de Chicago, destacan el resurgimiento de la tradición de la historia oral, junto con el interaccionismo simbólico, que produjo importantes estudios de la socialización de los adultos y de las carreras. En cuanto

al estudio sobre la carrera de los profesores, principió en la década de 1960 con Peterson (1964), continuó en la de 1970 con Becker (1970), McPherson (1972) y Lortie (1975), y se intensificó en la de 1980 con diversos autores. Así, se empezó a comprender cómo se desenvuelve y qué explica la carrera de un maestro, desde su punto de vista y desde el de otras personas.

En lo que a los maestros se refiere, apunta Huberman (1988: 185) que el suyo “es un discurso directo: sin jerga, denso de experiencia, expresivo, exigente”, que se prestaba a ser reproducido como un relato anecdótico y a que se le arrebatará una hipótesis o una explicación, haciendo uso y abuso de él.

El interesarse por la vida de los profesores, aseguran Bolívar, Domingo y Fernández (2001), es la forma de conocer de modo más profundo el proceso educativo, un medio para que los profesores reflexionen en su vida profesional y para comprender (en sus propias voces) cómo viven su trabajo y tomar esa comprensión como base para cambiar. Esto representa un medio para construir conocimiento en investigación educativa.

Líneas de investigación en la narrativa

Son variadas las líneas de investigación de la narrativa analizadas por diversos autores. Connelly y Clandinin (1995) distinguen tres líneas de investigación sobre el relato: *historia oral* y *folklore*, *cuentos de niños* y los *usos de los cuentos en las experiencias lingüísticas*. Estos autores ven las narrativas de los profesores como metáforas de las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) destacan las siguientes: *(auto) biografía*/*relato de vida*,¹⁵ *historia de vida y formación* y *narrativas biográficas: ciclos y trayectorias*, que veremos con detenimiento a continuación.

15 El escribir *(auto) biografía*, con la separación entre paréntesis de *auto*, hace referencia a la forma en que Bolívar, Domingo y Fernández (2001) la usan a lo largo de su texto.

En primera instancia, la *(auto) biografía/relato de vida*, que se define como narración escrita u oral que alguien hace de su propia vida. La (auto) biografía representa un género dentro de la narrativa, de las escrituras del yo. Es una biografía de sí mismo. Propiamente, es la vida o historia de una persona, escrita por ella misma. La narrativización de la vida en un autorretrato, configurando una autobiografía, textualiza la vida, la convierte en un texto. El relato de vida se identifica desde dos tipos de investigación: *life-story*, relato de vida, narración autobiográfica, autobiografía o relato inicial que una persona hace de su vida, es una biografía que normalmente está hecha por otro (biógrafos o investigadores), y *life-history* o biografía. Una diferencia entre ambas es que *life-story* retrata una parte de la vida, mientras que *life-history* es la historia de vida.

Bertaux (1992), autor interesado por los relatos de vida, considera necesario precisar el significado de dos palabras: *relato (story)* e *historia (history)*, a partir de lo propuesto por Denzin (1970). Así, *life-story* designa la historia de una vida como la cuenta la persona que la ha vivido. Por otra parte, Denzin (1970) propone reservar *life-history* para los estudios de casos sobre una persona determinada, incluyendo no sólo su propio relato de vida, sino también otras clases de documentos (historia clínica, expediente judicial, tests psicológicos, testimonio de allegados...).

Langness (1965) señala que los primeros antropólogos utilizaban historias de vida para designar lo que habían aprendido de una persona, por ella misma o por aportaciones de otros. Bertaux (1992) menciona también que Norman K. Denzin consideraba que el estudio de casos era muy superior al relato de vida.

Por otra parte, la *historia de vida y formación* otorga la palabra viva a las personas para que, en una especie de *curriculum vitae*, cuenten la trayectoria de su vida personal y profesional, con las experiencias que han configurado el itinerario de su existencia. El relato de formación del profesor permite recoger los acontecimientos, proyectos y factores que han configurado la vida, con lo cual se revela y constituye su identidad. Hay historias de vida en formación cuando los individuos, reunidos en un contexto de formación, se dedican a explorar los acontecimientos constitutivos de su trayecto-

ria. Cada uno conoce su vida, pero también la desconoce. El trabajo reflexivo sobre ésta, que no está dado previamente, se construye en el curso de formación.

De acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001) en la historia de vida y formación, como método de la investigación biográfico-narrativa, las historias de vida pueden tener diferentes usos, como la evaluación de competencias profesionales. Sin embargo, el proceso de convertirse en profesor, como en la formación de adultos, que incluye la formación permanente, es uno de los más empleados.

Según Bolívar, Domingo y Fernández (2001), una entrevista biográfica puede llamarse también narrativa a medida que un entrevistado es inducido a que construya la propia narración de su vida. Es una oportunidad para dar un sentido a su vida y producir una identidad, lo que combina los hechos de su existencia y las posiciones internas de éstos.

La historia de vida otorga la palabra a los entrevistados para que cuenten la trayectoria de vida personal y profesional con las múltiples experiencias que han influido y configurado su itinerario. En particular, se enfoca a la trayectoria profesional, la cual, en nuestra investigación, involucra la formación inicial, la inserción en la docencia, su desempeño profesional —como docente y como asesor— y el itinerario formativo, para comprender cómo ha construido su identidad o, más propiamente dicho, el proceso por el que el docente ha atravesado para convertirse en un acompañante.

En esta investigación el relato de los asesores permitió recoger sus experiencias, acontecimientos, bifurcaciones o acontecimientos críticos que los han llevado a construir su identidad. Es un trabajo donde se propició la reflexión en su historia de formación o relato de esa parte de su vida. Hay que tener presente que el trabajo reflexivo que cada asesor hizo sobre su formación —como mejor conocedor de su propia existencia— involucró el reconocimiento de su propio saber como base de su formación, el protagonismo que se le otorgó y la transformación que hizo al momento de organizar, estructurar y reconstruir su relato de trayectoria profesional, porque en ese proceso el asesor reelaboró de manera reflexiva su historia.

La narrativa proporcionó instrumentos para acceder a la comprensión personal del desarrollo y de la reconstrucción subjetiva que los entrevistados, en particular los asesores, hicieron de lo acontecido, o sea la interpretación de los hechos que afectaron su historia mediante la continua atribución de significados, con el establecimiento de relaciones de causalidad entre los hechos que explican su situación actual. En sus relatos los asesores reflexionaron en el *sí-mismo* profesional centrándose en sus experiencias, inmersas en relatos sobre jardines de niños, educadoras, niños, autoridades, recuerdos, casos, imágenes, incertidumbres, tensiones, esperanzas, logros, satisfacciones y, en resumen, todo lo que conforma la historia de su vida profesional. Esto representa la elaboración cognitiva. De la misma manera, en los relatos los asesores expresaron aspectos que integran su identidad: autoimagen, autoestima, autopercepción, motivación, perspectivas y necesidades formativas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Esta perspectiva contextual, que permitió entrar en las relaciones culturales de los asesores, ofreció una comprensión de las condiciones que afectan el comportamiento individual y facilitó la visión interna de cada uno de ellos.

Por último, las *narrativas biográficas: ciclos y trayectoria* consisten en establecer un orden en el conjunto de hechos pasados, entre lo que se era ayer y se es hoy, entre las experiencias pasadas y la valoración que han adquirido en relación con los proyectos futuros. Esta línea de investigación adquiere un poder transformador de las condiciones de ejercicio de enseñanza. Se caracteriza por ser dinámica, narrativa, contextual e integral.

En esta investigación, como se mencionó anteriormente, se aplicó la perspectiva narrativa a partir del relato de la trayectoria de formación y profesional de los asesores. Los relatos se recuperaron con el propósito de otorgar la palabra a los asesores para que relataran su trayectoria y sus experiencias a lo largo de la misma. De igual manera, mediante el relato de sus trayectorias, compartieron experiencias de acompañamiento que les han permitido colaborar en la construcción de la identidad de los docentes y en su propia identidad. Todo ello será tratado en el capítulo 5 con mayor profundidad.

Proceso de la investigación narrativa

De acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), la investigación narrativa tiene cuatro elementos: un narrador, un intérprete o investigador, textos y lectores. Los relatos son textos que deben interpretarse por medio de otro texto, que es el informe de la investigación. Trabajar con material narrativo requiere la escucha dialógica de cuando menos tres voces: la voz del narrador, el marco teórico y la reflexión de lectura e interpretación del investigador. El lector es quien decide el significado otorgado y entra en un proceso interactivo.

Legrand (1993) comparte los siguientes componentes:

- El investigador decide un tema que estudiar.
- Se desarrollan una o varias entrevistas.
- Son realizados análisis sobre el material.
- Se redacta un informe o publicación.

Según Bolívar, Domingo y Fernández (2001) en la entrevista se distinguen tres momentos: la entrevista como acontecimiento, la entrevista registrada y la entrevista texto. Una entrevista sobre relatos de vida es parecida a una conversación, aunque no es una conversación. El entrevistado habla y el investigador permanece escuchando. El objetivo es reconstruir la totalidad o parte de su vida, al expresar cómo se ve a sí mismo en relación con los demás y el mundo.

Atkinson (1998) distingue tres momentos de la entrevista: planificarla, llevarla a cabo y transcribirla e interpretarla. Los aspectos básicos de la planificación son decidir a quién se va a entrevistar, quién va a hacer la entrevista, establecer una primera relación, explicar los propósitos, hacer la guía de la entrevista, planificar y crear el momento adecuado y establecer la ética de la entrevista. La entrevista es llevada a cabo normalmente en un ciclo de tres a cuatro sesiones, en las que se trata de generar una relación interpersonal, donde el entrevistado pueda reflexionar sobre su vida al tiempo que la narra. Se debe evitar plantear cuestiones que se respondan con un sí o un no. Por su parte, en la transcripción e interpretación de

la entrevista básicamente comienza el trabajo investigativo, con el tipo de análisis seleccionado, fundamentando la interpretación en los datos narrativos.

Límites en la narrativa

Connelly y Clandinin (1995) afirman que el atractivo principal de la narrativa es su capacidad de reproducir las experiencias de vida personales y sociales de manera relevante y llena de sentido. No obstante, algunos peligros y abusos que pueden suceder son los siguientes: la falsedad, el narcisismo, el solipsismo —del latín [*ego*] *solus ipse*, entendido de forma aproximada como “solamente yo existo”— o “el argumento de Hollywood” —todo acaba bien al final, la tendencia a estar bien—, lo que Spence (1986) calificó como narrativa uniforme y zalamera. La recomendación para que no ocurra todo lo anteriormente descrito es escuchar con atención a los críticos, amén de convertirse en un *yo crítico*.

Por su parte, Dubar (2002) menciona como uno de los riesgos en la narrativa lo difícil que es recoger la vida íntima de las personas, pues cuando algo va mal no se le cuenta a cualquiera, sólo a los terapeutas.

En nuestra investigación el empleo de recursos narrativos bien pudo conducirnos a una visión falsa, tendiente a presentar una imagen de bienestar. En contrapartida, se adoptó una postura crítica donde, por un lado, se comprendió que la manera de definirse, de narrarse de los asesores pudo haber estado influida por el momento que estaban viviendo; es decir, por la política educativa y curricular. Por otro lado, se insistió en la credibilidad y coherencia interna de las historias a partir de las experiencias de los asesores, para lo cual, durante las entrevistas, se les solicitó que clarificaran algunos fragmentos de sus narraciones. Asimismo, se tuvo a bien contrastar lo narrado con algunas observaciones de su actuación durante acompañamientos, asesorías, cursos y reuniones de Consejo Técnico Consultivo (CTC).

Para la presente investigación se adoptó un sesgo epistemológico comprensivo con enfoque cualitativo y perspectiva narrativa. Desde el punto de vista epistemológico se recuperaron las voces de los asesores a partir de una relación sujeto-sujeto. Fue empleado un diseño de estudio de casos múltiples. Las técnicas para la obtención de la información empírica empleadas fueron la observación no participante y la entrevista a profundidad con perspectiva narrativa.

Para recoger la información empírica se realizaron nueve entrevistas a profundidad con perspectiva narrativa y observaciones de acompañamientos, asesorías, cursos y reunión de CTC.

Para el examen de la información se llevó a cabo un análisis de relato paralelo, mediante el análisis interpretativo de los datos narrados, con un alcance comprensivo, en dos formas: diacrónico o vertical/estudio de caso y sincrónico u horizontal/análisis comparativos. Se empleó el análisis de contenido, donde se recuperaron elementos de la teoría fundamentada y de la hermenéutica, y se procesó la información mediante el programa de ordenador Atlas.ti. Finalmente, se realizó una triangulación de los datos empíricos, documentos normativos y elementos teóricos. El modelo se describe de forma extensa más adelante, en el apartado “Método de análisis de relato paralelo”.

La investigación se diseñó como un estudio de casos múltiples paralelos. Según Pujadas (1992), este diseño se define como las múltiples narrativas recogidas sobre un mismo grupo o campo. Éstas son el punto de partida de la investigación, pero se recuperaron por medio de una entrevista temática, que permite el surgimiento de múltiples relatos. Las entrevistas se aplicaron a nueve acompañantes. Los casos entrevistados se realizaron con carácter instrumental, para comprender la construcción de la identidad profesional del asesor de preescolar, mediante el desarrollo de prácticas de acompañamiento.

Stake (1999) señala que un estudio colectivo instrumental se emplea cuando cada caso observado con profundidad es un ins-

trumento para comprender el fenómeno que se estudia. Destaca que deberá existir una buena coordinación entre cada uno de los estudios individuales.

Para Rodríguez, Gil y García (1999), en el estudio de caso instrumental un caso se examina para profundizar un tema o afinar una teoría. En el estudio de casos colectivos el interés se centra en un determinado número de casos conjuntamente, y se analizan de forma intensiva varios de ellos.

La ventaja en este tipo de diseño, de acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), es que permite hacer categorizaciones y comparaciones de los informantes; de la misma forma, se pueden acumular evidencias de las coincidencias y divergencias entre los diversos relatos, lo que aporta una mayor fiabilidad a la investigación.

PARTICIPANTES

La educación preescolar federalizada en el estado de Durango,¹⁶ en la cual se encontraban laborando los participantes de este estudio, está integrada por dos regiones, región Durango y región Laguna. Dentro de esas regiones se encuentran diez jefaturas de Sector, la Alternativas I y II,¹⁷ 59 zonas escolares, el Taller de Elaboración de Material Didáctico (Taelmadi) y 851 jardines de niños (ver la gráfica 4).

Los *sujetos de estudio* para la presente investigación son asesores¹⁸ que realizan procesos de acompañamiento (acompañantes);

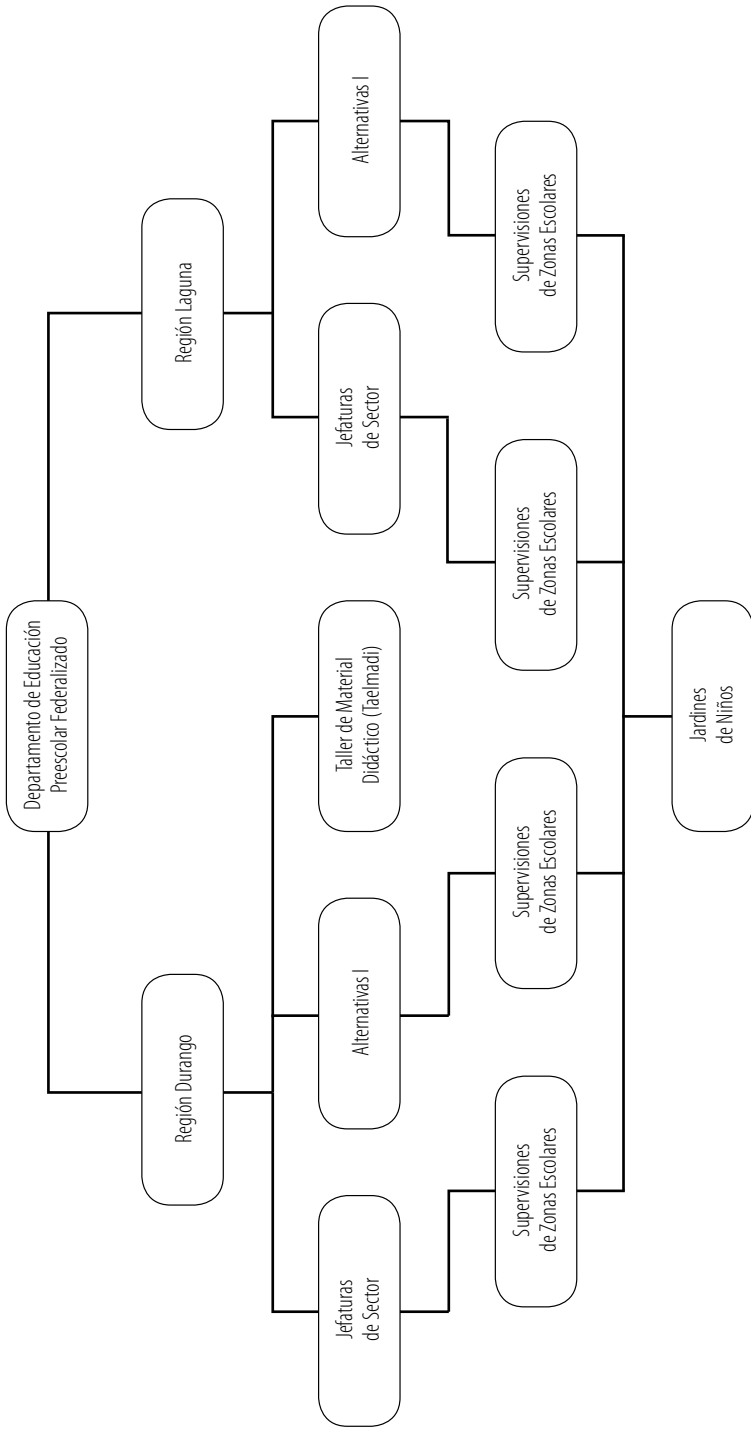
16 Los datos estadísticos aquí citados corresponden al cierre del ciclo escolar 2011-2012 y fueron proporcionados por el Departamento de Educación Preescolar Federalizada.

17 Los jardines de niños de Alternativas I y II se encuentran en los lugares más alejados o que cuentan con baja población escolar.

18 *Asesores* se refiere a todo el personal que, independientemente del puesto desempeñado (jefe de Sector, supervisor, director o asesores técnico-pedagógicos), realiza funciones de acompañamiento. En el sistema educativo mexicano un jefe de Sector es el responsable de la atención de varias zonas escolares. Un supervisor es el responsable de la atención de varios jardines de niños. De las Alternativas se encargan técnicos promotores; es decir, docentes que se encuentran estudiando el bachillerato, o por bachilleres, o sea docentes que se encuentran realizando sus estudios de licenciatura en Educación Preescolar.

Gráfica 4

Organigrama del Departamento de Educación Preescolar Federalizada de Durango



Fuente: Departamento de Educación Preescolar Federalizada (cierre del ciclo escolar 2008-2009).

una población¹⁹ compuesta por jefes de Sector, encargados de Alternativas, supervisores, directores, asesores técnico-pedagógicos, entre otros (ver el cuadro 1).

Cuadro 1

Población de educación preescolar federalizada de Durango

Sujetos que proporcionan asesoría	Número	Sujetos que reciben asesoría	Número
Jefas de Sector	10	Directoras con grupo	380
Encargados de Alternativas	2	Docentes	1212
Supervisoras de Zona	59	Docentes en educación y orientación	24
Asesores técnico-pedagógicos	69	Bachiller	158
Acompañante de lectura	1	Técnico promotor	133
Directora del Taelmadi	1	Profesores de Educación Física	98
Directoras sin grupo	181	Profesores de Música	128
Total	323	Total	2 133

Fuente: Departamento de Educación Preescolar Federalizada (cierre del ciclo escolar 2008-2009).

Para hacer la *selección de los participantes*, dentro de la población mencionada, se pidió recomendación a expertos (Hernández, Fernández y Baptista, 2008), en este caso a la jefa del Departamento de Educación Preescolar y a las seis jefas de Sector de la región Durango. Además, se recurrió a la selección de casos basada en criterios llamados *ideal-típicos* o de *casos guía* (Goetz y LeCompte, 1988). Esta selección consistió en idear un perfil, donde se consideraron las siguientes características para que alguien fuera elegido:

19 En este apartado *población* se refiere a la población de directivos y docentes, sin considerar a los administrativos ni a los alumnos.

- Que el acompañante estuviera de acuerdo en ser sujeto de estudio.
- Que permitiera la presencia del investigador el tiempo que se requiriera para recabar la información.
- Que fuera asesor en ejercicio.
- Que tuviera experiencia en la función de asesoría.
- Que garantizara conocer los procesos de asesoría.
- Que estuviera llevando a cabo acciones de asesoría y acompañamiento en uno o varios grupos, en uno o varios jardines de niños.
- Que tuviera habilidades para describir los procesos de asesoría y acompañamiento realizados.
- Que alguna vez hubiera sido docente.

Después del diálogo que se entabló directamente con las jefas de Sector y de la revisión de las características descritas requeridas de los participantes, fueron seleccionados los siguientes nueve participantes:

- Una jefa de Sector.
- Un supervisor.
- Un asesor técnico-pedagógico²⁰ de Departamento.
- Una asesora técnico-pedagógica de Sector.
- Cuatro asesoras técnico-pedagógicas de Zona.
- Una directora técnica.²¹

DESCRIPCIÓN

GENERAL DEL TEMA DE INTERÉS

En la presente investigación el interés principal fue estudiar cómo se genera el acompañamiento en la formación de docentes, para la construcción de la identidad profesional del asesor de preescolar;

20 En el sistema educativo mexicano el asesor técnico-pedagógico (conocido comúnmente por las siglas ATP) es un docente que realiza funciones de asesoría y acompañamiento y se le denomina de acuerdo con el lugar donde labora: ATP de Departamento, ATP de Sector o ATP de Zona.

21 Esta función corresponde a un directivo que se encuentra ejerciendo funciones pedagógicas y administrativas, pero que no tiene a su cargo la atención de un grupo de alumnos.

para ello se han retomado como conceptos de base el acompañamiento, de acuerdo con Magnan (1997); la identidad, retomando a Dubar (2002) y Wenger (2001); la formación, partiendo de Honoré (1980), y los dispositivos de formación, de acuerdo con Yurén (2005). En el capítulo 2 fueron desarrollados estos aspectos.

De acuerdo con las preguntas de investigación, el planteamiento del problema y los objetivos que se pretendía alcanzar, se trató de rescatar la información necesaria y suficiente que permitiera comprender cómo se entretajan los significados y las experiencias de acompañamiento y cómo contribuyen a la construcción de la identidad profesional del asesor de educación preescolar en el estado de Durango.

De la misma suerte, se intentó rescatar el proceso de apropiación de los directivos y asesores técnico-pedagógicos del discurso de acompañamiento, las experiencias y saberes que se comparten, los aprendizajes y disposiciones que se generan durante el acompañamiento, las interacciones que se establecen entre el acompañante y el acompañado, la manera en que se promueven procesos de reflexión y la implicación que tiene en la transformación de las prácticas de docentes y acompañantes.

También tratamos de rescatar las características de las prácticas de acompañamiento en preescolar y las condiciones en que se favorece, la forma en que las concepciones y prácticas que se han pretendido modificar construyen una nueva identidad profesional del asesor y la forma en que los significados y las experiencias, que se entretajan entre asesores y docentes en el proceso de acompañamiento, colaboran en la construcción de esta nueva identidad. Sobre este particular, fueron consideradas algunas aportaciones de Ricoeur (1995) y Habermas (1994 y 2001) sobre hermenéutica, comprensión, explicación, entendimiento, empatía e interpretación, desarrollados en el apartado “Alcance comprensivo”, del presente capítulo.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EMPÍRICA

Una de las decisiones importantes que un investigador ha de tomar en su trabajo es la selección de las técnicas e instrumentos para la obtención de la información empírica, misma que debe tener congruencia con el enfoque que tenga el estudio, el planteamiento del problema y los alcances de la investigación. Guzmán y Alvarado (2009: 70) expresan que “una técnica es un procedimiento que permite al investigador diseñar los instrumentos a utilizar en la obtención de información empírica”.

Para recoger los datos se seleccionó la técnica de observación no participante y la de entrevista a profundidad con perspectiva narrativa, ya que éstas son unas de las técnicas apropiadas para este efecto en el diseño de estudio de casos múltiples paralelos.

Observación no participante

Patricia y Peter Adler (“Observational techniques”, en Norman K. Denzin y Yovana S. Lincoln [edits.], *Collecting and interpreting qualitative materials*, Londres, Sage, 1998, citado en Flick, 2004: 149) proponen que observar “es otra destreza de la vida cotidiana que se sistematiza metodológicamente y aplica en la investigación cualitativa. Se integran no sólo las percepciones visuales, sino también las basadas en la audición, el tacto y el olfato”.

De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988), se comprende la observación no participante como aquella que consiste en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno.

En esta investigación se usó esta técnica en procesos de acompañamiento de asesorías, cursos y reunión de CTC, que se especifican más abajo en el apartado “Levantamiento de la información”. Durante la observación pusimos en juego todos los sentidos para tratar de captar lo dicho verbalmente y lo no dicho, contemplando el desarrollo de las actividades. Los hechos observados fueron registrados a través de notas de campo y los diálogos grabados.

Entrevista a profundidad

Por entrevista cualitativa a profundidad Taylor y Bogdan (1987: 101) entienden “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes”, y añaden que estos encuentros se dirigen hacia “la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras”. Se sigue el modelo de una conversación entre iguales, donde el investigador es el instrumento de la investigación.

Para determinar las temáticas en la elaboración del guion de la entrevista a profundidad (ver el Anexo 3) fueron recuperados elementos de la perspectiva biográfico-narrativa, que, según Bolívar, Domingo y Fernández (2001), consiste en establecer un orden en el conjunto de hechos pasados, entre lo que era y es hoy, entre las experiencias pasadas y la valoración que han adquirido en relación con los proyectos futuros. Las características de las entrevistas fueron flexibles y dinámicas, no estructuradas, no directivas, no estandarizadas y abiertas. De este modo, el guion se estructuró a partir de las siguientes temáticas (ver igualmente el Anexo 4):

- Formación básica y de educación media.
- Toma de decisión de ser educadora.
- Formación inicial.
- Inserción profesional.
- Trayectoria laboral, desempeño docente y de asesoría.
- Formación continua.
- Desempeño laboral de asesoría y acompañamiento.
- Proceso comunicativo.

Fiabilidad y validez interna

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) destacan que una investigación narrativa debe tener exigencia de fiabilidad y validez interna, y ha de redefinirse en términos de credibilidad para adecuarse a la

perspectiva interpretativa. En esta investigación el criterio de fiabilidad se dio por la *credibilidad y coherencia interna de las historias* a partir de la verdad. La validez de la investigación se estableció por el *proceso de saturación* y la *triangulación sistemática de los datos y métodos*. La conjunción de los criterios incrementó la fortaleza y el rigor de la interpretación.

Se buscó promover la implicación de los participantes, la honestidad y el interés en expresar sus experiencias de acompañamiento. Se sugirió a los participantes que intentaran integrar el pasado y el presente en sus narraciones, lo que permitió que los relatos tuvieran coherencia. Se recuperó la información necesaria y suficiente para tener una visión más completa sobre el objeto de estudio, con diferentes percepciones y teorizaciones por parte de los acompañantes, producto de la variedad de puestos administrativos ocupados por éstos.²²

Asimismo, se realizó un análisis de la información congruente con la metodología y la propia perspectiva de la narrativa, para lo cual se hizo una selección cuidadosa de los métodos empleados (descritos en los siguientes apartados). Finalmente (como revisamos en el capítulo 2) se llevó a cabo una triangulación entre datos empíricos, documentos normativos y elementos teóricos.

TRABAJO DE CAMPO

Para realizar el acopio de datos para este estudio un momento importante fue la entrada al campo. Al respecto, se pidió permiso a los responsables, primeramente a la jefa del Departamento de Educación Preescolar Federalizada, por medio de un oficio, quien dio todas las facilidades para realizar los trabajos de investigación. Sólo hizo la recomendación de que, al hacer la selección de los asesores y antes de acudir a ellos, le notificara cuáles serían y pasara

22 La *variedad de puestos administrativos ocupados por los acompañantes* se refiere a los diferentes cargos, desde jefe de Sector, supervisor, director y asesores técnico-pedagógicos de departamento, jefatura de Sector y supervisión.

a la jefatura de Sector y a la Supervisión de Zona correspondientes. Posteriormente, el proyecto se presentó al cuerpo de jefas de Sector de preescolar en una reunión y, en acuerdo con la jefa del Departamento, se especificaron algunos elementos de la investigación que planteaban necesidades de recuperación de la información empírica, ante lo cual se obtuvo una respuesta positiva.

Escenario

El escenario en el que fueron llevadas a cabo las nueve entrevistas a profundidad fueron los propios centros educativos en los que laboran las asesoras de preescolar: oficinas de jefaturas de Sector, aulas de reuniones, direcciones de las escuelas, supervisiones. Las 11 observaciones se realizaron en aulas de los jardines de niños del medio rural, aulas para reuniones del medio rural y urbano, centros de maestros y oficina de jefatura de Sector. Así, se vivió en los propios escenarios de los acompañantes y acompañados su trabajo diario, observando lo que realizaban, escuchando lo que hablaban (Hammersley y Atkinson, 2001). El periodo en el que se realizó estas observaciones comprendió de agosto de 2009 a septiembre de 2010.

Levantamiento de la información

Para recoger la información empírica fueron llevadas a cabo nueve entrevistas a profundidad, 11 observaciones no participantes y la revisión de cuatro documentos empleados por los acompañantes. Por su parte, se realizaron dos sesiones de observación del acompañamiento y la asesoría en grupo, una reunión de Consejo Técnico Consultivo, siete cursos o asesorías y una observación de preparación de asesoría. Se contó con los cuatro documentos empleados por los acompañantes, dos planes de acompañamiento y dos registros de observación de acompañamiento a grupo, proporcionados por los diferentes participantes de la investigación, que fueron revisados (ver el cuadro 2).

Cuadro 2

Actividades realizadas para el levantamiento de la información

	JS	S	AD	AS	AZ1	AZ2	AZ3	AZ4	D	Total
Entrevista a profundidad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Acompañamiento y asesoría en grupo	1							1		2
Observación									1	1
Reunión de Consejo Técnico									1	1
Curso o asesoría	1		2	1	1	1	1			7
Preparación de asesoría	1									1
Documentos empleados por acompañantes										
Planes de acompañamiento	1				1					2
Registro de observación									2	2

Clave: JS: jefa de Sector; S: supervisora; AD: asesora técnico-pedagógica de Departamento, AS: asesora técnico-pedagógica de Sector; AZ: asesora técnico-pedagógica de Zona; D: directora.

Fuente: elaboración propia.

Durante la realización de las observaciones se mantuvo atención a las manifestaciones implícitas y no implícitas o no esperadas; es decir, expresiones como reacciones, disposición, tipo de comentarios, distractores, intereses, con qué actitud realizaban las actividades y de qué manera compartían sus experiencias. Además, se hizo también registro del vestuario que usaban los informantes, los gestos, las expresiones verbales, el tono de voz y la velocidad del discurso. En todo momento tratamos de permanecer separadas, neutrales y no intrusivas. Para rescatar la información fue aplicado un esquema de observación flexible, y se usó una grabadora; para el registro de las observaciones se elaboraron notas de campo.

En la realización de las entrevistas a profundidad, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), se trató de rescatar los aprendizajes de los entrevistados sobre las características en que se llevaban a cabo los procesos de acompañamiento, lo que los favorecía y los obstaculizaba. Por su parte, los informantes revelaron sus propias formas de ver el acompañamiento y las maneras en que los otros docentes y acompañantes de preescolar lo percibían. Los acompañantes entrevistados fueron inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas (ver el Anexo 4). Las entrevistas fueron grabadas.

El rol que se adoptó durante la investigación y específicamente en el trabajo de campo para el levantamiento de la información empírica fue de observadora, narradora y escritora, ocupando un lugar de “instrumento esencial de la investigación”, como lo menciona Harry F. Wolcott (“Criteria for an ethnographic approach to research in schools”, en *Human Organization*, vol. 34, núm. 2, pp. 111-127, citado por Goetz y LeCompte, 1988).

PREVISIÓN DE ANÁLISIS DE DATOS

Dubar (2002) menciona que los *mundos vividos* de la trayectoria biográfica han sido verbalizados y reconstruidos mediante los relatos del entrevistado. Estos *mundos vividos* pueden ser clasificados por el investigador, no por las personas como sujetos. A partir de las categorías, tipos de argumentación y formas del lenguaje, es posible agruparlos en clases e interpretarlos como formas identitarias:

Los relatos de vida no son sólo materiales para el investigador, sino que también son producciones de sujetos que se construyen diciéndose [...] El análisis de las entrevistas biográficas como herramientas de reconstrucción de las identidades narrativas permite confrontar [mediante una] perspectiva longitudinal, tales materiales con otros, tomando en consideración la singularidad irreductible de las existencias personales [...] No se puede separar la interpretación de las

formas identitarias socialmente identificables del análisis comprensivo y clínico de los procesos de la expansión de la subjetividad singular (Dubar, 2002: 256-257).

Sentido de los datos

Coffey y Atkinson (2003) mencionan que al pensar en los relatos presentes en nuestros datos podemos pensar en la clase de datos que recogemos y en cómo los interpretamos. Según los autores la compilación de relatos y narrativas extiende el giro interpretativo y contextualiza la narración, de acuerdo con Denzin (1986), donde se describe la narrativa como un relato de una secuencia de acontecimientos, que tiene un comienzo, una mitad y un final, amén de una lógica con sentido; además, los acontecimientos son temporales y lógicos.

Según Coffey y Atkinson (2003) no hay una sola forma de relato o narrativa ya que ambos se pueden recopilar naturalmente, grabándolos en alguna observación, o se pueden solicitar en una entrevista. Las cualidades propias de la narración —que pueden asemejarse a aquellas utilizadas para transmitir herencias culturales, atrocidades y fábulas morales, incompetencias profesionales de estatus legendario, y tiempos o acontecimientos sensibles o traumáticos— permiten al analista considerar cómo ordenan y cuentan sus experiencias los actores sociales. Por lo tanto, las narraciones pueden analizarse de acuerdo con los significados y motivos.

Siguiendo a Riessman (1993), hay que evitar leer sólo buscando el contenido: la atención a la estructura de la narrativa puede incluir cómo se organiza el relato, cómo se desarrolla, dónde comienza y dónde finaliza, lo cual se puede realizar mientras se leen y transcriben las entrevistas. Los autores retoman el modelo diseñado por Labov (1982) llamado *de evaluación*, adaptado por Cortazzi (1993), donde se identifica un número de unidades elementales de la estructura narrativa, consideradas como respuestas a preguntas implícitas:

Estructura	Pregunta
Abstract (resumen)	¿De qué trataba?
Orientación	¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Cómo?
Complicación	¿Entonces qué sucedió?
Evaluación	¿Y entonces qué?
Resultado	¿Finalmente qué pasó?
Coda	[Termina la narrativa]

Se plantea que dichos elementos se dan en un orden invariable y que identificar las unidades estructurales puede ayudar a pensar en los datos y el tipo de análisis más conveniente.

Para hacer la reconstrucción de cómo se entretejen los significados y experiencias de acompañamiento y cómo contribuyen a la construcción de la identidad profesional del asesor de educación preescolar en Durango, se siguió particularmente a Bolívar, Domingo y Fernández (2001).

Análisis de datos narrativos

El análisis de la narrativa se puede enfocar en la acción social implícita en el texto y en el efecto del relato, lo que muestra que las narrativas individuales están situadas dentro de las interacciones particulares y dentro de los discursos institucionales, culturales o sociales específicos. Algunas de las formas que pueden ser empleadas al analizar los datos narrativos son los relatos de éxitos y cuentos morales, la narrativa como crónica, la etnopoética, el desempeño oral y la voz. Por lo tanto, el análisis narrativo es muy valioso para el análisis de datos cualitativos. Un elemento esencial es ser siempre sensible a las formas y géneros narrativos. Estas formas son tan convencionales como cualquier otra forma individual o colectiva de expresión. No hay fórmulas ni recetas para analizar los relatos y pensar en los datos como narrativas abre posibilidades de una gran

variedad de estrategias analíticas. El análisis de las narrativas puede proporcionar una manera crítica de estudiar los actores y acontecimientos clave, las convenciones y normas sociales y culturales (Coffey y Atkinson, 2003).

En esta investigación el análisis narrativo tuvo la intención de ir reduciendo los datos, ya que fue rescatado un corpus amplio de éstos, de manera que fueron examinados sólo los que verdaderamente se consideraron significativos. Se tomó una postura analítica y de reconstrucción de sentido, siguiendo a Demazière y Dubar (1997). Buscamos producir sentido a través de las entrevistas, retomando los siguientes principios: las entrevistas son hechos de lenguajes, las categorías deben ser generadas por pasos en un largo proceso de análisis, de comparación y tipologización. Asimismo, se usó la *teoría fundamentada* y, en este sentido, se extrajeron las categorías de análisis a partir de los datos de las entrevistas (retomando la semántica estructural).

Método de análisis de relato paralelo

Para el trabajo de los datos se siguió el método de análisis de relato paralelo, análisis de contenido y algunos elementos de la teoría fundamentada. Para Bolívar, Domingo y Fernández (2001) una de las metodologías apropiadas para el estudio de datos narrativos es el primero de ellos, el método de análisis de relato paralelo, que consiste en la realización de un análisis interpretativo, con enfoque inductivo de los datos narrados en dos formas: diacrónico o vertical/estudio de caso y sincrónico u horizontal/ análisis comparativos (ver la gráfica 5).

- *Forma diacrónica o vertical/estudio de caso:* en forma diacrónica los datos contienen una información temporal acerca de las relaciones secuenciales entre los acontecimientos, describen cuándo ocurrió un suceso y los efectos que tuvo sobre los siguientes. Para llevarlo a cabo, se analizó cada relato como historia individual, rescatando cada una de las trayectorias de los

asesores, enmarcándolas en una tipología de identidad que contempló diferentes aspectos.

- *Forma sincrónica u horizontal/análisis comparativos*: en la ordenación sincrónica fueron enmarcados como respuestas categóricas a las cuestiones del investigador o investigación. Para ello, se clasificaron, compararon y sintetizaron por medio de categorías de análisis de contenido. La comparación de cada historia de vida de formación de los asesores dio la posibilidad de ver los patrones recurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias, lo que permitió realizar una triangulación interactiva de los relatos que son sobre el mismo tema, con diferentes visiones (Denzin, 1986).

Análisis de contenido

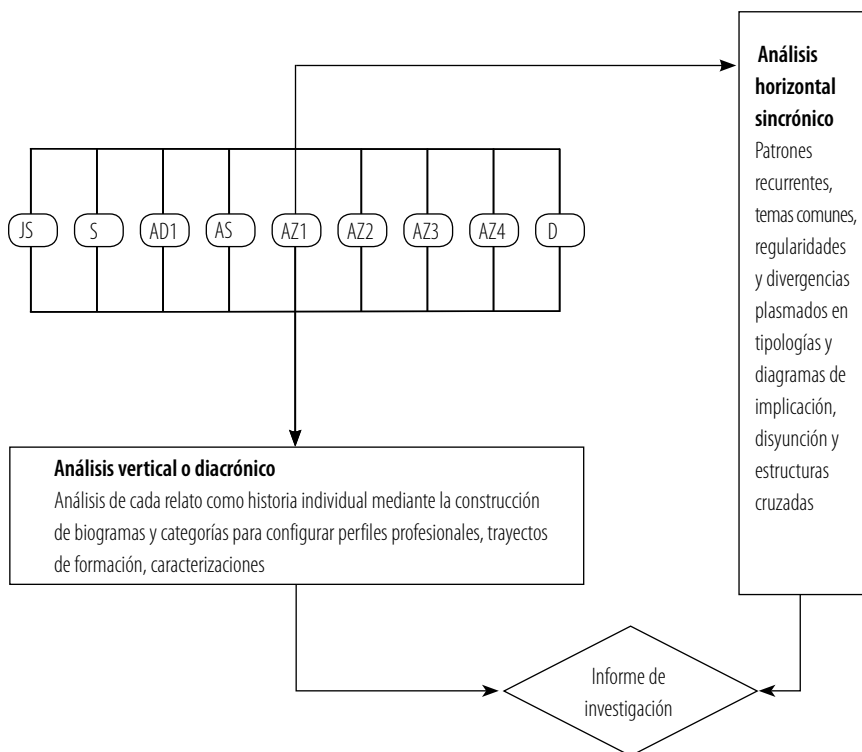
El método que se empleó para analizar la información empírica en la forma sincrónica u horizontal/análisis comparativos fue el *análisis de contenido*, con base en Navarro y Díaz (1995). Este método permite realizar una comprensión e interpretación de las subjetividades de las expresiones, no sólo verbales, sino también de las gestuales y de las acciones, que en su caso estuvieron inmersas en las técnicas de la entrevista a profundidad y la observación no participante. En esta investigación sólo se aplicó el análisis de las expresiones verbales.

El nivel de análisis fue intertextual, que busca determinar el sentido virtual de un texto por medio de su relación con otros textos (Navarro y Díaz, 1995). Los relatos de cada uno de los asesores fueron examinados de manera individual y luego se hicieron las comparaciones entre las trayectorias para rescatar patrones y temas comunes, regularidades y divergencias.

En el análisis de contenido se pretendió encontrar, en las narrativas, relaciones de inclusión, vinculación, proximidad, causalidad entre las partes del relato y entre una entrevista y otra.

Gráfica 5

Modelo de análisis de relato paralelo



Clave: JS: jefa de Sector; S: supervisora; AD: asesora técnico-pedagógica de Departamento, AS: asesora técnico-pedagógica de Sector; AZ: asesora técnico-pedagógica de Zona; D: directora.

Fuente: elaboración propia.

Se recuperaron elementos de la teoría fundamentada, de acuerdo con Strauss y Corbin (1988), en un *enfoque inductivo*, entendido como un conjunto determinado de conceptos relacionados que constituyen un marco integrado para explicar fenómenos y donde las interpretaciones deben incluir las perspectivas y las voces de la gente que es objeto de estudio.

Para el análisis de las entrevistas, haciendo uso del análisis de contenido, fueron llevadas a cabo las siguientes acciones:

- Transcripción de las nueve entrevistas (ver el Anexo 8).
- Transcripción de las dos observaciones realizadas durante los acompañamientos, seis cursos, tres asesorías y una reunión de Consejo Técnico (ver el Anexo 9).
- Corrección y formateado de las transcripciones para codificación, análisis artesanal y análisis con el programa Atlas.ti.
- Elaboración de códigos.
- Elaboración de matriz de categorías *a priori* (ver el Anexo 7).
- Primer lectura general de la información.
- Trabajo en el programa informático Atlas.ti.

Uso del programa Atlas.ti

Este programa de computadora sirve para describir e interpretar textos y se usó para el análisis de la información mediante la teoría fundamentada, recurriendo al método de la comparación constante (Taylor y Bogdan, 1987). Con esto en mente, se creó una unidad hermenéutica con el título de la investigación en la que se importaron (o asignaron) las entrevistas realizadas a los informantes.

Posteriormente se codificaron los datos, se separaron, delimitaron y se relacionaron citas, y se hizo uso del recurso de los *memos* (las notas que al ir siendo codificadas parecen interesantes para luego analizarlas o retomarlas en el informe), equivalentes al cuaderno de notas del proceso de análisis. Se agruparon los códigos en dimensiones usando el recurso del Atlas.ti en familias y se elaboraron redes (*networks*), o sea enlaces o relaciones entre los códigos.

Todo lo anteriormente descrito permitió realizar con mayor facilidad los recortes en el extenso corpus de datos y, por lo tanto, ayudó en la clasificación, la comparación y el análisis de las categorías y en las comparaciones constantes.

Triangulación de datos

Para fundamentar los resultados obtenidos se realizó una triangulación con los datos empíricos rescatados de cada uno de los asesores y, a su vez, con los elementos teóricos revisados. La triangulación se efectuó recuperando diferentes fuentes de información, entrevistas, observaciones y documentos, lo que permitió ver las convergencias y divergencias entre los asesores. En cuanto a la triangulación teórica, se tuvo la oportunidad de revisar diferentes perspectivas, de tal forma que, al acercarnos a los datos, tuvimos en mente varios puntos de vista y, en consecuencia, se tomó la decisión acerca de hacia dónde dirigir el análisis. Por su parte, los datos empíricos se tomaron como referentes en su relación con categorías conceptuales y categorías propias de la investigación.

PROCESO DEL ANÁLISIS DE DATOS

Se llevó a cabo un análisis sincrónico u horizontal/análisis comparativo, en el que se utilizaron las propias voces de los asesores, retomadas de las entrevistas (ver la gráfica 5). Al respecto, se seleccionaron algunas partes de las narraciones de las seis asesoras, la directora, el supervisor y la jefa de Sector y fueron encontradas coincidencias y discrepancias de algunas de las categorías previstas en la matriz de categoría y triangulada con la teoría revisada (ver el Anexo 7). La codificación fue realizada con ayuda del procesador Atlas.ti. Dentro de este trabajo se trató de analizar qué significado atribuyen al acompañamiento los asesores de educación preescolar de Durango. En el capítulo 4 se consigna lo anterior.

Se efectuó un análisis diacrónico o vertical/estudio de caso y sincrónico u horizontal/análisis comparativos (ver la gráfica 5). Dentro del análisis diacrónico se estudió cada una de las trayectorias de los asesores. Para este efecto, se elaboraron seis biogramas, siguiendo a Bolívar, Domingo y Fernández (2001), lo cual puede verse con detenimiento en el capítulo 5 y en el Anexo 6.

El biograma es una forma inicial de analizar las entrevistas a profundidad con perspectiva narrativa; en este caso, se realizaron biogramas de los asesores. Asimismo, se elaboró un mapa de su trayectoria que contempla los acontecimientos y la cronología (análisis diacrónico). También se retomaron siete etapas en la vida de los asesores (entre ellas, contexto y formación básica, formación inicial, inserción profesional, desempeño docente, desempeño en asesoría y formación continua). Posteriormente, se elaboraron unos esquemas de la vida de cada asesor, con ayuda del programa llamado Cmap Tools, que ayuda en la elaboración de mapas conceptuales, esquemas, diagramas y croquis. Al respecto, consúltense específicamente las gráficas 6 a 11, del capítulo 5, donde se puede apreciar de forma resumida las trayectorias de cada uno de los asesores.

En seguida se llevó a cabo el análisis sincrónico, para el cual se diseñó una tipología de identidad, a fin de reconstruir la trayectoria de cada uno de los asesores y asignarla en los tipos diseñados. Se encontraron semejanzas y discrepancias, y se intentó reconstruir el entramado de significados y sentidos que contribuye a la construcción identitaria del asesor. Todo lo anterior se describe en el capítulo 5, especialmente en los cuadros 3 y 4.

Después, se retomó el análisis sincrónico u horizontal/análisis comparativos (ver la gráfica 5): se rescataron los significados que los asesores otorgan a la realización de la práctica de acompañamiento; se realizó un análisis estructural y se elaboraron esquemas de relación de disyunción, de implicación, cruzadas, de condensación o jerarquizadas, siguiendo a Piret, Nizet y Bourgeois (1996). Con ello, se analizaron los elementos del acompañamiento que tienen sentido para los asesores de preescolar y la manera en que marcan sus trayectorias formativas y profesionales. Esto se puede leer en el capítulo 6.

Capítulo 4

La institucionalización del acompañamiento en preescolar

En la investigación se partió del supuesto de que toda propuesta institucional educativa, diseñada por los tomadores de decisiones, aspira a subsanar, mejorar u optimizar los resultados obtenidos. Se supone que este anhelo estuvo presente en la Reforma de Educación Preescolar de 2004, así como en la introducción de un dispositivo de acompañamiento a docentes de preescolar. En este capítulo se analiza la implementación de este dispositivo de acompañamiento a docentes de preescolar, reconociendo que sus resultados están condicionados, en parte importante, por las disposiciones de los actores que llevan a la práctica dichas propuestas, en este caso las asesoras de educación preescolar.²³

Se reconoce, también, que las prácticas de las asesoras, en su figura de acompañantes, están condicionadas por sus trayectorias profesionales, sus expectativas, la interacción con sus pares y con las docentes, las condiciones institucionales en las que se genera e instrumenta el acompañamiento, en sus diversas vertientes, y la forma en que éste es recibido por las asesoradas.

De este modo, se van generando formas de apropiación de las propuestas institucionales de acompañamiento por parte de las asesoras, que contribuyen a la formación de su identidad como tales o como asesoras-acompañantes. Esto conlleva a la constitución de la profesión de la asesora-acompañante como una construcción: de sí y

23 Como se comentó en la nota 1 del capítulo 1, en este libro para expresar el género gramatical se ha venido usando el masculino para colectivos mixtos. Sin embargo, en este capítulo, además del 5 y 6, se usará exclusivamente el femenino, dado que las entrevistas revisadas se efectuaron sólo a mujeres.

de sí en relación con los otros, ya sean pares, docentes o autoridades, entre otros actores educativos ligados al nivel de preescolar.

En el siguiente apartado se presenta un análisis del acompañamiento en preescolar a partir de documentos normativos, de las perspectivas teóricas y, sobre todo, desde las propias voces de las asesoras. Entre los resultados que se presentan se puede distinguir el acompañamiento como una práctica emanada de las políticas educativas, los significados que las asesoras dan al acompañamiento, la transición entre la supervisión y el acompañamiento desde las voces de las asesoras, sus apuestas y las controversias de la asesoría.

EL ACOMPAÑAMIENTO COMO PRÁCTICA ATRIBUIDA POR LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

¿Cuáles son las expectativas que institucionalmente se tiene sobre el acompañamiento?, ¿qué es lo que esta política educativa está demandando a la asesora como acompañante? Si se parte del análisis de los documentos normativos, se observa que se hace mención del vocablo y proceso de acompañamiento en forma poco clara y ambigua. El acompañamiento se acuña como un término nuevo, tanto en el discurso como en la función del personal directivo de educación preescolar, y emerge y se difunde a partir de 2006. Al respecto, en documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010a: 8) se señala que

la principal finalidad [de la asesoría] es: informar, sensibilizar, promover el diagnóstico de la práctica y hacer un seguimiento del trabajo que se realiza, propiciando la comprensión de sus planteamientos por parte del personal docente, técnico y directivo al que se atiende.

Igualmente, dicha institución enuncia que “la asesoría es acompañamiento” (SEP, 2010a: 8). Observamos así que en esta última formulación el acompañamiento se considera sinónimo de asesoría

y no se distingue claramente la especificidad del acompañamiento. Esto aparece de la misma manera en los principales documentos de la Reforma de Educación Preescolar.

Por otro lado, se percibe que en el nivel normativo no se presenta a las asesoras elementos o estrategias con claridad para llevar a cabo el acompañamiento, como un dispositivo que pudiera distinguirse o derivarse de la asesoría. Aparece, en general, la formulación de que la función de la asesoría y del acompañamiento tiene como eje la práctica docente y que la reflexión de la práctica es un elemento sustantivo para lograr transformaciones, aunque no siempre se explicita a qué se refieren esas transformaciones. Asimismo, se considera que debe establecerse empatía con las asesoradas en una relación de horizontalidad, que hay que recuperar la experiencia de las asesoradas, que habrán de resolver los problemas que se presenten en la práctica y que la asesoría debe realizarse en donde se efectúa la actividad (SEP, 2006; Ramírez, 2008).

El acompañamiento aparece entonces, en los documentos normativos, como una asesoría diferenciada, que integra la reflexión y la formación continua. En relación con la asesoría diferenciada, se establece que se debe tomar como punto de partida las necesidades de las docentes, de los colectivos acompañados, o de ambos, sobre la base de sus saberes. Además, se debe ir avanzando a su ritmo de aprendizaje, aprovechando las experiencias vividas (Ramírez, 2008), de este modo, la tarea de asesoría “implica la intervención de las asesoras para promover procesos de reflexión individual y colectiva, orientar a las educadoras en relación con las dificultades que van enfrentando” (SEP, 2006: 44).

La reflexión adquiere diversos matices en los lineamientos del Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004. En efecto, por un lado, es considerada como un “proceso de evaluación asistida” (Ramírez, 2008: 134), lo que puede indicar un retorno a la figura de la asesora como fiscalizadora-evaluadora, que responde a una concepción tradicional de la asesoría; por otro lado, en una dirección distinta, se plantea que el trabajo de asesoría consiste en “el diálogo y la reflexión sistemática sobre la práctica educativa” (Ramírez, 2008: 133). Se distinguen aquí ambigüedades en el discurso

de la política educativa: intenta flexibilizar la tarea de la asesora pero, a la vez, presenta dificultades para desprenderla del rol de autoridad, de encargada de la fiscalización y la evaluación, lo cual ha caracterizado —y aún caracteriza— un tipo de acompañamiento vertical.

Otro aspecto que identifica la tarea asignada a la asesora, en los documentos normativos, es la responsabilidad de participar también en los procesos de formación docente (SEP, 2006). Así, se exige a las asesoras que se involucren en diferentes procesos de formación y actualización de las docentes, como en el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de cursos. De igual forma, se les plantea que deben ayudar a las maestras a que aprendan cómo resolver problemas concretos en la práctica (Ramírez, 2008), lo que favorecería el desarrollo de prácticas de acompañamiento que alienten la autonomía de las profesoras.

En algunas formulaciones de la reforma se puede advertir que se pretende promover un tipo o modelo de asesoría que nos remite, en cierto modo, a un modelo de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), lo que se identifica cuando incorpora los siguientes elementos:

- *La reflexión de la práctica docente*: la asesoría implica que las asesoras intervengan para “promover procesos de reflexión individual y colectiva, y orientar así a las educadoras en relación con las dificultades que van enfrentando al trabajar” (SEP, 2010a: 9); además, esta tarea consiste en “el diálogo y la reflexión sistemática sobre la práctica educativa, promovida por una persona que cuenta con los elementos suficientes [para ayudar] a resolver problemas prácticos” (Ramírez, 2008: 133).
- *El aprendizaje experiencial*: aquí la asesora coopera en fortalecer “las capacidades de aprendizaje [...] tomar iniciativas, pensar y definir sus formas de trabajo, probarlas y revisar”, partiendo de la experiencia (Ramírez, 2008: 139).
- *La resolución de problemas*: la asesora ayuda “a resolver problemas concretos con sugerencias prácticas [...], a las maestras a que aprendan cómo resolver problemas concretos de la práctica educativa” (Ramírez, 2008: 138).

- *La realización del acompañamiento justo donde se desarrolla la práctica docente (en contextos determinados):* “El eje de la función de asesoría es la práctica pedagógica. La finalidad de la presencia y participación de las asesoras en el centro escolar es [...] la tarea central de la escuela” (SEP, 2010a: 8-9); “Una asesora ha cumplido eficazmente su función cuando [...] ya no es tan necesaria en la escuela” (Ramírez, 2008: 139).

Sin embargo, cuando analizamos estos elementos en la puesta en práctica de la asesoría, se observó que las asesoras no inciden con tanta importancia en procesos de reflexión, de evaluación y de formación de las asesoras tendientes a favorecer su autonomía. Esto ocurre de igual modo en el análisis de documentos de tipo operativo y en las indicaciones que se dan a las asesoras.

Si bien en los documentos normativos de la Reforma de Educación Preescolar, el concepto de acompañamiento se presenta como un sinónimo de asesoría, la noción de acompañamiento se sugiere, aunque ambiguamente, como una que va más allá de la asesoría, lo que analizaremos con más detenimiento en el siguiente apartado, considerando cómo se va configurando un significado de acompañamiento en las asesoras.

SIGNIFICADOS QUE LAS ASESORAS DAN AL ACOMPAÑAMIENTO

Al analizar los significados que se atribuyen al acompañamiento, se encontró que aparece en el discurso mediante diferentes expresiones, sea de directivos, asesores técnico-pedagógicos, supervisores y jefes de Sector. En este apartado se trata de averiguar qué es lo que realmente entienden las asesoras por acompañamiento y qué significa para ellas.

En la forma en que las entrevistadas se refieren al acompañamiento se observan diferencias tanto en la significación como en lo que ésta sugiere para la práctica de acompañar. Un elemento que parece importante es la relación que se establece entre acompañar con

una dimensión espacial. A diferencia de la asesoría, que en algunos casos, se señala, puede ocurrir a distancia, o el espacio en que ésta se ofrece no parece tener importancia, el acompañamiento requiere “estar presente”, “estar ahí”, “meterte [al espacio de las docentes]”:

Asesora de la Zona 1: El acompañar es *el estar presente*²⁴ en los procesos, porque la asesoría la puedo dar inclusive a distancia, no necesito *estar ahí*; pero [para] el acompañamiento, tengo que *estar presente* en el lugar que se generan los procesos. Y el acompañar no quiere decir que es nada más estar presente si no estar, eh, de acuerdo al modelo que yo elija apoyando la práctica o el proceso del docente, de acuerdo al modelo que yo elija.

Asesora de la Zona 2: El acompañamiento es convivir con el colectivo en todos los procesos. O sea, tanto en sus reuniones de Consejo como en sus festivales, en lo que hacen diariamente. Este, eh, claro que *el diálogo es la base* para que realmente sea un acompañamiento.

Asesora de la Zona 3: Siento que el acompañamiento es algo que... o sea yo voy a *estar ahí presente* en todo momento, a lo mejor hasta en el momento que yo digo “Aquí esta necesidad ya está resuelta”, ¿sí? Porque yo puedo dar una asesoría pero la necesidad puede seguir ahí y el acompañamiento es precisamente eso: el *estar ahí presentes* para que yo *esté dando ese apoyo*, para llevar ese seguimiento, ese acompañamiento, el estar ahí.

Asesora de la Zona 4: Yo creo que *es darle la seguridad de que lo está haciendo bien. El que ella se sienta tranquila y no presionada porque le van a criticar su trabajo.* El que sienta que eres un apoyo o una ayuda y no una fiscalizadora que te va a decir “Ah, no trae plan. Ay, no funciona esta maestra”.

Asesora de Sector : El acompañamiento lo dice, yo te acompaño ¿sí? Yo te acompaño, este, *te apoyo, te guío, te conduzco pero tú vas... a fin de cuentas la que tomas las decisiones eres tú.*

24 Los énfasis en esta sección son nuestros.

Asesora de Departamento: Dentro de esa asesoría es meterte cuando ya te metes con el colectivo y formas parte de [él] y *vas conociendo las problemáticas de ellas* y vas dando oportunidad a que se abran espacios de diálogo, de reflexión, de querer compartir lo que sucede en el centro o lo sustancial, en las prácticas. Ahí es donde yo veo que ya se convierte en un acompañamiento porque ya es así como *ir de la mano del otro*.

Directora: Yo lo entiendo como el acercarse, *acercarse con el otro* para aprender de lo que él está haciendo, identificar cómo lo está haciendo, qué elementos está tomando en cuenta en lo que nos propone el Programa de Educación Preescolar. Qué puedo aprender yo de lo que él está aplicando pero también qué puedo sugerir, no como una sugerencia directa, sino de dónde, del mismo programa, ayudarla a descubrir qué falta. Y en ese mismo acompañamiento [...] reconocer en el otro todas sus fortalezas y dárselas a conocer, dárselo a conocer que yo me estoy dando cuenta como directora de sus fortalezas.

Supervisora: Acompañamiento es *ir con ellas y estar aprendiendo con ellas y apoyarlas*. No nada más “Oiga, no”: hay que llevar, hay que aprender junto con ellas y alguna gente lo entendió mal.

Jefa de Sector: El término acompañamiento surgió a partir de, bueno para mí, fue nuevo, a partir de esta nueva reforma, y al principio pues no me decía mucho, ¿verdad? Y todavía yo creo que estoy descubriendo realmente cuál es ese acompañamiento. Entonces he ido descubriendo poco a poco que el acompañar no es ir a sentarse al lado de la educadora para que se sienta acompañada, sino *es ese apoyo que ella necesita de ti* para mejorar su práctica.

Con todo, esta dimensión espacial va acompañada de una distancia, reconocida. Estar en un lugar no implica necesariamente acompañar. Implica un proceso de acercamiento de “acercarse con el otro para aprender de lo que él está haciendo” e “ir con ellas y estar aprendiendo con ellas y apoyarlas”. Se reconoce, entonces, la presencia de una distancia que no puede ser acortada por el solo hecho de la presencia. Existen, por tanto, distancias que tienen que

ver con la vida cotidiana de las docentes, lo que ocurre en su contexto, como fronteras que las asesoras reconocen que tienen que atravesar.

Acompañar aparece, en diversos relatos, como un proceso que involucra a ambas, acompañante y acompañada, en un transcurso de aprendizaje conjunto. Implica ocupar, en un sentido, el lugar del otro para poder “conocer la problemática de ellas”. En este sentido, la relación de cercanía se presenta como un elemento con el que se debe trabajar: “se trata de ir de la mano del otro”, e “ir con ellas y estar aprendiendo con ellas”.

Aparece de este modo una brecha presente entre la asesora que acompaña, distanciada del mundo de las docentes, y la necesidad de encontrar mecanismos que permitan trascender las distancias para acercarse.

Si analizamos para qué se acompaña, encontramos, en las entrevistas, una correspondencia entre el acompañamiento y el apoyo, la ayuda, la guía o la conducción; es decir, una relación parecida a la dirección, más cercana a la función actual de la asesoría, identificada con prácticas de evaluación o fiscalización de la práctica docente, que con la de acompañamiento, si consideramos las afirmaciones que analizamos más arriba. Destaca, en dos relatos, la idea de que el acompañamiento conduce a dar seguridad a la docente. En palabras de la asesora de la Zona 4 “es darle la seguridad de que lo está haciendo bien. El que ella se sienta tranquila y no presionada porque le van a criticar su trabajo”. Empero, pese a que aparece la idea de otorgarle a la otra, es decir a la docente, la autonomía en la toma de decisiones, se encuentra la dificultad de apreciar la asesoría como algo distinto a la guía o a la dirección, como lo que encontramos en la siguiente afirmación que presenta una contradicción en sí misma: “te apoyo, te guío, te conduzco pero [...], a fin de cuentas la que tomas las decisiones eres tú” (asesora de Sector).

Transitar de la supervisión al acompañamiento significa reconvertir la práctica que en materia de asesoría se ha venido realizando. Para las asesoras esto implica dejar los viejos esquemas fiscalizadores para entrar en procesos de ayuda, aprendizaje y reflexión. Pero, ¿qué involucra ese tránsito de la supervisión al acompañamiento?

TRANSICIÓN ENTRE ACOMPAÑAMIENTO Y SUPERVISIÓN DESDE LAS VOCES DE LAS ASESORAS

La construcción de la profesión de las asesoras como acompañantes, se analiza en este apartado a partir de Dubar (2002), donde son retomadas las voces de las asesoras a través de sus relatos en las entrevistas, en los que se encontró que están presentes elementos que pueden referir una percepción de sí mismas en transición al acompañamiento. Las asesoras expresan que el acompañamiento ofrece beneficios a la docente, entre los que destacan los siguientes: “les da mayor autonomía y seguridad para desarrollar su trabajo” (asesora de Departamento), “contribuye a elevar la autoestima” (asesora de la Zona 1), así como a “mejorar la práctica y la reflexión docente” (asesora de la Zona 2). Se observa entonces un discurso que tiende a reproducir los lineamientos institucionales del acompañamiento. Se halló también una distinción entre las directivas quienes, aunque parecen ligar el acompañamiento a factores externos —tales como el interés por “recibir la puntuación de sus trayectos formativos” (directora)—, también le conceden nociones positivas al relacionarlo con “la integración de los padres de familia a la escuela”, el efecto sobre los niños y “la transformación de las prácticas de las educadoras” (jefa de Sector).

Las asesoras manifiestan encontrarse satisfechas al realizar el acompañamiento. Entre los logros alcanzados destacan “la mejora en las prácticas de los docentes, el incremento de la asistencia de éstos a cursos de actualización [que promueve el sistema educativo], así como el desarrollo de productos que realizan los docentes en estos espacios de actualización” (asesora de Departamento). Cuando las asesoras consideran de modo importante la asistencia a los cursos y la realización de las tareas asignadas a las maestras, parece prevalecer una percepción de la asesoría ligada a la dirección y a la fiscalización de las prácticas de las docentes asesoradas; en otras palabras, que en la percepción de la asesoría no se identifican transformaciones profundas en las asesoras.

Esto también puede apreciarse cuando las asesoras mencionan que la asesoría les resulta satisfactoria: “sienten que su trabajo es

reconocido” e identifican que las docentes tienden a seguir las actividades sugeridas por la asesora, “así como cuando ellas mismas van reconociendo el desarrollo de su trabajo en diferentes contextos” (asesora de la Zona 1). Este reconocimiento de las otras, como asesora, se menciona en algunos casos como un “reconocimiento como amiga” (asesora de la Zona 4); es decir, cuando la relación trasciende en cierto sentido el ámbito laboral para pasar al afectivo. El empleo de esta noción de amistad, como un tipo de interacción en la asesoría, parece remitir a una definición identitaria, según la cual la asesora se reconoce como tal en la medida en que distingue de manera positiva un reconocimiento de la otra, o sea, desde la distinción que la otra hace de la asesora. Esto adquiere relevancia en razón de que la función de la asesoría no tiene, ni en los lineamientos normativos ni la asignación de tareas a la asesora, límites precisos. Esto no ocurre así con las directivas, para quienes esta dimensión de reconocimiento, como ellas señalan —“que reconozcan mi trabajo” (asesora de Sector)—, se refiere más a una relación laboral que a una dimensión personal.

Otro elemento que distingue a la asesora es la percepción de que el acompañamiento “les otorga mayor nivel de autonomía, les permite entrar en proceso formativo” (asesora de Sector), “crecer con los compañeros docentes” y “fortalecer competencias asesoras”, así como “comunicarse en espacios colegiados” (asesora de la Zona 2). Esto implica, en ciertos casos, que la asesora logra movilizarse en un sentido formativo: explorar en este proceso las posibilidades de autoformarse y de formarse con las otras, en este caso, las docentes. Los directivos distinguen como potencialidad “el motivar y comprometer a las docentes en su profesión y la adquisición de elementos para acompañar” (directora).

No obstante, sobresale en el discurso de las asesoras la existencia de obstáculos, limitaciones y condicionantes para desarrollar el acompañamiento. Algunos ejemplos son el hecho de sentir “temor, angustia y miedo frente a su práctica”, lo que quiere decir que está presente una fuerte dimensión afectiva y de incertidumbre frente a la realización de la asesoría, también las resistencias a realizar la asesoría o la idea de irse “por las ramas” (asesora de Departamento);

en otras palabras, evadir la responsabilidad. A su vez, destacan las situaciones burocráticas y de poder presentes en su práctica, frente a sus autoridades, así como las condiciones prácticas para su realización, como el “no poder estar físicamente con los colectivos” (asesora de la Zona 1), “la falta de tiempo para estar en las aulas” (asesora de la Zona 3), al igual que “problemas de formación de las asesoras y dificultades laborales” (asesora de la Zona 1). Los directivos distinguen más claramente estas circunstancias, al declarar como obstáculos el “estrés para cambiar” (jefa de Sector), las resistencias, la desestabilización y la tensión en las asesoras y, en menor medida, las tareas administrativas.

Al analizar la percepción que asesoras y directivas tienen respecto del acompañamiento, nuevamente vemos que no poseen un concepto claro y definido del término, y más bien prevalece la idea de que es un concepto o una acción que está en proceso de “descubrimiento”. En todo caso, parece haber una coincidencia al definirlo como una forma de “ayuda” y que para su realización es preciso “estar presente” con las docentes, en los mismos espacios en los que se desarrolla su práctica.

APUESTAS DE LAS ASESORAS

Morin (1999) concibe la acción como una apuesta. En este sentido, actuar es arriesgar, es apostar. Asegura también que la acción es decisión y elección, donde la apuesta conlleva la conciencia del riesgo y la incertidumbre. La vía para enfrentar tal incertidumbre es, justamente, la plena conciencia de asumir la apuesta y el recurso de la estrategia. En este apartado se analizan las estrategias que han realizado las asesoras en su puesta en contexto de la práctica de acompañamiento. Se recupera la noción de *apuesta* en su relación con la incertidumbre para enfrentar su oficio.

Las asesoras entablan apuestas dado que desarrollan sus prácticas en el marco de las demandas que las políticas educativas les plantean, y desempeñan su trabajo en las escuelas y aulas de las docentes. Entre las apuestas de las asesoras se analizan las de confor-

mar comunidades de práctica con los asesorados, la sistematización de sus prácticas, la disposición para el acompañamiento, el identificar estrategias para el acompañamiento, establecer una relación formativa con las docentes, autoformarse y el reconocer la cultura de los centros.

En diferentes relatos las asesoras hacen referencia a que sus prácticas, al igual que las de las educadoras, permanecen en lo *íntimo* en la *soledad*; es decir, se desarrollan de manera aislada. Sin embargo, también aseveran que las acciones que se desarrollan más allá de este aislamiento, e involucran a asesoras y docentes, contribuyen a la formación tanto de una como de otra. Estas acciones tienen una connotación positiva y se les identifica, en algunos ocasiones, como “comunidades de práctica” (asesora de la Zona 1) y “comunidad de aprendizaje” (asesora de la Zona 2), en las que, según señala una informante, “el insumo más importante para reflexionar y analizar, es la práctica” (asesora de Departamento). Aun así, sería interesante analizar si las asesoras realmente comprenden estos conceptos o si los recuperan de un discurso dominante, sin favorecer realmente espacios de diálogo para la reflexión.

Del mismo modo, podríamos considerar verdaderamente la sistematización de las prácticas de las asesoras como una apuesta, un elemento integrado en sus prácticas.²⁵ Si bien algunas asesoras mencionan la sistematización de estrategias y la evaluación interna como formas de sensibilizar a las docentes e impulsar su reflexión: “motivar al colectivo para que se realice una evaluación interna, se reconozcan debilidades y fortalezas” (asesora de Departamento), un análisis más profundo revela que esta sistematización no puede darse si no se establece una relación de confianza y horizontalidad con las educadoras.

25 La sistematización, como metodología de trabajo, surgió en la década de 1980 y consiste en el intercambio, el diálogo y la confrontación de los aprendizajes. Es “la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (Jara, 1998: 7). La sistematización, o reflexión de las experiencias vividas, permite el reconocimiento de fortalezas y áreas de oportunidad o debilidades en la práctica, lo que también es una manera de realizar una evaluación interna.

Otra apuesta a la que se enfrentan las asesoras es a tener disposición para ofrecer acompañamiento a las educadoras, para lo cual es requisito indispensable, según refieren, contar con capacidad de apertura, para la escucha de la docente; reconocimiento de las dificultades, de las limitaciones —“entender que no lo sabes todo”(asesora de Departamento)—; disposición a reconocer la dimensión afectiva respecto de sí mismas y de las relaciones con las docentes; tolerar la incertidumbre —“luchar con los miedos” (jefa de Sector)—. Las asesoras, para realizar acompañamiento, han tomado en cuenta y llevado a la práctica tales aspectos. Lo que se ha encontrado es que las educadoras parecen reconocer la presencia de algunos obstáculos para ofrecer el acompañamiento, lo que puede ser un paso previo que podría contribuir, una vez enfrentados tales obstáculos, a construir condiciones favorables para realizarlo.

De ahí que una de las acciones que saltan a la vista más claramente es la necesidad de identificar estrategias para el acompañamiento; entre las que mencionan son las pedagógicas, la gestión institucional, la relación con los padres de familia, las comunicativas, las de observación, el análisis de la realidad y de la evaluación, así como el seguimiento.

Es importante destacar que, al referirse al acompañamiento, las asesoras tienden a indicar la existencia de conflictos con los niveles de autoridad y relación con el saber. En efecto, se menciona que es importante “superar” un desequilibrio que prevalece en la relación con las docentes, que oscila, por un lado, entre ser parte del personal directivo (en otros términos, actuar como *autoridad*, por su posición como engrane en el sistema burocrático-administrativo) y, por el otro, asumir una relación no directiva, marcada por una actuación carente de “autoridad”, puesto que, en ocasiones, consideran que carecen de la autoridad académica —en relación con el conocimiento de las docentes— para atenderlas, como señaló una asesora, por el “temor de no tener los elementos suficientes para acompañar” (asesora de la Zona 1).

Esta estrategia, que pone en juego la autoridad en lo que concierne a los saberes docentes, a veces coloca a las asesoras en una relación de formación con las docentes, en razón de que las obliga,

cuando intentan establecer una relación de diálogo mutuo, a reflexionar sobre los saberes propios y tener disposición para escuchar.

Así, la apuesta de reconocer las carencias formativas puede colocar a la asesora y a la docente en situación de autoformación, cuando se admite el inacabamiento de la formación. Esto se percibe cuando las asesoras se presentan, en un proceso de reconocimiento, como actores y autores de su propia formación: “Entonces a mí me empezó a quedar claro que yo tenía que empezar a autoformarme” (asesora de la Zona 4).; también cuando, en el discurso, ponen de manifiesto aceptar a la docente como actora y autora de su propia formación: “Tienes que aprender a saber cuándo retirarte. Qué padre cuando dices «Me voy a retirar porque el colectivo ya es autónomo»” (jefa de Sector).

Otra de las estrategias que las asesoras manifiestan haber llevado a cabo, en la práctica del acompañamiento, es identificar las lógicas, las tensiones y conflictos, las reglas y valores que rigen la vida escolar: “En la cultura del centro, pues, van implícitas muchas cuestiones, creencias, prácticas tradicionales; reglas implícitas, explícitas. Hay quien tiene liderazgo, quien tiene el poder” (directora), lo que pone de relieve que este reconocimiento parece surgir más por el mandato de admitir la cultura de la escuela, en el nivel del discurso, que de un conocimiento auténtico de ésta.

Como se ha analizado, las asesoras parecen poner en juego diversas estrategias para poner en práctica el acompañamiento en los contextos escolares y en las aulas. Sin embargo, no siempre cuentan con los resultados esperados, lo que se analizará en el siguiente apartado.

CONTROVERSIAS DE LA ASESORÍA

Las entrevistadas hicieron patente que algunas deficiencias de la asesoría son la falta de apoyo de las autoridades para asesorar, la ausencia de un sistema de formación y profesionalización del personal asesor, la presencia de demandas de acompañamiento frente a la insuficiente precisión de la función, la carencia de

conocimientos y prácticas de acompañamiento, la reproducción de prácticas de asesoría tradicional, la falta de disposición de las asesoras para acompañar o asesorar y una visión de desencanto de su profesión.

Las asesoras hacen referencia a que no reciben apoyo de parte de las autoridades para poder cumplir su encomienda, a la par de que las autoridades les exigen mejorar permanentemente su práctica. Consideran que ésta es una demanda contradictoria pues estas mismas autoridades no tienen claridad sobre lo que entraña la labor. Así, tanto los documentos que les entregan, pasando por las capacitaciones, como las órdenes o instrucciones para emprender la asesoría, ostentan imprecisiones.

Se puede observar que el sistema educativo no tiene un procedimiento de formación y profesionalización de las asesoras en el que se delimiten los oficios de la asesoría y el acompañamiento o, al menos, quienes realizan la función de asesoría no parecen reconocerlo. Entonces, es frecuente encontrar opiniones que manifiestan que las autoridades les “piden que colaboren, acompañen y den seguimiento en los procesos formativos de las docentes, cuando ellas no están formadas como asesoras” (asesora de la Zona 4).

Otro elemento que causa conflictos a las asesoras es la solicitud, de parte de las autoridades, de que den prioridad al acompañamiento y, al mismo tiempo, les asignan tareas que las alejan de la asesoría, tales como asistir a todos los cursos y las actividades que van surgiendo en el sistema, lo que invade su autonomía y su espacio. Si bien es cierto que las asesoras deben tener una formación permanente, ellas perciben que algunos de los cursos o “comisiones”, que las autoridades les otorgan de manera vertical, no contribuyen significativamente, o incluso en nada, a su desempeño.

Estos conflictos respecto de las demandas de las autoridades son vistos, por algunas asesoras, como una falta de precisión de la función o como una forma de evadir las controversias propias del dispositivo de asesoría que el sistema educativo propone. Por ejemplo, las asesoras señalan que, aunque se les exige que brinden acompañamiento, nadie hace lo propio por ellas ni las capacita sobre lo que deben hacer en cuanto acompañantes.

Esto se suele presentar como una escasez que tienen las asesoras sobre los conocimientos y las prácticas de acompañamiento. Con todo, cuando se analiza el discurso de las asesoras, se encuentra que, si bien esta limitación se atribuye a la inexistencia de claridad normativa (documentos de capacitación, lineamientos, documentos administrativos, actualización), esperan distinguir o reconocer el acompañamiento en su propia experiencia; es decir, cuando puedan conocer o reconocer el estar siendo acompañadas:

Que haya más información a las asesoras técnicas [...] debe haber también un plan de acompañamiento hacia nosotros, como asesores de parte de la mesa técnica. Nosotros decíamos “Es que ellas también deberían de establecer un diagnóstico de nosotras. Cuáles son nuestras necesidades y en base a ese diagnóstico trabajarlo con nosotros durante todo el ciclo escolar” (asesora de la Zona 1).

Algo que sí me parecería importante, yo digo, ¿y a mí quién me acompaña? O sea, eso es algo que necesitamos nosotras, las asesoras. Porque yo acompaño pero, ¿a mí, quién me acompaña? [...] Como que siento que a nosotros sí nos dicen “Acompaña, acompaña”, pero a mí, ¿quién me está acompañando? (asesora de la Zona 2).

No he tenido así la experiencia de ser acompañada, así como yo acompaño a un directivo, a una educadora no la he tenido directamente. Creo que sería una experiencia extraordinaria (asesora de Departamento).

Se trata de encontrar, en la relación con otros, sean autoridades o sus capacitadores, formas de acompañamiento que ellas puedan distinguir, y que aporten algo a la configuración de su labor como acompañantes.

Lo anterior nos muestra, sin duda, un interés de las asesoras por formarse como acompañantes, recuperando —como una forma de allegarse de herramientas para su trabajo— las prácticas con las que sus autoridades les enseñaron. Esto ya ha sido analizado en lo que respecta a las docentes, que recurren a la memoria de las prácticas de sus propios docentes cuando eran alumnas (Navia, 2006), lo que refleja un “empirismo elemental aprendido, mediante la experiencia subje-

tiva de cuando el propio docente era alumno” (Imbernón, 2009: 8) o, en este caso, la asesora ha sido asesorada. De este modo, se aprecia la reproducción de las prácticas de la asesoría tradicional.

Otro aspecto problemático para poner en práctica el acompañamiento es que a las asesoras, en muchos casos, se les condiciona a que cuenten con los mismos elementos que tienen sus asesoradas. Por ejemplo, si se pide que las docentes sean participativas, la asesora debe ser otro tanto; de lo contrario, aquéllas manifiestan que ésta no tiene disposición para acompañar. Esto remite a que las asesoras parecen tener dificultad para establecer los límites de sus atribuciones como tales con los docentes. Se observa entonces una continuidad en la mirada que realizan ambos actores y sus prácticas de asesoría: la docente se funde aquí con la asesora. Vemos esto por ejemplo en expresiones de las asesoras que señalan que trabajan para que *sus docentes* sean participativos y, sin embargo, ellas mismas muestran apatía en ciertos encuentros o cuando piden que las docentes compartan sus experiencias pero, en el grupo de iguales, las asesoras se reservan el compartir las suyas. Parece entonces que tienen una visión de desencanto de su profesión, lo que se analiza a continuación.

La transición de maestra a asesora es compleja por diferentes razones. La primera, que es muestra patente de la dificultad de construir una imagen clara de la profesión de la asesora, la constituye el desconocimiento de dicha función: “Yo sinceramente pensaba que iba a capacitar [...] y que tenía bajo mi responsabilidad un programa. Pero ni siquiera [...] me quedaba claro, o sea, no era el programa de preescolar, no era el currículum” (asesora de Departamento). Las maestras creen, cuando son invitadas a ingresar a la asesoría, que impartirán cursos, pues ésa es la representación que tienen. En todo caso, una vez que se integran al sistema, esta representación va cambiando; pero esto no ocurre de inmediato, pues por la falta de precisión de la función, tanto en la práctica como en los documentos normativos, la docente va construyendo su oficio sobre la marcha.

Las asesoras refieren que la experiencia de asesoría o acompañamiento que tuvieron cuando aún eran docentes, o cuando iniciaban tal función, estaba ligada a la función de “supervisión tradicional

fiscalizadora, centrada en la exigencia y revisión de documentos” (SEP, 2010a: 6): “Esos esquemas en que estábamos insertados antes. Yo voy a la visita con el fin de ver si [la asesorada] tiene los documentos actualizados, si los tiene todavía o aún no” (asesora de Sector). Otra informante refiere que la asesoría era

muy técnica, racionalista o sea, fiscalizadora, de ir a revisar qué tienes, qué no tienes y a darte a ti una lista de sugerencias sobre lo que tenías que hacer para, pues para realizar mejor tu tarea, ¿verdad? Pero no había esa... no había esa interacción de “A ver, tú, ¿qué piensas?, ¿cuáles son tus problemas?” No. Era así como muy autoritaria y fiscalizadora (asesora de la Zona 2).

Se pone de manifiesto la fuerte tendencia, en el discurso de asesoras y autoridades, a distanciar la práctica actual de la asesoría, cualquiera que ésta sea, de las prácticas fiscalizadoras, como si éstas hubieran quedado en el pasado. En este ejercicio de exclusión, en el discurso de las prácticas del pasado, las asesoras intentan demarcar la función de la asesoría, recalcando que ahora no tiende a la fiscalización, a la revisión de documentos, sino que se centra en la interacción con las docentes. Parece evidente que, ante la ausencia de límites claros acerca de la función de la asesoría como acompañamiento, el discurso de la profesión docente aparece como identidad negativa, en el sentido de que esta delimitación se inclina más hacia lo ausente, lo que no es la asesoría, en lugar de sobre lo que es.

Si bien la tarea de asesoría, en la propuesta institucional, implica la intervención de las asesoras para “promover procesos de reflexión individual y colectiva” (SEP, 2006: 44), en el discurso de las asesoras se encontraron diferencias: “Claro que dentro de lo formal, se trata igual de promover la reflexión, promover el diálogo. Pero como que nos limitamos. No nos abrimos completamente tanto los asesorados como yo” (asesora de la Zona 2); “A mí me tocaría hacer ese acompañante, ese acompañante con la educadora y propiciar en colectivo la reflexión. O sea, propiciar el análisis y la reflexión de las prácticas. Eso es lo que nos toca hacer” (asesora de Departamento). Todavía se percibe un discurso que reproduce

el *deber ser* de la asesoría como un espacio que promueve la reflexión de las docentes; pero, a la vez, se observa una dificultad de comprender e identificar ésta en sus prácticas concretas cuando se interactúa con éstas. Esta deficiencia en la relación entre asesoras y docentes, y la existencia de una cultura magisterial poco favorable a la intercomunicación (Navia, 2006), dificultan construir espacios propicios para la reflexión, tanto en unas como en otras. Por ello, más que recuperar la reflexión de las prácticas, se puede apreciar un discurso lejano a las prácticas reales de las asesoras y más cercano a lo deseable y a lo prescrito.

En los documentos normativos de educación preescolar, emanados de la reforma, destaca que el curso de formación y actualización profesional para el personal docente constituye el eje alrededor del cual giran la actualización sobre el programa y la función de asesoría (SEP, 2006). No obstante, las asesoras manifiestan que no se ofrece información suficiente, ni por tanto formación, sobre la asesoría y el acompañamiento. De hecho, los espacios formativos para ser asesora son mínimos, cuando no nulos: “Entonces ahí fue cuando decidí meterme de lleno al programa y, bueno, ¿qué tengo que hacer como asesora?, ¿cuáles son mis funciones? Nadie, no había nadie que me dijera, «Éstas son las funciones»” (asesora de la Zona 3). En ese sentido, se puede plantear que la asesoría, siendo una función fundamental en el sistema educativo, va poniéndose en práctica a partir de la desinformación. Esto puede interpretarse como un vacío, presente tanto en el inicio de la trayectoria de la asesora como durante el desarrollo de las actividades de formación continua en las que ésta participa. De ahí que es común apreciar, con diferentes expresiones, una fuerte tensión entre la orden de actuar sin contar con información sobre la asesoría y, simultáneamente, la exigencia de poseer pericia en la materia.

Esta desinformación ocasiona incertidumbre en las asesoras, que se manifiesta en forma de inseguridad ante lo que no se sabe hacer y lo que no se conoce y ante la falta de espacios que favorezcan la formación. Si bien la formación de un oficio, en este caso de la asesora, puede desarrollarse en el *practicum* de la profesión (Schön, 1987), en el contexto en el que los sujetos que estudiamos se desen-

vuelven, no existen las condiciones para poder desarrollar el oficio, debido a que no existen referentes claros para poder asumirlo. De igual manera, sus pares asesores se encuentran en la incertidumbre, ejecutando una profesión sin límites precisos, sin normas, sin prácticas claramente definidas. De ahí que, para la asesora novata, la experiencia de la asesoría inmersa en una incertidumbre permanente no favorece la configuración de una identidad y una práctica estables. Esto genera entonces la percepción de que la asesoría se va configurando de manera ficticia: “Analizamos mucho las implicaciones psicosociales del asesor, esos miedos que nosotros también tenemos y que tenemos que enfrentar” (asesora de la Zona 1); “En ese momento dije «¿Qué hice?, ¿por qué me vine aquí?, ¿qué tengo que hacer?». O sea, sí me asusté un poco [...] me sentí perdida [...] No, acá es otra dimensión. O sea, acá te tiene que caer el veinte de que eres asesora” (asesora de Departamento).

El relato anterior revela que el paso de ser docente a asesora se produce en un espacio transicional. Dicho en otras palabras, la informante no refiere que se volvió asesora, que aceptó serlo, sino que se desplazó y entonces ocupaba otro espacio, uno que no parecía tener límites precisos (“acá es otra dimensión”). En la primera cita, cuyo sentido se repite con estilos más o menos semejantes por otras asesoras, se reconoce que está presente la incertidumbre de asumir un nuevo oficio carente de límites, definiciones conceptuales, prácticas, normas, etcétera; tampoco se advierte que las prácticas de otras asesoras estén en una mejor situación.

Un concepto que puede ayudar a comprender la conformación de la profesión de asesoría es el de las *identidades profesionales*, que fue puntualizado en el apartado “Identidad profesional”, en el capítulo 2. Según Dubar (2002) las identidades profesionales son las normas identitarias que configuran el *yo-nosotros*, y pueden localizarse en el ámbito de las actividades de trabajo remunerado. Estas normas identitarias se presentan en las asesoras entrevistadas de la siguiente manera:

Asesora de la Zona 4: Por algo nos eligieron estando como docentes de grupo. Que es con el fin de que seamos empáticas o que haya em-

patía con las docentes. Porque nosotros estamos considerados como el enlace entre el docente y la autoridad. Pero, al mismo tiempo, al estar considerados como el enlace con la autoridad, esto crea ciertos conflictos en nuestro rumbo. Por eso no tenemos una identidad, porque cuando estoy como enlace ni tengo la autoridad pero tampoco ya no soy un docente [...] porque a veces juego el rol del supervisor [...] Como no hay nada establecido, nada que me diga “Éste es su rol, usted va a hacer esto, y esto, y esto, y esto ¿sí?”. Entonces eso queda ahí, pues, a elección del jefe inmediato.

Asesora de la Zona 1: No hay un rol definido porque no hay una formación para ser asesor, ¿sí? No hay una formación, no hay claridad de lo que yo voy a hacer. O sea, a la mejor si vienes de buenas a primeras porque... bueno, por la situación personal, ¿verdad? Que a la mejor se las trajeron y que les dijeron “Está el lugar de asesor porque no hay nadie y se quedan”. Pero nadie las formó ni nadie les dijo qué les tocaba hacer. Entonces llegan y se enfrentan a un mundo nuevo, un mundo en el que, pues, no saben tomar la decisión. Si la toma muchas de las veces uno se ve mal y si no la toma también, porque el trabajo se va rezagando. Entonces es un conflicto, para el asesor, saber qué es lo que le toca y hasta dónde puede llegar. Entonces yo pienso que por eso la gente que viene no dura, porque no tiene claro a qué viene, ¿verdad?

Observamos que, en estas asesoras, la imprecisión de los confines de la profesión se manifiesta en forma de crisis identitaria, resultado de lo difícil que es encontrar su significado, reconocerla con formas socialmente reconocidas y preexistentes. De ahí que las referencias aluden a funciones distintas: la autoridad o la docencia. La asesoría adquiere, entonces, una complejidad en su dimensión identitaria pues quienes la ejercen transitan por una doble identificación problemática: de docentes a asesoras y, al mismo tiempo, de autoridad a asesora.

El primer proceso parece ser menos ambiguo para la asesora en vista de que dispone de referencias muy claras sobre la docencia. Sin embargo, cuando a ésta se le exige una transición normada, de

asesoría fiscalizadora a una cercana al acompañamiento, se generan dificultades para precisar la profesión, en razón de que se le exige saber distinguir y rechazar las prácticas de una labor informe, sin límites precisos. Así, ser asesora-acompañante implica un tránsito por espacios inciertos, poblados de vacío, de desinformación y de falta de actualización.

Capítulo 5

Análisis de los casos

De acuerdo con Dubar (2002), la identidad es el resultado, a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen a los individuos y definen las instituciones. Las identidades profesionales se localizan en el ámbito de las actividades de trabajo remunerado. En este capítulo se da cuenta de cómo las asesoras de preescolar han venido conformando su identidad profesional.

Se considera importante destacar que los relatos de la vida personal de las asesoras hacen evidente “lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 16). Así, narrar la historia de nuestra vida “es una autointerpretación de lo que somos, una puesta en escena” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 27). Mediante la narración es posible comprender la identidad de la historia que configura la identidad del sujeto.

Para comprender quién es, qué hace y qué quiere llegar a ser la asesora de educación preescolar en este capítulo se presenta un análisis vertical, con eje diacrónico, ligado a la trayectoria, y sincrónico, ligado al contexto de la acción (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001 y Dubar, 2002), de seis asesoras²⁶ de educación preescolar. En primer término, se hace una exposición de cada una de las trayectorias de

26 Como ya hemos comentado, para esta investigación se eligieron nueve informantes, de los cuales seis eran asesoras, que son las que se reportan en este capítulo. Los otros tres corresponden a una jefa de Sector, un supervisor y una directora. Éstos no serán analizados aquí por encontrarse en circunstancias diferentes del resto ya que, aparte de las funciones de asesoría, desempeñan otras —como las de gestoría, organización, control, etcétera— y por esta razón no dan cuenta, de manera clara, de la percepción de las asesoras.

las asesoras; en segundo lugar, las trayectorias se analizan, comparan y reconstruyen, de acuerdo con una tipología de identidad respaldada en categorías que han estudiado diversos autores del tema.

EXPERIENCIAS Y TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LAS ASESORAS

En este apartado se entrará en el lugar individual y social, privado y público de las asesoras de preescolar; en otras palabras, en la conformación de su identidad. Se hará alusión a lo que cada quien va acumulando en el transcurso de su trayectoria de vida, qué le es útil o, en ocasiones, no tan útil en su profesión, y qué contribuye a conformar su identidad en cuanto asesora, con énfasis especial en su desempeño en esta labor. Se intenta responder a la siguiente pregunta: ¿qué tipo de experiencias ha acumulado cada asesora y cuán útiles son para conformar su identidad profesional?

Las trayectorias se analizaron utilizando biogramas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) de cada una de las asesoras y, a partir de ellos, para facilitar su análisis se elaboraron esquemas de las trayectorias individuales (ver también el Anexo 6). Para el análisis de las trayectorias de las asesoras fueron retomados los siguientes elementos:

- Contexto y formación básica.
- Formación inicial.
- Inserción profesional.
- Desempeño docente.
- Desempeño en asesoría
- Formación continua.
- Retorno a la docencia (sólo para la asesora de la Zona 1 y la asesora de Sector).
- Retorno a la asesoría (sólo para la asesora de Sector).
- Desempeño en el Sector Salud (sólo para la asesora de Departamento).

Además, cada trayectoria se acompaña de una representación gráfica de los elementos mencionados (ver gráficas 6 a 11).

Trayectoria de la asesora de Zona 1

Contexto y formación básica. La asesora de la Zona 1 es originaria de la ciudad de Durango. Es descendiente de una familia numerosa, y es la cuarta de nueve hermanos. El padre es profesor de primaria y la madre ama de casa. Seis de sus hermanos son profesores, uno ingeniero y otro tiene preparación de bachillerato. Es casada y tiene dos hijos. Cuenta con 23 años de servicio de los cuales 16 fue asesora técnico-pedagógica. Estudió educación primaria en la escuela donde laboraba su padre, un profesor estricto. Sin embargo, por ser hija de quien era, manifiesta que tuvo desatención educativa, pues su maestra le encomendaba “hacer los mandados”.²⁷ Su padre fue una figura importante que le enseñó el valor de la responsabilidad y la motivaba mediante premios.

Formación inicial. Tenía deseos de estudiar Arqueología, pero por ser una carrera que no había en la ciudad donde vivía, decidió estudiar para educadora, influida por la tradición familiar y motivada por el padre y por razones económicas, pues la carrera a la que aspiraba sólo podía estudiarla en la ciudad de México. Cursó la Normal básica para profesora de educación preescolar en la escuela General Lázaro Cárdenas del Río, de Lerdo, en Durango. Señala haber sido dedicada al estudio, que cumplía con sus tareas, convivía sólo con muchachas quienes, como ella, eran alumnas dóciles. Mientras por la tarde estudiaba, por las mañanas se dedicaba a estar con su madre y ayudarle a ordenar y limpiar la casa. Tuvo prácticas profesionales negativas, con maestras déspotas que observaban y calificaban. Entre las practicantes formaron equipo y se promovía la ayuda y el aprendizaje. El padre le inculcó la responsabilidad y obligación por el estudio. Obtuvo mención honorífica en sus estudios, con lo que sintió que respondía a las expectativas de su padre.

27 Se refiere a una persona dócil.

Inserción profesional. Al egresar de la licenciatura obtuvo una plaza base por *asignación automática*²⁸ en una comunidad rural del estado de Michoacán. Ella se resistió inicialmente a salir de su propio estado, por la lejanía, pero un primo le ayudó a tomar la decisión de aceptar la plaza foránea. Cuando asistía a las reuniones de la escuela no hablaba porque no tenía experiencia. Su primera compañera de trabajo fue su apoyo y guía para iniciarse en la docencia. Asimismo, encontró sostén en sus otras compañeras. A los dos meses obtuvo el cambio al estado de Durango, aunque a una comunidad alejada y nuevamente se resistió a ir por temor de estar sola.

Desempeño docente. Con ayuda de su primo obtuvo el cambio a una comunidad rural cercana a la ciudad de Durango y a partir de ahí laboró durante seis años en diferentes jardines de niños del área. Fundó jardines de niños, aprendió a realizar gestiones y realizó funciones de directora comisionada en varios planteles. Durante dos años laboró en dos turnos. Se hizo responsable de su trabajo y de sí misma y tuvo que madurar.

Desempeño en asesoría. Ingresó como asesora por invitación de la supervisora. Creía que sólo impartiría cursos, pero le asignaron también realizar visitas a docentes. Sentía que la supervisora era su protección. El trabajo en equipo con asesoras y la propia experiencia la fue formando en la función. Poco a poco se despegó de la supervisora y fue transformando la función y adquiriendo autonomía profesional. Participó en el diseño, organización y conducción de un diplomado y un foro para asesores. Sentía la necesidad de prepararse porque temía que la gente la estaba “rebasando”.²⁹

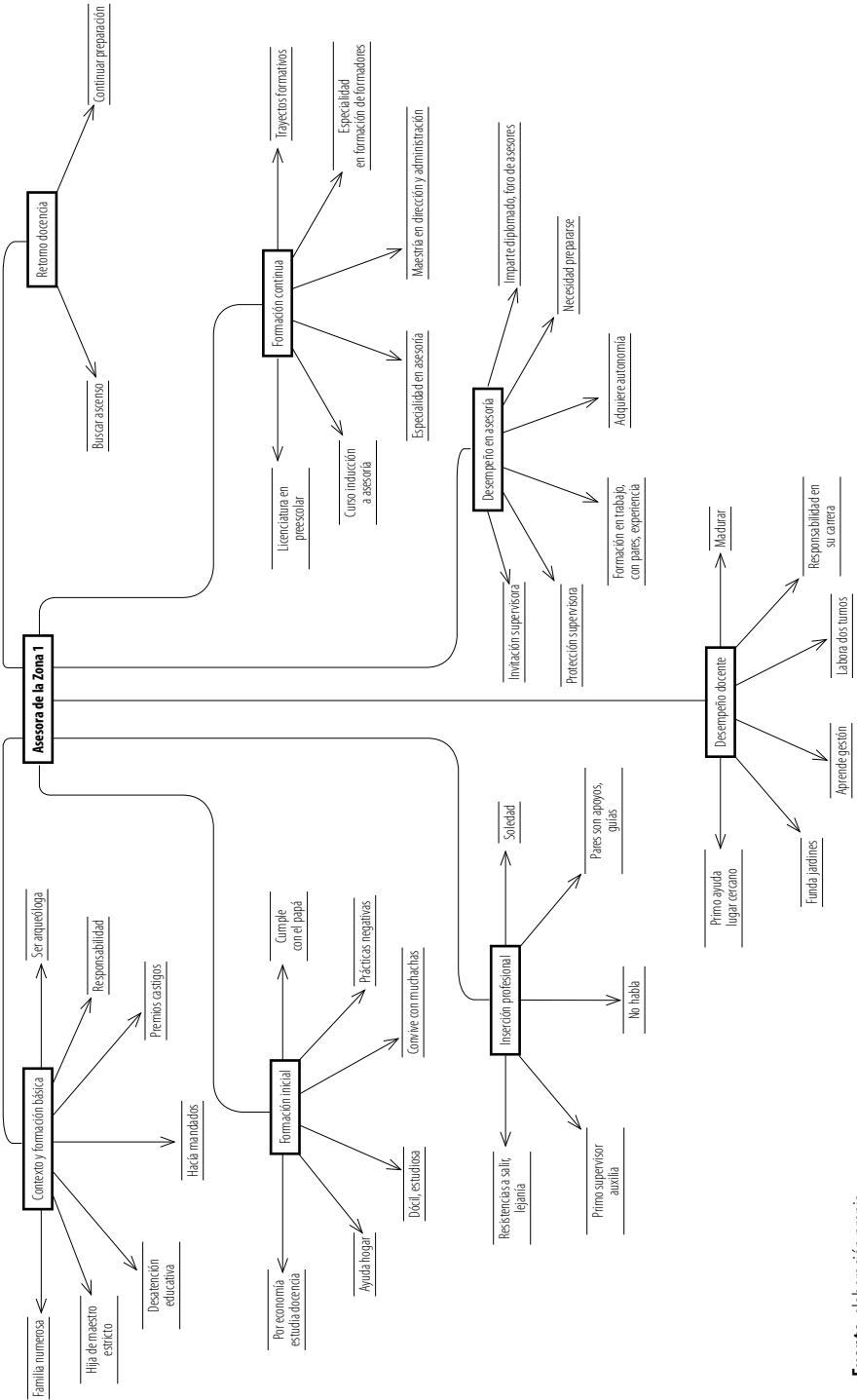
Formación continua. Tiene licenciatura en Educación Preescolar cursada en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Durango con el plan 85. Al ingresar a la asesoría recibió un curso de inducción donde le explicaron a grandes rasgos cuál sería su función. Cursó una especialidad de asesoría, ofrecida por la Instancia Estatal de Formación Continua, de la Secretaría de Educación del Estado de

28 El sistema educativo, en la época en que ella estudió, tenía por norma asignar una plaza de manera automática a las alumnas que egresaban de las escuelas normales.

29 Hace referencia a la idea de que las docentes tienden a saber más que las asesoras.

Gráfica 6

Traectoria de la asesora de la Zona 1



Fuente: elaboración propia.

Durango, la maestría en Dirección y Administración Educativa en la Universidad Autónoma España de Durango, y la especialidad de Formación de Formadores cursada en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) por intermediación de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD). Parte importante de su formación como asesora se ha logrado a partir de participar en el diseño de trayectos formativos de asesoras, que promueve la instancia estatal de actualización cada año, lo que le ha permitido atender las necesidades formativas de su función.

Retorno a la docencia. Recientemente se ha integrado nuevamente a la función docente. Busca oportunidades para ascender a una dirección de jardín de niños. Tiene la expectativa de continuar preparándose (ver la gráfica 6).

Trayectoria de la asesora de la Zona 2

Contexto y formación básica. La asesora de la Zona 2 es originaria de la ciudad de Durango. Su madre es profesora de primaria. Siempre tuvo contacto con el ámbito educativo. Inició la escuela primaria a la edad de cinco años, en donde trabajaba su madre. Sus juegos giraban en torno a la escuela, pues pasaba gran parte del tiempo ahí. Además tenía contacto con un tío maestro y debido a esta influencia familiar y al contexto donde se desenvolvía siempre tuvo deseos de ser maestra. Es soltera. Cuenta con 19 años de servicio de los cuales 16 ha sido asesora técnico-pedagógica.

Formación inicial. Debido a que su infancia se desarrolló dentro del ambiente magisterial y por estar en contacto con gente que laboraba en el magisterio, decidió estudiar docencia en la Escuela Normal del estado de Durango. Cuando observó las primeras prácticas en preescolar vio cómo los niños golpeaban a las educadoras y resolvió estudiar licenciatura en Educación Primaria, al término de la cual su expectativa era trabajar.

Inserción profesional. Ingresó a la docencia para cubrir un interinato de gravidez (por tres meses) en una escuela primaria. Señala

que no tuvo ningún tipo de capacitación para el ingreso, por lo que aprendió en la práctica la docencia en preescolar.

Desempeño docente. Por un periodo de dos años cubrió interinatos en educación preescolar en diversos jardines de niños rurales. Posteriormente le asignaron plaza base y continuó laborando en un plantel rural un año más. Obtuvo su cambio a la ciudad de Durango y a las tres semanas le ofrecieron desempeñarse como asesora por invitación de su supervisora.

Desempeño en asesoría. Señala que el inicio de su labor como asesora fue difícil. Su primera actividad fue impartir un curso de Carrera Magisterial. Sentía temor a que sus iguales la criticaran. Se ha ido formando como asesora mediante la experiencia. Participó en el diseño, organización y conducción de un foro para asesoras de preescolar. Es asesora externa del Centro de Maestros. Le gusta trabajar con adultos. Sus expectativas son aprender cosas nuevas, explorar nuevos terrenos, crecer como asesora y laborar en otro nivel.

Formación continua. Al ingresar a la asesoría recibió un curso de inducción donde le explicaron a grandes rasgos cuál sería su función. Tomó un curso sobre asesoría ofrecido en el programa de Carrera Magisterial. Cursó la especialidad en asesoría, ofrecida por la Instancia Estatal de Formación Continua, de la Secretaría de Educación del Estado de Durango. Laborar como asesora le permitió cursar dos maestrías, una en Pedagogía en la Universidad José Vasconcelos, y la otra en Dirección y Administración, en la Universidad Autónoma España de Durango, lo que le ha brindado más elementos para su desenvolvimiento como asesora técnico-pedagógica. Tomó un curso de asesoría en línea. Se define como inquieta y le gusta estarse preparando; su expectativa es cursar un doctorado (ver la gráfica 7).

Trayectoria de la asesora de la Zona 3

Contexto y formación básica. La asesora de la Zona 3 es originaria del poblado de San Juan del Río, del estado de Durango. Descendiente de una familia disfuncional, es la tercera de cinco hermanos. El padre, herrero y músico, quedó a cargo de sus hijos cuando se

divorció. Estudió preescolar sólo tres meses porque inició el proceso de divorcio de sus padres. Cursó primaria en dos escuelas. Reprobó en primer grado y a partir de segundo fue buena alumna. Participó en concursos y compitió con una prima. Estudió secundaria en una telesecundaria. Siempre tuvo deseos de ser maestra, enfermera o doctora y sus juegos estaban relacionados con esas profesiones. Es soltera. Cuenta con 15 años de servicio, de los cuales tres ha sido asesora técnico-pedagógica.

Formación inicial. Cursó el bachillerato en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA); refiere que sus compañeros la veían “bajito” por llegar de una telesecundaria. Era estudiosa, ayudaba a sus compañeros, estaba becada, participaba en eventos y continuaba compitiendo con su prima. Tenía la expectativa de ser maestra de primaria o bachillerato o enfermera. Estudió la licenciatura en Educación Preescolar en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) de Durango, de lo cual se siente insatisfecha. Al mismo tiempo, trabajaba en el Proyecto de Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Rural.

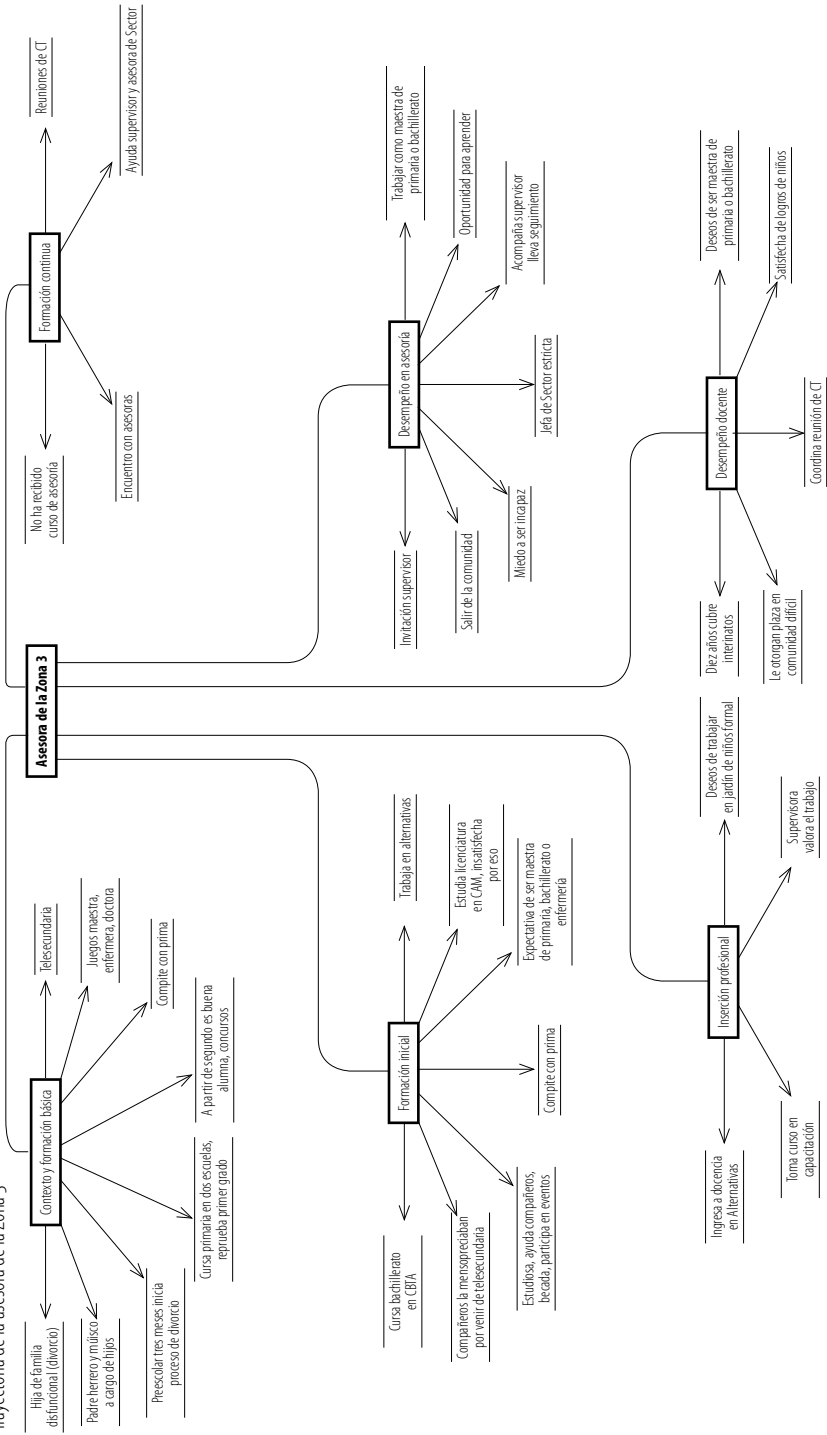
Inserción profesional. Mientras estudiaba la licenciatura en el CAM, inició la docencia en el proyecto de Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Rural, donde también tomó un curso de capacitación. La supervisora valoraba su trabajo. Siempre tuvo deseos de trabajar en un jardín de niños “formal”.

Desempeño docente. Trabajó en el proyecto de Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Rural durante un año. Desde el segundo y hasta el onceavo año de docencia cubrió interinatos en diferentes jardines de niños formales del área rural. Posteriormente le otorgaron plaza base en una “comunidad difícil”, pero se siente satisfecha de los logros con los niños. A los cuatro meses coordinó una reunión de Consejo Técnico de Zona y la invitaron a realizar funciones de asesora. Siempre ha tenido deseos de ser maestra de primaria o bachillerato.

Desempeño en asesoría. Ingresó a la función de asesora por solicitud del personal docente y por invitación del supervisor. Tomó la decisión de ser asesora para salir de la comunidad donde laboraba como docente y por ser una oportunidad para aprender. Enfrentó

Gráfica 8

Traectoria de la asesora de la Zona 3



Fuente: elaboración propia.

miedos y el sentimiento de ser incapaz para desempeñar la función. La jefa de Sector era una persona estricta, a la que todos temían, pero a ella la valoraba. En la función se dio cuenta de que no sólo impartiría cursos y acompañaría al supervisor, sino que también realizaría acompañamiento y llevaría seguimiento. Continúa teniendo la expectativa de trabajar como maestra de primaria o bachillerato.

Formación continua. Nadie la orientó acerca de cuál sería su función. Su formación como asesora la ha adquirido principalmente en reuniones de Consejo Técnico de Sector, donde se trataba el tema de asesoría y entre las asesoras se retroalimentaban. Ha asistido a cursos y encuentros sobre el tema. La ayuda del supervisor y la asesora de Sector, así como la experiencia en la función, han representado un pilar fuerte en su formación (ver la gráfica 8)

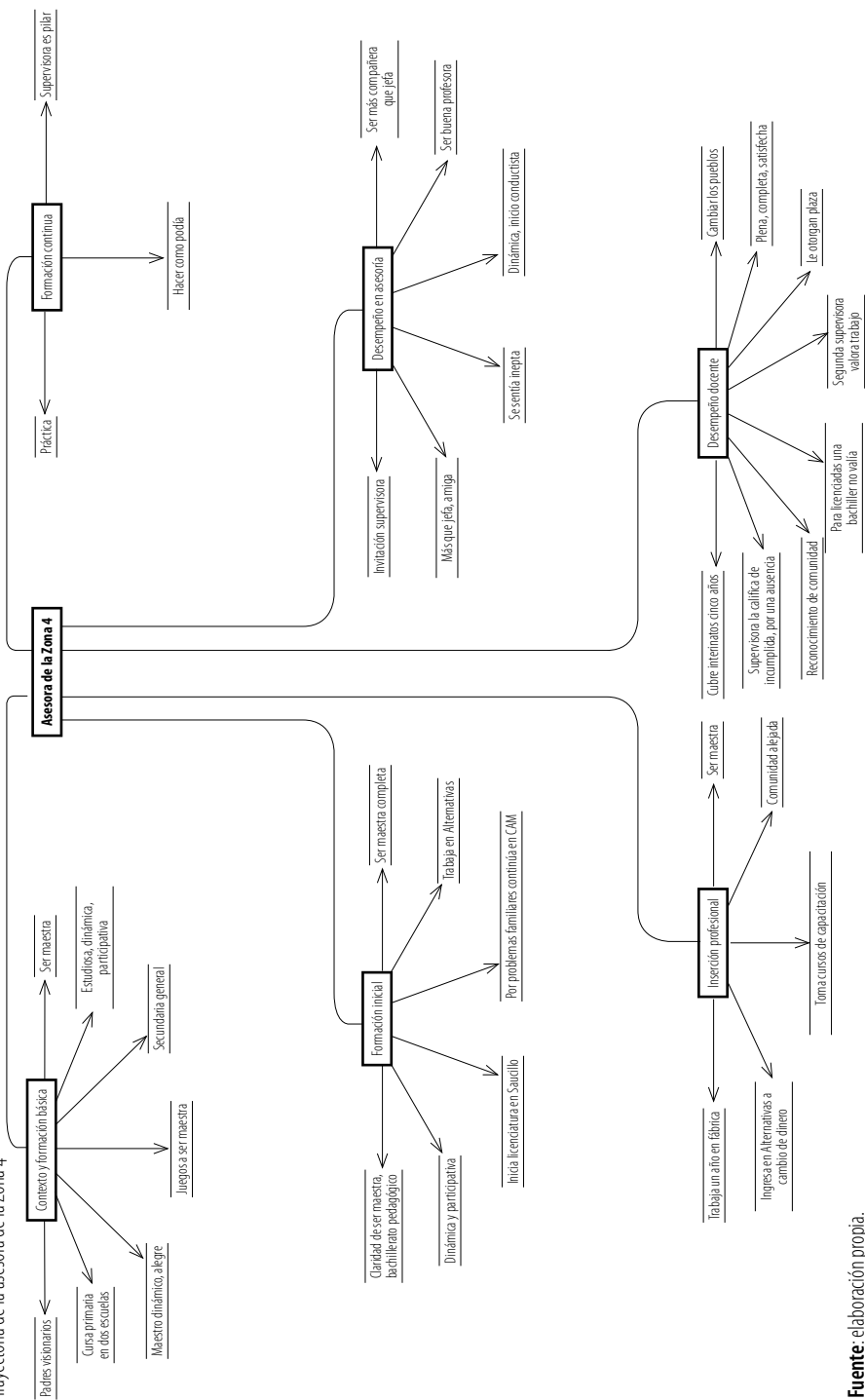
Trayectoria de la asesora de la Zona 4

Contexto y formación básica. La asesora de la Zona 4 es originaria del poblado de Villa Unión, Durango. Desciende de una familia de padres “visionarios”, en donde la principal herencia fue el estudio. Es la segunda de tres hermanos. Siempre pensó que iba a ser maestra. Es soltera, dinámica y sonriente. Cuenta con 13 años de servicio, de los cuales cuatro ha sido asesora técnico-pedagógica. Cursó la primaria en dos escuelas, donde era estudiosa, dinámica y participativa. Sus juegos giraban en torno a ser maestra. Un personaje importante fue el maestro de la primera escuela, quien era activo y alegre, e incitaba a los alumnos a leer. Estudió en la secundaria general de Villa Unión. Era dedicada, estudiosa y participaba en actividades deportivas y culturales.

Formación inicial. Siempre tuvo la claridad de ser maestra, por lo tanto estudió bachillerato pedagógico, donde se caracterizó por mantener su dinamismo y ser participativa. Inició sus estudios de licenciatura en la Normal de Saucillo, pero, debido, a problemas familiares, los dejó. Sólo tiempo después pudo cursar la licenciatura en Educación Preescolar en el CAM de Durango y, al mismo tiempo, comenzó la docencia en el proyecto de Alternativas de

Gráfica 9

Traectoria de la asesora de la Zona 4



Fuente: elaboración propia.

Atención a la Educación Preescolar Rural. Su expectativa era ser una “maestra completa”.

Inserción profesional. Trabajó un año en una fábrica, posteriormente ingresó a trabajar en el proyecto de Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Rural a cambio de dinero. Tomó un curso de capacitación y en seguida se trasladó a una comunidad muy alejada a iniciar su trabajo como docente. Su expectativa continuó siendo el ser maestra.

Desempeño docente. Trabajó año y medio en el proyecto de Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Rural. Siempre sintió que la supervisora la consideraba incumplida porque en una ocasión en que llegó a visitarla se encontraba ausente. Sin embargo, siempre contó con el reconocimiento de la comunidad donde trabajó. Desde el año y medio y hasta el quinto año de docencia cubrió interinatos en diferentes jardines de niños formales del área rural. Si bien para las licenciadas una persona que sólo contaba con el bachillerato no valía, la segunda supervisora valoraba su trabajo. Después le otorgaron plaza base, por lo que se sentía plena, completa, satisfecha. Su expectativa era cambiar los pueblos. A los cuatro años la invitaron a realizar funciones de asesora.

Desempeño en asesoría. Ingresó como asesora por invitación de la supervisora, quien más que su jefa ha sido una amiga. Se sentía inepta para desempeñar dicha función. Era dinámica, pero al inicio era conductista. Su expectativa es ser buena asesora y “ser más compañera de las educadoras que jefa”.

Formación continua. Se ha ido formando como asesora en la práctica. Al principio tenía que arreglárselas como podía. La supervisora siempre ha sido un pilar en su formación como asesora (ver la gráfica 9).

Trayectoria de la asesora de Sector

Contexto y formación básica. La asesora de Sector es originaria de la ciudad de Lerdo, del estado de Durango. Proviene de una familia numerosa y es la segunda de seis hermanos. Por parte de su madre

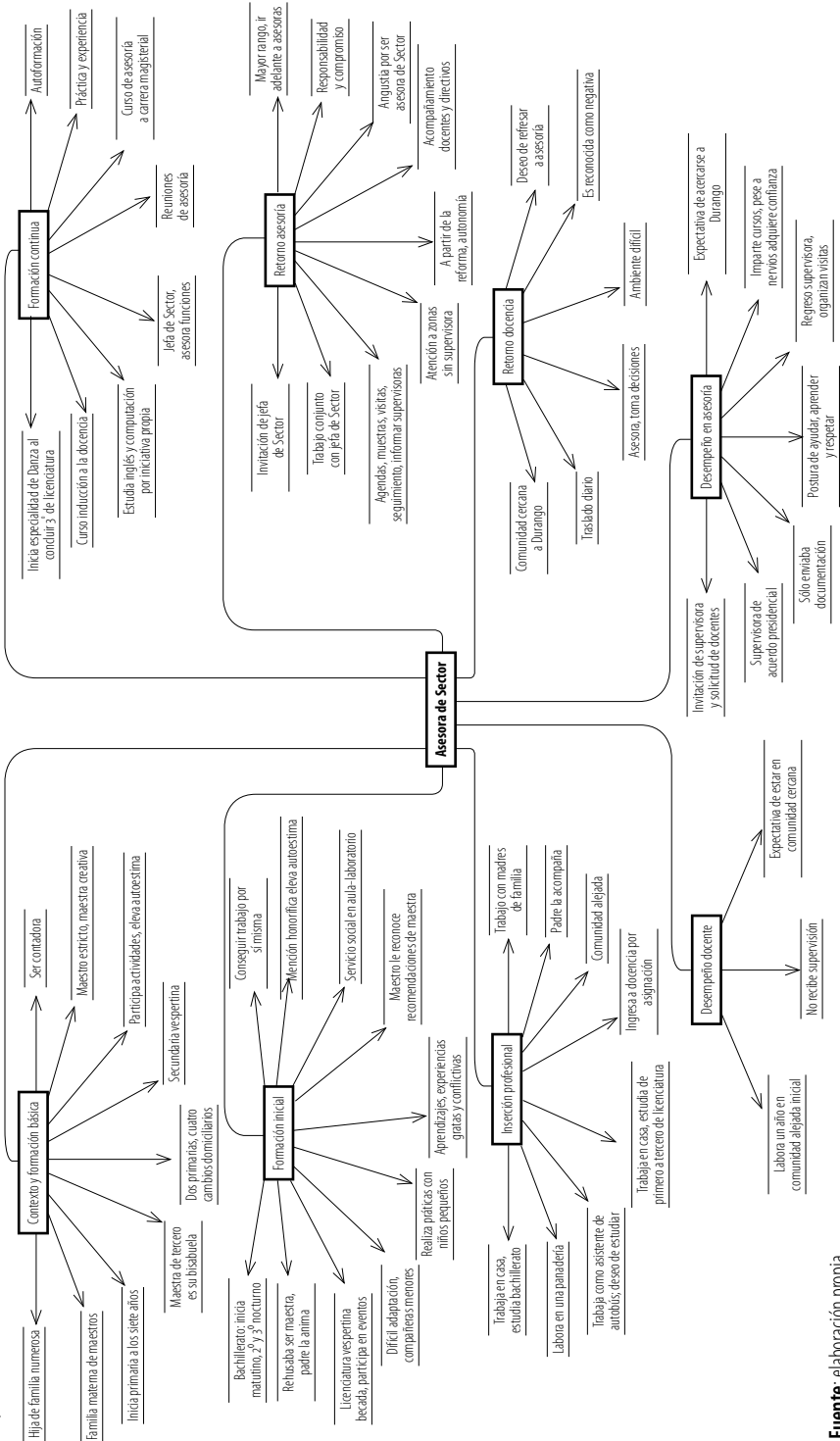
casi todos son maestros. Inició la escuela primaria a la edad de siete años. Tuvo cambio de domicilio en cuatro ocasiones, por lo que la primaria la cursó en dos escuelas diferentes. Su maestra de tercero fue su bisabuela. Cursó su educación secundaria en el turno vespertino, donde participó en múltiples actividades, lo que hizo que su autoestima se elevara. Fueron significativos un maestro que era tradicionalista y estricto y una maestra que era muy creativa. Su expectativa era ser contadora. Es casada y tiene dos hijas. Cuenta con 14 años de servicio, de los cuales dos años y medio fue docente, un año asesora técnico-pedagógica de zona y durante diez años y medio se ha desempeñado como asesora técnico-pedagógica de Sector.

Formación inicial. Estudió el primer año de bachillerato por la mañana y el segundo y tercero en la modalidad nocturna. Tenía deseos de estudiar en la Facultad de Contaduría pero, al no ser aceptada, y a pesar de que la docencia no era una carrera “valorada”, gracias a los consejos de su padre y a su gusto por la enseñanza, decidió estudiar para educadora. Estudió la licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal General Lázaro Cárdenas del Río, de Lerdo, en el turno vespertino; estuvo becada y participó en muchos eventos. La adaptación en la escuela le pareció difícil porque sus compañeras eran menores y tenían otros intereses. Realizó sus prácticas profesionales con niños pequeños, donde obtuvo aprendizajes, experiencias gratas y conflictivas. Una de sus maestras siempre le hacía recomendaciones para cuando fueran a trabajar. Un personaje importante fue uno de sus maestros de primaria, quien impartía clases en la Normal y que reconocía sus capacidades. Durante su servicio social instalaron un aula-laboratorio. Cuando presentó el examen profesional obtuvo mención honorífica, lo cual elevó su autoestima. Su expectativa era conseguir trabajo por sí misma.

Inserción profesional. Mientras estudió bachillerato trabajaba en casa, tras lo cual laboró en una panadería, en seguida, trabajó como asistente de camión, pero siempre con deseos de estudiar. Cuando cursó la licenciatura, los primeros tres años trabajó limpiando una casa. Al egresar obtuvo plaza base por asignación automática en una comunidad rural del municipio de Santa María del Oro y su padre la acompañó. Trabajó arduamente con las madres de familia.

Gráfica 10

Trajectory of the Sector Advisor



Fuente: elaboración propia.

Desempeño docente. Laboró por un año en una comunidad alejada del municipio de Santa María del Oro, donde se inició como docente. No recibió supervisión y su expectativa era estar en una comunidad cercana a la ciudad de Durango.

Desempeño en asesoría. Ingresó como asesora por invitación de la supervisora y solicitud de las docentes. La supervisora le explicó a grandes rasgos cuáles serían sus actividades, que iniciaron con la realización de visitas pero, menos de dos meses después, la supervisora pidió una licencia de seis meses, por acuerdo presidencial. Entonces se quedó sola; se dedicaba únicamente a enviar la documentación, junto con el apoyo administrativo. Cuando acudía a los planteles iba con la postura de ayudar, aprender y respetar. Al regreso de la supervisora organizaron visitas e impartió cursos, donde se sentía nerviosa, pero poco a poco adquirió confianza al ir desempeñando la función. Su expectativa era acercarse a Durango.

Retorno a la docencia. Regresó a la docencia en una comunidad cercana a Durango, a donde podía trasladarse a diario. En año y medio que trabajó en el jardín de niños no recibió ninguna visita de supervisión, por estar en uno de los lugares más alejados de la zona escolar. Prevalecía un ambiente difícil, había fricciones en las reuniones y la asesora era la que tomaba decisiones. Por asumir actitudes críticas, manifestar sus inconformidades, cuestionar situaciones que no le parecían y por no quedarse callada fue tenida por negativa. Tenía deseos de regresar a la asesoría.

Retorno a la asesoría. Regresó a la función de asesoría por invitación de la jefa de Sector, con quien ha realizado diversas actividades, como elaboración de agendas, selección de muestras, realización de visitas y seguimiento, información a las supervisoras y atención a zonas sin supervisora. A partir de la reforma ha adquirido una mayor autonomía en la función de asesoría, además de realizar acompañamiento a docentes; también ha realizado acompañamiento a directivos, sólo informando a la jefa de Sector sobre los avances observados y sin la necesidad de la presencia de la jefa de marras. Ser asesora de Sector le ha provocado angustias porque considera que hay mayor responsabilidad y compromiso,

por tener mayor rango y, por lo tanto, cree que debe ir delante de las asesoras de zona.

Formación continua. Al concluir el tercer año de licenciatura inició la especialidad en Danza. A la fecha, cuenta con dicha especialidad y le faltan dos años para concluir la licenciatura en Educación Artística con especialidad en Danza Folklórica, la cual estudia en verano en una escuela privada. Antes de iniciar en la docencia, tomó un curso de inducción ofrecido por el Departamento de Educación Preescolar. Cuando retornó a la docencia realizó durante un año cursos de inglés y computación por iniciativa propia. Cuando inició su función como asesora de Sector, la jefa de Sector la asesoró acerca de sus funciones. Otro pilar importante dentro de su formación han sido las reuniones de asesoría. Tomó el curso de asesoría de Carrera Magisterial. Parte fundamental en este aspecto ha sido la práctica, la experiencia y la autoformación (ver la gráfica 10)

Trayectoria de la asesora de Departamento

Contexto y formación básica. La asesora de Departamento es originaria de la ciudad de Mazatlán, del estado de Sinaloa. Su madre es ama de casa. Cursó dos años de educación preescolar, tuvo una educadora dinámica, afectiva y gritona. Cursó la primaria en siete años porque reprobó el tercer año, en razón de lo cual era señalada. Su tía, que era maestra, le enseñó matemáticas. Estudió secundaria en el turno vespertino, en una escuela estricta. Idealizaba a la tía mencionada y siempre tuvo deseos de ser maestra. Es casada y tiene una hija. Cuenta con 27 años de servicio, de los cuales se ha desempeñado dos en el Sector Salud, 11 en el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y durante los últimos tres como asesora técnico-pedagógica de Departamento.

Formación inicial. Cursó el bachillerato en turno vespertino. Su madre no le permitió estudiar fuera; así, estudió licenciatura en Psicología en Mazatlán, pues era lo más parecido a la docencia. Realizó su servicio social en el Sector Salud y su expectativa era trabajar.

Inserción profesional. Cuando estudiaba el bachillerato, laboró como auxiliar de educadora en un jardín de niños particular. La educadora del grupo fue su guía y le gustaba trabajar con los niños.

Desempeño docente. Mientras estudiaba bachillerato y licenciatura en Psicología, durante ocho años trabajó en un jardín de niños particular de corte religioso, donde algunas maestras y la directora pertenecían a la congregación. Sus guías fueron la educadora y la directora que a su vez era la madre superiora. La docencia de preescolar la aprendió en la práctica.

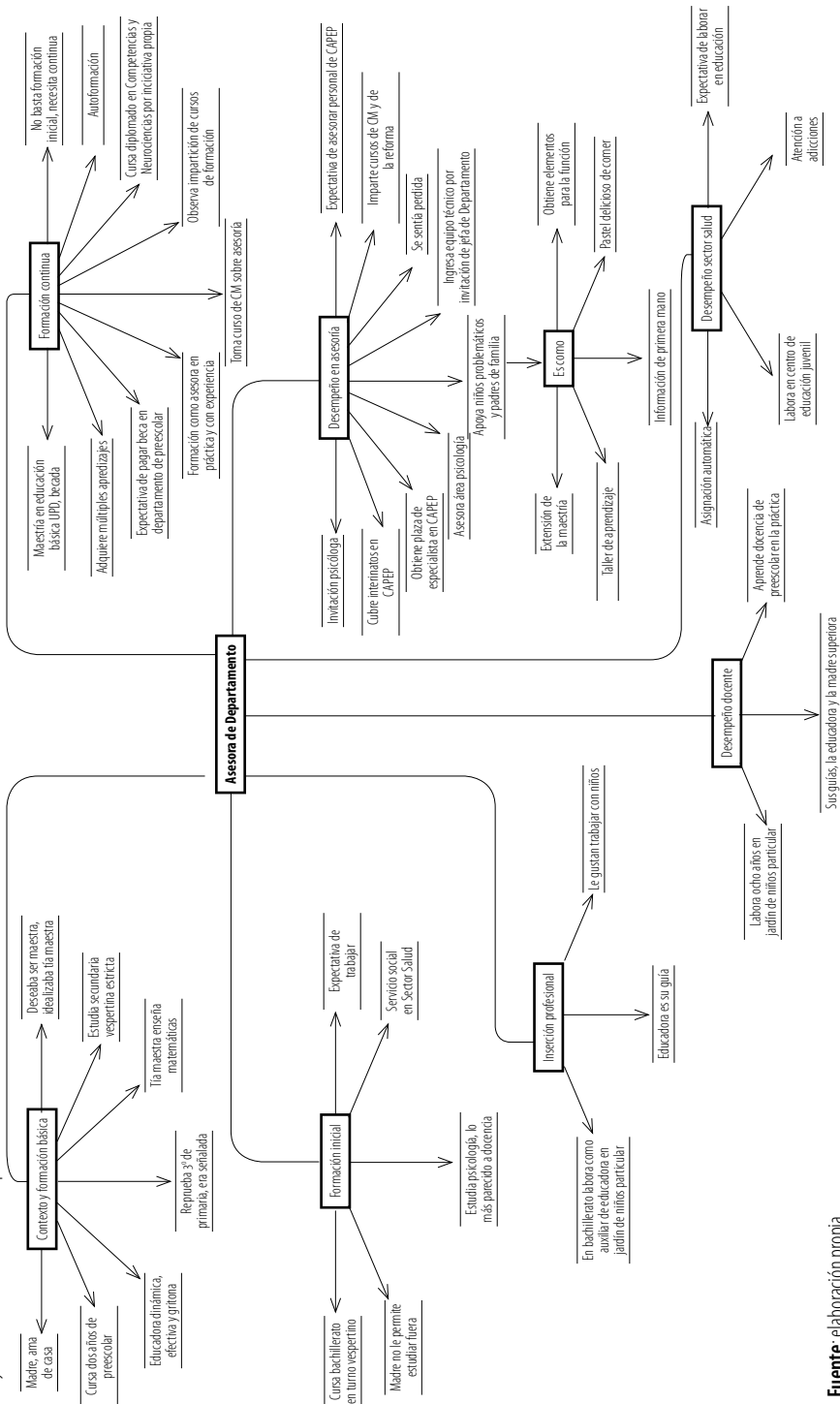
Desempeño en el sector salud. Al egresar de la licenciatura en Psicología obtuvo una plaza en el Sector Salud, por asignación automática. Laboraba en un centro de educación juvenil y se desempeñaba en atención de adicciones. Sin embargo, su expectativa era trabajar en educación.

Desempeño en asesoría. Por invitación de una psicóloga empezó a cubrir por la tarde un interinato en un CAPEP, lugar donde posteriormente obtuvo una plaza de especialista, por lo cual renunció a su plaza en el Sector Salud, debido a que los horarios eran incompatibles. Se dedicaba a asesorar el área de Psicología, donde apoyaba a niños con problemas y a sus padres. Tiempo después, tras cursar la maestría en Educación Básica, en la Universidad Pedagógica de Durango, ingresó al equipo técnico del Departamento, por invitación de la jefa del mismo. Se sentía perdida, porque no tenía la precisión acerca de lo que le tocaba realizar. Impartió cursos de Carrera Magisterial y de la reforma, y tenía la expectativa de asesorar al personal del CAPEP. Actualmente concibe al equipo técnico como una extensión de la maestría, un taller de aprendizaje, donde recibe información de primera mano: según dice, es como un “pastel delicioso de comer”, que tiene para ella sola y con el que consigue los elementos para desempeñar la función.

Formación continua. Durante la maestría adquirió múltiples aprendizajes. Su expectativa era pagar la beca en el Departamento de Educación Preescolar. Se formó como asesora en la práctica y la experiencia. Tomó el curso de Carrera Magisterial sobre asesoría. Parte de su preparación como asesora fue observar la impartición de cursos de formación. Ha cursado dos diplomados, uno en Com-

Gráfica 11

Traectoria de la asesora de Departamento



Fuente: elaboración propia.

petencias Docentes y otro en Neurociencias, por iniciativa propia. Considera muy importante la autoformación y está convencida de que no basta con la formación inicial para desempeñarse profesionalmente, sino que es necesario entrar en procesos de formación continua (ver la gráfica 11).

ANÁLISIS DE TRAYECTORIAS: COINCIDENCIAS Y DIFERENCIAS IDENTITARIAS

En los apartados anteriores se describieron los espacios individuales y sociales, públicos y privados de seis asesoras de preescolar, a fin de delimitar aspectos que permitan analizar sus trayectorias de vida y profesionales, al igual que la conformación de su identidad. Así, se resaltaron las experiencias acumuladas en su itinerario recorrido, con especial énfasis en las de la función de asesoría.

Pero si bien las asesoras han coincidido en la razón de ser de su función profesional sustantiva, la de asesoría, no así en algunos rasgos de la conformación de su identidad como tal. Entonces, ¿cuántas similitudes o diferencias se encuentran en estas trayectorias?

A efectos de dar respuesta a esa interrogante, en este apartado se hará un contraste de cada una de dichas trayectorias. Así, se presenta un análisis con eje diacrónico-sincrónico de éstas y se les analiza detenidamente. En este análisis se identifican elementos que permiten disponer a cada asesora en una tipología de identidad que se construyó para este fin. Posteriormente se expone la reconstrucción de las trayectorias.

Tipología para el análisis de la identidad de las asesoras

Hemos conformado una *tipología de identidad* para conocer la identidad de las asesoras de preescolar con base en un serie de factores que aportan los elementos necesarios para el análisis. Éstos se recuperan en razón de que permiten tener claridad al situar en el análisis

a cada una de las asesoras de preescolar, de forma que es posible tener una referencia comparativa de los rasgos de su identidad profesional y los denominamos *dimensiones*,³⁰ Estas dimensiones y sus elementos se exponen a continuación y además esquemáticamente en forma de tabla (ver los cuadros 3 y 4).

- *Dimensión de la conformación de su profesión:* se recurrió al concepto de *identidades profesionales*, que se retoma de Dubar (2002), quien distingue los siguientes tipos de identidad profesional: *atribuida, reivindicada y crisis de identidad*.
- *Dimensión de la formación:* se remitió al concepto de *formación profesional*, que se basa en Dubar (2002), quien reconoce que en la formación profesional se atraviesa por cuatro rasgos de identidad: de *resolución de problemas*, de *establecimiento de competencias*, de *relación de servicios* y de *autoformación*.
- *Dimensión de la alteridad:* se echó mano de Saenger (2005), quien distingue cuatro tipos de formas de tratamiento de la alteridad: *conjurada o rehusada, confiscada, de fusión o apertura aculturante y polivalente o dialógica*.
- *Dimensión sociomoral:* se tomó de Yurén (2005), quien, al tratar la conformación de la profesión, reconoce que los siguientes aspectos del *ethos* que se hacen posibles o se estimulan en la formación sociomoral son el *reconocimiento de sí y de los otros*, la *autorregulación*, la *autonomía* y los *valores*.
- *Dimensión personal:* se acudió a Dubar (2002), quien señala la *autoimagen*, los *intereses*, la *autoestima*, la *responsabilidad*, entre otros, como elementos de la identidad en relación con esta dimensión.
- *Dimensión del saber:* de acuerdo con Yurén (2005) hay dos tipos de saberes genéricos: los *formalizados* y los de la *acción o prácticos*. De ellos se desprenden cinco saberes específicos: el *saber teórico y de conceptos*, el *saber procedimental*, el *saber hacer*, el *saber convivir* y el *saber ser*.

30 Estas dimensiones se apoyan en las propuestas de diferentes autores que trabajan la identidad y fueron expuestas ampliamente en el apartado "Identidad" del capítulo 2.

- *Dimensión de las formas discursivas:* se recurrió a Habermas (2001), el cual hace referencia a cinco tipos de argumentación: *discurso teórico, discurso práctico, crítica estética, crítica terapéutica y discurso explicativo.*

Identidad de la asesora de la Zona 1

En la *dimensión profesional, identidad atribuida* principalmente por sus padres, pues a pesar de que su expectativa era llegar a ser arqueóloga, la falta de recursos económicos para trasladarse a la ciudad de México y poder llevar a cabo esos estudios ocasionó que abandonara sus deseos, asumiendo la profesión que desde la perspectiva de su padre, un maestro, era la más conveniente para ella. Presenta una *crisis de identidad de empresa* ya que por invitación de la supervisora de Zona y por consenso de los propios docentes ingresó a la asesoría.

En la *dimensión relación con la formación* se caracteriza por la *relación de servicios*, puesto en el que se ha formado como asesora principalmente en interacción con sus pares, durante el trabajo colegiado en las reuniones del Consejo Técnico de Asesoras, programadas en sus trayectos formativos y a través de la experiencia de acompañamiento y asesoría a docentes. Destacan su *autoformación* y su *establecimiento de competencias*, que la han llevado a hacerse cargo de su propia formación como asesora y a buscar de manera personal una preparación más amplia, que incluyó un posgrado (por sentir “la necesidad de prepararse porque la gente la estaba rebasando”) a fin de adquirir mayores elementos para el desarrollo de su trabajo, para la innovación y la transformación de su ejercicio como asesora, razón por la cual cursó una especialidad en asesoría, otra en formación de formadores y la maestría en Dirección y Administración.

Respecto de la *dimensión de relaciones de alteridad* se caracteriza por establecer relaciones de tipo *conjurada o rehusada* con el padre, con una marcada dependencia hasta su trayectoria como docente; posteriormente, en su trayectoria como asesora, se dibuja una reconversión tendiente a una relación *polivalente y dialógica*, una relación diferenciada, en la que reconocía la individualidad y las ne-

cesidades de los asesorados, lo cual representaba la parte más importante para ella, lo que le ha permitido el intercambio de experiencias, la reflexión y la toma de decisiones para la mejora.

En lo que a la *dimensión sociomoral* se refiere, se encontró un reconocimiento de sí misma y de las necesidades del otro en el ámbito profesional, que ha llegado a atender de forma diferenciada y con respeto. Asimismo, está presente la *autorregulación*, que favoreció la transformación profesional durante su transición de docente a asesora, a donde llegó con amplias expectativas acerca de lo que quería llegar a ser y actualmente para alcanzar el ascenso anhelado.

En relación con la *dimensión personal*, la asesora de la Zona 1 se caracteriza por tener amplias expectativas desde edad temprana. Se identifica como hija y estudiante obediente y comprometida. Como profesionista posee ambiciones de superación, preparación y desarrollo profesionales, además de amplias expectativas de ascenso.

En cuanto a la *dimensión en relación con el saber*, se distingue un saber *técnico y procedimental*, relacionado con el *saber hacer* que la asesora ha ido adquiriendo poco a poco mediante la experiencia y el ejercicio del acompañamiento y asesoría a docentes, además de un saber *teórico*, adquirido durante su proceso formativo y autoformativo, en el desarrollo de sus estudios, especialmente sobre asesoría, pues su deseo de ir más allá de lo que institucionalmente se le ofrecía la ha llevado a buscar nuevos aprendizajes.

En la *dimensión en relación con las formas discursivas* se encuentra presente un *discurso teórico*, orientado a la emisión de problemáticas cognitivas, con apoyo en teorías revisadas, aprendidas y constructos elaborados durante su trayectoria formativa y un *discurso de crítica ética*, que resalta en su narrativa cuando de manera frecuente imprime validez a través de estándares de valor (ver los cuadros 3 y 4).

Identidad de la asesora de la Zona 2

En la *dimensión profesional, identidad reivindicada* se caracteriza por la libre elección que desde pequeña pudo hacer para elegir la profesión, aunque influida por el ambiente educativo donde se des-

envolvía, dado a que su madre y tío eran maestros y sus juegos giraban en torno a esa profesión. Presenta una *crisis de identidad de empresa* ya que por invitación de la supervisora de Zona ingresó a la asesoría. Actualmente también se desempeña como asesora externa de Centros de Maestros.

En la *dimensión en relación con la formación* se caracteriza por la *relación de servicios*, puesto que se ha formado como asesora principalmente a través de la experiencia de acompañamiento y asesoría a docentes. Destacan su *autoformación* y su *establecimiento de competencias*, que la han llevado a hacerse cargo de su propia formación como asesora y a buscar de manera personal una preparación más amplia, que incluyó un posgrado (por sentir el temor a que sus iguales la critiquen “y que digan «Ésa sí sabe o ésa no sabe»”), a fin de adquirir mayores elementos para el desarrollo de su trabajo, para la innovación “para la impartición de cursos no se ajusta a la guía con la que se trabaja, investiga y aporta elementos que les serán útiles a los participantes” y la transformación de su ejercicio como asesora, por lo cual cursó una especialidad y un curso en línea sobre asesoría y dos maestrías, una en Pedagogía y otra en Dirección y Administración

Respecto de la *dimensión de relaciones de alteridad* se caracteriza por establecer relaciones de tipo *polivalentes o dialógicas*, una relación diferenciada con los docentes durante la asesoría, en la que reconocía la individualidad y las necesidades de los asesorados, lo cual representaba la parte más importante para ella, lo que le ha permitido el intercambio de experiencias, la reflexión y la toma de decisiones para la mejora.

En lo que a la *dimensión sociomoral* se refiere, se encontró un reconocimiento de sí misma y de las necesidades del otro en el ámbito profesional, que ha llegado a atender de forma diferenciada y con respeto a los distintos ritmos de aprendizaje. Asimismo, está presente la *autonomía moral*, al preocuparse por su superación y crecimiento profesionales y al inconformarse de sólo recibir lo que normativamente se ofrece.

En relación con la *dimensión personal*, la asesora de la Zona 2 se percibe como una asesora inquieta, en busca de “aprender cosas

nuevas y explorar nuevos terrenos, que le permitan crecer como asesora”, se caracteriza por tener amplias expectativas, como llegar a ser docente de otro nivel y estudiar un doctorado.

En cuanto a la *dimensión en relación con el saber*, se distingue un saber *técnico y procedimental*, relacionado con el *saber hacer* que la asesora ha ido adquiriendo poco a poco mediante la experiencia y el ejercicio del acompañamiento y asesoría a docentes, y un saber *teórico*, adquirido durante su proceso formativo y autoformativo, en el desarrollo de sus estudios, aunque reconoce que los cursos sobre asesoría “no le han resultado productivos”, por lo cual, y por su deseo de ir más allá de lo que institucionalmente se le ofrecía, ha explorado nuevos terrenos en el aprendizaje.

En la *dimensión en relación con las formas discursivas* se encuentra presente un *discurso teórico*, orientado a la emisión de problemáticas cognitivas, con soporte en teorías revisadas o aprendidas y constructos elaborados durante su trayectoria formativa, y un *discurso explicativo*, que resalta en su narrativa cuando, al compartir experiencias de acompañamiento y asesoría a docentes, pone de manifiesto los logros y satisfacciones obtenidos (ver los cuadros 3 y 4).

Identidad de la asesora de la Zona 3

En la *dimensión profesional*, la *identidad reivindicada*, que se caracteriza por la libre elección que desde pequeña pudo hacer para encontrar su profesión, pues sus juegos giraban en torno a ser maestra. Presenta una *crisis de identidad de empresa* ya que por solicitud del personal docente, tras haber coordinado una reunión de Consejo Técnico de Zona, por invitación del supervisor de Zona ingresó a la asesoría, con la idea de “salir de la comunidad donde trabajaba”. Llama la atención que aunque manifiesta que ella hizo la elección de ser docente de preescolar, siempre tuvo la expectativa de ser maestra de primaria o bachillerato.

En la *dimensión en relación con la formación* se caracteriza por la relación de servicios, puesto que se ha formado como asesora principalmente en interacción con el supervisor y con sus pares, du-

rante el trabajo colegiado en las reuniones de Consejo Técnico de Sector y en los encuentros sobre asesoría.

Respecto de la *dimensión de relaciones de alteridad* se caracteriza por establecer una relación de clase *polivalente y dialógica* entablando una relación diferenciada con los docentes durante la asesoría, en la que reconocía la individualidad y las necesidades de los asesorados, lo cual representaba la parte más importante para ella, lo que le ha permitido el intercambio de experiencias, la reflexión y la toma de decisiones para la mejora. No obstante, en algunos segmentos de la narración de su experiencia de acompañamiento y asesoría se percibe una parte de *alteridad confiscada*, en donde la asesora indica lo que está mal y lo que se debe hacer, según su criterio de “experta”.

En lo que a la *dimensión sociomoral* se refiere, se encontró un reconocimiento de sí misma y de las necesidades del otro en el ámbito profesional, que ha llegado a atender de forma diferenciada. Asimismo, está presente la *autorregulación*, que favoreció la transformación profesional durante su transición de docente a asesora, a donde llegó con expectativas diferentes a lo que en realidad desarrollaría.

En relación con la *dimensión personal*, la asesora de la Zona 3 se define como insatisfecha por la manera en la que realizó sus estudios de licenciatura —efectuados en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM)— porque desearía haberlos cursado en la Escuela Normal. Siempre tuvo el deseo de trabajar como maestra de primaria o bachillerato.

En cuanto a la *dimensión en relación con el saber*, se distingue un saber *técnico*, relacionado con el *saber hacer*, que la asesora ha ido adquiriendo poco a poco mediante la experiencia y el ejercicio del acompañamiento y asesoría a docentes.

En la *dimensión en relación con las formas discursivas* se encuentra presente un *discurso práctico*, orientado hacia el planteamiento y resolución de problemas prácticos, respaldados en las normas de acción, en lo que es correcto o incorrecto hacer (ver los cuadros 3 y 4).

Identidad de la asesora de la Zona 4

En la *dimensión profesional, identidad reivindicada* que se caracteriza por la claridad que tenía sobre lo que quería ser y por la libre elección que desde pequeña pudo hacer para elegir la profesión ya que sus juegos giraban en torno a la profesión docente. Presenta una *crisis de identidad de empresa* ya que por invitación de la supervisora de Zona ingresó a la asesoría y, a la vez, una de *suspensión* porque una de sus supervisoras la catalogó como incumplida ya que estaba ausente cuando la visitó para supervisarla, además que sus compañeras educadoras, que tenían preparación de licenciatura, consideraban que no valía por sólo ser bachiller. Esto provocó un repliegue sobre sí misma, pues buscaba un desempeño destacado, de tal forma que por solicitud de su supervisora llegó a ser asesora.

En la *dimensión en relación con la formación* se caracteriza por la *relación de servicios*, puesto que se ha formado como asesora principalmente en interacción con su supervisora —a quien reconoció como “un pilar fundamental para su formación” y consideraba “más que jefa, amiga”— y a través de la experiencia de acompañamiento y asesoría a docentes.

Respecto de la *dimensión de relaciones de alteridad* se caracteriza por establecer relaciones un tanto ambiguas de clase *polivalente o dialógica* y de *fusión o apertura aculturante*; la primera, al entablar una relación diferenciada con los docentes durante la asesoría, en la que reconocía la individualidad y las necesidades de los asesorados, lo cual representaba la parte más importante para ella, lo que le ha permitido el intercambio de experiencias, la reflexión y la toma de decisiones para la mejora; la segunda, por una marcada preocupación por ser “más que jefa, amiga” o “más compañera que jefa”, lo que da la impresión de que la frontera identitaria podía volverse porosa, absorber la cultura de los docentes y hacer desaparecer su identidad de asesora.

En lo que a la *dimensión sociomoral* se refiere, se encontró un reconocimiento de sí misma y de las necesidades del otro en el ámbito profesional, que ha llegado a atender de forma diferenciada y con respeto. Asimismo, está presente la *autorregulación*, que favoreció

la transformación profesional durante su transición de docente a asesora, a donde llegó sintiéndose “inepta para el desempeño” de su nueva profesión.

En relación con la *dimensión personal*, la asesora de la Zona 4 en cuanto estudiante posee una imagen de sí misma de aplicada, dinámica y participativa; en cuanto docente se define como una maestra plena, completa y satisfecha, cuya expectativa era la de “cambiar los pueblos”. Actualmente, en la función de asesora, su deseo es “llegar a ser más amiga y compañera, que jefa” de las docentes y una buena asesora.

En cuanto a la *dimensión en relación con el saber*, se distingue un saber *técnico*, relacionado con el *saber hacer* que la asesora ha ido adquiriendo poco a poco mediante la experiencia y el ejercicio del acompañamiento y la asesoría a docentes.

En la *dimensión en relación con las formas discursivas* se encuentra presente un *discurso práctico*, orientado hacia el planteamiento y resolución de problemas prácticos morales, respaldados en la rectitud y las normas de acción, en lo que es correcto o incorrecto hacer, lo que es justo o injusto; también un *discurso de crítica terapéutica*, tendiente a la atención de las necesidades existenciales de los docentes y “ser más amiga o compañera, que asesora” (ver los cuadros 3 y 4).

Identidad de la asesora de Sector

En la *dimensión profesional*, hay *identidad atribuida* por su padre, principalmente, pues a pesar de que su expectativa era llegar a ser contadora, la falta de apoyo de éste, a causa de sus bajos recursos económicos y por ser muchos de familia, la obligó a buscar trabajo y tuvo que aceptar la sugerencia del padre de estudiar para maestra. Presenta una *crisis de identidad de empresa* ya que por invitación de la supervisora de Zona ingresó a la asesoría y posteriormente por invitación de la jefa de Sector retornó a ésta; también una de *suspensión* porque tras desempeñarse como asesora y por necesidad de estar más cerca de la ciudad de Durango, regresó a la docencia, pero

por mostrar una actitud crítica en situaciones que considera inadecuadas, fue catalogada como negativa. Esto provocó un repliegue sobre sí misma, y buscó nuevamente el retorno a la asesoría.

En la *dimensión en relación con la formación* se caracteriza por la *relación de servicios*, puesto que se ha formado como asesora principalmente en interacción durante el trabajo con la jefa de Sector, que la ha asesorado sobre sus funciones, con quien elaboró agendas, hizo muestreos, visitas y llevó a cabo seguimientos (incluso fue identificada como la “acompañante de la jefa”); también se ha formado durante el trabajo colegiado en las reuniones y cursos de Carrera Magisterial y a través de la experiencia de acompañamiento y asesoría a docentes y directivos. Destaca su *autoformación*, que la ha llevado a hacerse cargo de su propia capacitación como asesora y a buscar de manera personal una preparación más amplia (por considerar tener mayor responsabilidad y compromiso, ya que las asesoras de Zona le adjudican un mayor rango, lo que le ocasiona angustia y la preocupación de “ir adelante”³¹ de ellas), por lo cual cursó una especialidad en Danza Folklórica y cursos de inglés e informática.

Respecto de la *dimensión de relaciones de alteridad*, se caracteriza por establecer relaciones de clase *polivalente o dialógica*, al entablar una relación diferenciada con los docentes durante la asesoría, en la que reconocía la individualidad y las necesidades de los asesorados, lo cual representaba la parte más importante para ella, lo que le ha permitido el intercambio de experiencias, la reflexión y la toma de decisiones para la mejora.

En lo que a la *dimensión sociomoral* se refiere, se encontró un reconocimiento de sí misma y de la otra y de sus necesidades en el ámbito profesional, que ha llegado a atender de forma diferenciada y con respeto. Asimismo, está presente la *autorregulación*, que favoreció la transformación profesional durante su transición de docente a asesora, de asesora a docente y de vuelta a asesora.

31 Alude a tener más elementos conceptuales, teóricos y procedimentales en la función de asesoría.

En relación con la *dimensión personal*, la asesora de Sector se caracteriza por haber tenido deseos de ser contadora, que no se cumplieron, y por haber realizado diversas actividades que le permitieran ser reconocida y de esa forma elevar su autoestima. A partir de la Reforma de Educación Preescolar, se identifica como autónoma para realizar acciones de asesoría y acompañamiento a docentes y directivos. También se percibe como responsable y comprometida, ya que las asesoras de Zona le adjudican un rango mayor y, por ser asesora de Sector, trata de “ir delante” de ellas.

En cuanto a la *dimensión en relación con el saber*, se distingue un *saber técnico*, relacionado con el *saber hacer* que la asesora ha ido adquiriendo poco a poco mediante la experiencia y el ejercicio del acompañamiento y asesoría a docentes y directivos.

En la *dimensión en relación con las formas discursivas* se encuentra presente un *discurso práctico*, orientado hacia el planteamiento y la resolución de problemas prácticos morales, respaldados en la rectitud y las normas de acción, en lo que es correcto o incorrecto hacer, lo que es justo o injusto, y un *discurso explicativo* que resalta en su narrativa cuando, al compartir experiencias de acompañamiento y asesoría a docentes, pone de manifiesto los logros y satisfacciones obtenidos (ver los cuadros 3 y 4).

Identidad de la asesora de Departamento

En la *dimensión profesional*, tiene una *identidad reivindicada* que se caracteriza por la libre elección que desde pequeña pudo hacer para elegir la profesión, aunque influida por dos de sus tías que eran maestras, especialmente por una a la que idealizaba. Presenta una *crisis de identidad de empresa* ya que por invitación de la jefa de Departamento ingresó a la asesoría.

En la *dimensión en relación con la formación* se caracteriza por la *relación de servicios*, puesto que se ha formado como asesora principalmente a través de la experiencia de acompañamiento y asesoría a docentes. Destacan su *autoformación* y su *establecimiento de competencias*, que la ha llevado a hacerse cargo de su

propia formación como asesora y a buscar de manera personal una preparación más amplia en asesoría (porque “le cayó el veinte” de que su responsabilidad era la formación de docentes y por sentir que “no basta la formación inicial, se necesita la continua”) a fin de adquirir mayores elementos para el desarrollo de su trabajo, la innovación y la transformación de su ejercicio como asesora, por lo cual cursó un diplomado en Competencia y otro en Neurociencias, además de haber leído mucho sobre asesoría.

Respecto de la *dimensión de relaciones de alteridad* se caracteriza por establecer una relación de tipo *conjurada o rehusada* con la madre pues, aunque finalmente se ha desempeñado en el ámbito educativo, su preparación inicial fue la licenciatura en Psicología, por ser lo más cercano a la docencia que se impartía en la ciudad donde vivía ya que su madre no le permitió estudiar en otra ciudad; entabló una relación *polivalente o dialógica*, una relación diferenciada, en la que reconocía la individualidad y las necesidades de los asesorados, lo cual representaba la parte más importante para ella, lo que le ha permitido el intercambio de experiencias, la reflexión y la toma de decisiones para la mejora.

En lo que a la *dimensión sociomoral* se refiere, se encontró un reconocimiento de sí misma y del otro y de sus necesidades en el ámbito profesional, que ha llegado a atender de forma diferenciada y con respeto. Asimismo, está presente la *autonomía moral*, al preocuparse por su superación y crecimiento profesionales y al buscar más de lo que normativamente se ofrece.

En relación con la *dimensión personal*, la asesora de Departamento se percibe como una persona que está en constante aprendizaje ya que identifica la asesoría como una oportunidad de aprender y formarse; considera el equipo técnico del Departamento como “extensión de la maestría, taller de aprendizaje, oportunidad de obtener información de primera mano”; le da importancia a la autoformación y considera que cada curso es “un pastel delicioso de comer” y califica como necesaria la formación continua.

En cuanto a la *dimensión en relación con el saber*, se distingue un saber *técnico y procedimental*, relacionado con el *saber hacer* que la asesora ha ido adquiriendo poco a poco mediante la expe-

Cuadro 3

Tipología para analizar la identidad de las asesoras de preescolar^A

Identidad	AZ1	AZ2	AZ3	AZ4	AS	AD
<i>Profesional</i>						
Atribuida	•				•	
Reivindicada		•	•	•		•
Crisis de identidad de empresa	•	•	•	•	•	•
Crisis de suspensión				•	•	
<i>Formación</i>						
Resolución de problemas	•	•				
Establecimiento de competencias	•	•				•
Relación de servicios			•	•	•	•
Autoformación	•	•			•	
<i>Relaciones de alteridad</i>						
Conjurada o rehusada ^B	•					•
De fusión o apertura aculturante				•		
Polivalente o dialógica	•	•	•	•	•	•
<i>Sociomoral</i>						
Reconocimiento de sí y de los otros	•	•	•	•	•	•
Autorregulación	•		•	•	•	
Autonomía		•				•
<i>Personal^C</i>						
<i>Saber</i>						
Teórico	•	•				•
Procedimental	•	•				•
Técnico	•	•	•	•	•	•
<i>Formas discursivas</i>						
Discurso teórico	•	•				•
Discurso práctico			•	•	•	
Crítica ética	•					
Crítica terapéutica				•		
Discurso explicativo		•			•	•

Clave: AZ: asesora técnico-pedagógica de Zona, AS: asesora técnico-pedagógica de Sector, AD: asesora técnico-pedagógica de Departamento.

- A** No se consignaron las categorías que las asesoras no expresan (en *Relaciones de alteridad*, Confiscada; en *Sociomoral*, Valores; en *Saber*, Sociomoral, Existencial).
- B** La identidad de la AZ1 conjurada o rehusada se da con el padre y la polivalente o dialógica, con los docentes; la de la AD conjurada o rehusada se da con la madre y la polivalente o dialógica, con los docentes.
- C** Para la identidad personal, ver el cuadro 4.

Fuente: elaboración propia.

riencia y el ejercicio del acompañamiento y asesoría a docentes, y un saber *teórico*, adquirido durante su proceso formativo y autoformativo, en el desarrollo de sus estudios, especialmente sobre asesoría, pues su deseo de ir más allá de lo que institucionalmente se le ofrecía la ha llevado a estar en constante aprendizaje.

Cuadro 4

Tipología para analizar la identidad personal de las asesoras de preescolar (autoimagen, intereses, autoestima, responsabilidad)

AZ1	AZ2	AZ3	AZ4	AS	AD
Deseos de ser arqueóloga.	Inquieta.	Insatisfecha por la forma	Estudiosa, dinámica,	Deseos de ser contadora.	Percibe la asesoría como
Obediente.	Ser docente de otro nivel.	en que estudió	participativa,	Realizar actividades	oportunidad para aprender
Comprometida.	Estudiar un doctorado.	licenciatura.	plena, completa,	que elevan la autoestima.	y formarse.
Ambiciosa con expectativa de ascensos.	Crecer y explorar otros terrenos.	Trabajar como maestra de primaria o de bachillerato.	satisfecha. Cambiar pueblos. Ser más amiga y compañera que jefa.	Autonomía. Responsabilidad y compromiso. Ir delante de las asesoras de Zona.	Autoformación. Formación continua y necesaria.

Clave: AZ: asesora técnico-pedagógica de Zona, AS: asesora técnico-pedagógica de Sector, AD: asesora técnico-pedagógica de Departamento.

Fuente: elaboración propia.

En la *dimensión en relación con las formas discursivas* se encuentra presente un *discurso teórico*, orientado a la emisión de problemáticas cognitivas, con soporte en teorías revisadas, aprendidas y constructos elaborados durante su trayectoria formativa, y un *discurso explicativo* que resalta en su narrativa cuando, al compartir experiencias de acompañamiento y asesoría a docentes, pone de manifiesto los logros y satisfacciones obtenidos (ver los cuadros 3 y 4).

RECONSTRUYENDO

LA IDENTIDAD DE LAS ASESORAS

Como se describió en el apartado anterior, la identidad de las asesoras se analizó de manera individual. En seguida se hace una reconstrucción en donde se destacan coincidencias y diferencias encontradas en el análisis en relación con las dimensiones que hemos venido tratando.

Profesión

Se encontró que cuatro de las seis asesoras tienen una identidad profesional *reivindicada*, caracterizada por una libre elección de la profesión de ser maestro, que inició desde su primera infancia, durante sus juegos en su formación básica. Esta elección está influida por el contexto en el que se desenvolvían: algunas de ellas, marcado por una influencia familiar o por desenvolverse en contacto con el ambiente magisterial.

Dos de las asesoras tienen una identidad profesional de docentes *atribuida* por sus padres, pues se vieron forzadas a estudiar una profesión distinta a la de su elección, que tuvieron que abandonar argumentando la falta de recursos económicos para sostener esas carreras.

Cada una de las asesoras, en determinado momento, ha atravesado o se encuentra atravesando por una *crisis profesional*. Todas presentan una *crisis de identidad de empresa*, pues cada una de ellas fue invitada a desempeñarse como asesora por su autoridad inmediata. Manifiestan haber pasado del oficio de la docencia al de asesoría por una elección de *otros*: de sus supervisores, jefes de Sector o docentes.³² Refieren que posiblemente las “eligieron” porque habían observado en su actuar docente, siendo maestras frente a

32 Dentro del sistema educativo, el procedimiento formal para determinar quiénes pueden ser asesores idóneos para apoyar académicamente depende del supervisor. En algunas ocasiones ha incidido en la elección el jefe de Sector. También se ha tenido en cuenta la solicitud de las docentes para que algún docente sea nombrado.

grupo, manifestaciones de habilidades, capacidades y compromisos en el saber, en el hacer y en el ser (Delors, 1996) para ser asesoras. Esta elaboración la construyen a partir de lo que sus superiores refirieron de ellas, o por la suposición que ellas mismas hacen de tal elección: por el conocimiento de elementos teóricos que sustentan la práctica docente, por el desempeño apropiado como docentes, por sus formas de relacionarse y convivir con los demás, razones que ellas consideran que las llevaron a convertirse en asesoras.

En dos de las asesoras se encontró una marcada *crisis de identidad de suspensión*, caracterizada por una serie de actos de atribución y etiquetación. Esto se debió a que, en un determinado momento de su trayectoria docente, fueron objeto de críticas o discriminación. Una de ellas fue catalogada como incumplida porque estaba ausente cuando una de sus supervisoras le realizó una visita de trabajo, aparte de que sus compañeras educadoras, que tenían preparación de licenciatura, consideraban que no valía por tener sólo el bachillerato. La otra regresó a la docencia tras desempeñarse como asesora, debido a que necesitaba estar más cerca de la ciudad de Durango; pero, por mostrar una actitud crítica en situaciones que consideró inadecuadas, fue calificada como negativa y retornó nuevamente a la asesoría. Ambas reaccionaron mediante un repliegue sobre sí mismas que, a su vez, las condujo a una reconversión profesional, en el sentido de que pasaron de docentes a asesoras.

Formación

Se encontró que las asesoras en la formación profesional han atravesado por el rasgo de la identidad de *relación de servicios*, pues manifiestan que se han formado como asesoras a través de la propia práctica y la experiencia como tales. Ellas ponen —como centro de su actividad— la asesoría y el acompañamiento a docentes, y destacan que uno de los rasgos al que le atribuyen mayor importancia es brindar confianza a las asesoradas.

En cuatro están presentes elementos de *autoformación*, caracterizada por una creciente preocupación y búsqueda personal de su

formación como asesoras. En tres de ellas destaca el *trabajo como establecimiento de competencias*, pues señalan que se han preocupado por la búsqueda de estudios de posgrado, que les permitan obtener mayores competencias como docentes y como asesoras. Estas docentes coinciden también en la presencia de elementos de innovación y transformación de sus prácticas en cuanto asesoras.

Alteridad

En la mayoría de las asesoras se encontró claramente definida una relación de alteridad *polivalente o dialógica* con las docentes (Saenger, 2005), donde la otra aparece como igual pero a la vez distinta, y se reconoce la singularidad y la diferencia entre cada una de las asesoradas, para quienes la docente acompañada, según los relatos, es la parte más importante. Dicha relación dialógica ha permitido que se intercambien elementos entre asesoras y docentes, se reflexione sobre la práctica docente y se tomen decisiones para la mejora. Solamente en una de las asesoras se encontró una ambigüedad entre la relación anterior y la *alteridad de fusión o de apertura aculturante* (Saenger, 2005), pues ella manifiesta acciones de la relación *polivalente o dialógica* pero, a la vez, una gran preocupación por “ser más que jefa, amiga” o “más compañera que jefa”. Esta ambivalencia, “más que jefa”, da cuenta de la dificultad de diferenciar su papel como asesora en relación con la postura de autoridad (de jefa), preocupación que muestra una frontera identitaria porosa, donde se es lo uno o lo otro, con el peligro de absorberse en la cultura de la otra, de la jefa que se quiere eludir, o la de amiga, o compañera, que se pretende alcanzar, al grado de renunciar a la identidad de asesora.

Por otro lado, se halló en dos de las asesoras, en el ámbito personal, una relación de alteridad *conjurada o rehusada*. Una de ellas tuvo una relación de esta naturaleza con su padre y la otra con su madre. La primera manifestó una marcada dependencia hasta el principio de su trayectoria profesional docente; la otra, hasta su formación inicial. La primera asesora también llegó a ser muy dependiente de una de las educadoras con las que mantenía con-

tacto entonces, aunque luego operó una reconversión, ya que, en su trayectoria como asesora, se dirige a una relación *polivalente y dialógica* hacia las docentes, con quienes entablaba una relación diferenciada durante la asesoría en la que reconoce la individualidad y las necesidades de los asesorados, lo cual representaba la parte más importante para la asesora, lo que ha permitido el intercambio de experiencias, la reflexión y la toma de decisiones para la mejora. En ambas asesoras este tipo de relación influyó, o incluso determinó, la elección de la profesión docente: la primera quería estudiar Arqueología; la formación inicial de la segunda, aunque deseaba ser maestra, fue de licenciatura en Psicología. En los dos casos la carrera deseada no se ofrecía en su lugar de residencia, además de que atribuyen esta elección a las carencias económicas de la familia, a la tradición familiar y a las creencias de los padres: una de ellas “tenía que estudiar una carrera que me pudiera solventar”, otra que “era muy chica para salir”.

Dimensión sociomoral

En esta dimensión se encontró en la totalidad de las asesoras una tendencia al *reconocimiento de sí y del otro* en el ámbito profesional porque, por un lado, este reconocimiento es la base del juicio moral (Yurén, 2005);³³ por otro, el de las necesidades del otro es la base del juicio prudencial. Las asesoras aseguran que su reconocimiento está basado en las necesidades de cada docente y, por lo mismo, mantienen un respeto a sus ritmos de aprendizaje.

En cuatro de las informantes se encontró presente la *autorregulación*, puesto que reconocen que, durante el paso de docentes a asesoras, tenían grandes anhelos de llegar a ser lo que consideran una asesora ideal.

De la misma manera, se halló en dos asesoras una manifestación de *autonomía moral*, caracterizada por una gran preocupación por la superación, una tendencia a la formación y a la autoformación,

33 Este punto se desarrolla con más amplitud en el capítulo 6, en el apartado “Reconocimiento”.

cuyo carácter es muy diferente de la simple homogeneización. Es decir, estas asesoras no se conforman con recibir formación limitada, que sólo aporte bases mínimas para el desempeño de su función. Por el contrario, aspiran a contar con bases más sustantivas, buscan destacar y llegar a ser asesoras con una verdadera ética profesional.

Dimensión personal

Aquí fueron encontradas características totalmente diferentes entre las asesoras, lo que indica que la identidad, en lo que a esta dimensión se refiere, ha de ser tan diversa como el número de trayectorias que se analizan. Por esta causa se describen —con discrepancias, más que con coincidencias— seis características.

La asesora de la Zona 1 se caracteriza por haber tenido, de pequeña, deseos de ser arqueóloga. Destaca en su trayectoria el ser una hija y estudiante obediente y comprometida. Tras atravesar por un periodo crítico y de reconversión de la dependencia hacia la autonomía, llegó a ser ambiciosa, con deseos de desarrollarse, de prepararse y contar con amplias expectativas de ascenso.

La asesora de la Zona 2 se percibe como inquieta, con deseos de crecer y explorar otros terrenos. Tiene la expectativa de ser docente de otro nivel y de estudiar un doctorado.

La asesora de la Zona 3 se define como insatisfecha por la forma en que estudió la licenciatura. Sus expectativas son las de trabajar como maestra de primaria o bachillerato.

La asesora de la Zona 4 posee una imagen sí misma de estudiosa, dinámica y participativa, en su etapa de estudiante. Define los inicios de su trayectoria laboral como ser una maestra plena, completa y satisfecha, donde su expectativa era la de cambiar los pueblos. Actualmente, en la función de asesora, su deseo es llegar a ser más amiga y compañera que jefa de las docentes.

La asesora de Sector se caracteriza por su deseo de ser contadora. En su itinerario como estudiante, consideró que el realizar diferentes actividades extraescolares elevaba su autoestima. Piensa que, a mayor rango en la función de asesoría, adquiere mayor respon-

sabilidad y compromiso y que debe ir delante de las otras asesoras. Cree que a partir de la reforma ha adquirido una mayor autonomía en el desarrollo de su función.

La asesora de Departamento percibe la asesoría como una oportunidad para aprender y formarse. Destaca en ella su deseo por la autoformación. Considera que no basta con la educación inicial y que la formación continua es necesaria.

Saber

Se encontró que en todos los casos existe un *saber técnico*, relacionado con el saber hacer, que han ido adquiriendo mediante la experiencia y el ejercicio del acompañamiento y asesoría a docentes. Recuperando a Yurén (2005), las asesoras han adoptado la forma disposicional técnica o *tekne*,³⁴ que las conduce a hacer de forma más eficaz su trabajo. Estos saberes no son transmisibles: son saberes para la acción.

También se encontró en tres de las asesoras en un grado mayor el *saber teórico y de conceptos*, adquiridos mediante el estudio realizado, sobre todo el que tiene que ver específicamente con la función de asesoría. Se puede advertir, en sus relatos, que las asesoras, al compartir sus experiencias sobre acompañamiento y asesoría, esgrimen argumentos basados en conceptos y teorías con pretensiones de verdad, lo que Yurén (2005) denomina como la adopción de la forma disposicional de ciencia o *episteme*. Estos saberes son los transmisibles.

Estas tres asesoras se caracterizan por mantener una búsqueda propia de saberes mediante procesos autoformativos, con una preocupación y pretensión de eficacia. Son asesoras inquietas por conocer más allá de lo que institucionalmente se les ofrece (aunque también lo aprovechan); pero tienen altas expectativas, les gusta crecer profesionalmente y explorar nuevos terrenos en el aprendizaje. Asimismo, se halló en estas tres asesoras un *saber procedimental*,

34 *Tekne* del griego *tékhnē*, arte, industria, habilidad (Yurén, 2005: 23).

respaldado en el saber teórico y de conceptos descrito anteriormente pero, a su vez, llevado a la práctica mediante la experiencia y el ejercicio del acompañamiento y asesoría a docentes. Este saber procedimental, según Yurén (2005), al igual que el teórico y de conceptos, también es transmisible.

Formas discursivas

En cuanto a las formas discursivas, se halló que en tres de las asesoras se encontraba presente un *discurso teórico*, más orientado hacia la emisión de problemáticas cognitivas, respaldado en una serie de teorías revisadas, aprendidas, o ambas, y constructos elaborados durante su trayectoria formativa, mediante los diferentes estudios realizados. Además, se advierte que dos de ellas manejan un *discurso explicativo*, revelado en sus relatos sobre la experiencia de acompañamiento y asesoría a docentes, donde ponen de manifiesto los productos simbólicos obtenidos de dichas prácticas. Otra asesora se expresa con un discurso de *crítica ética*, caracterizado por imprimir en su narrativa, de manera frecuente, la validez a través de estándares de valor, acerca de qué es lo correcto o incorrecto, lo válido o no, lo aceptable o inaceptable, lo adecuado o inadecuado.

En las otras tres asesoras se encontró un *discurso práctico* pues sus relatos estaban más orientados hacia el planteamiento de problemáticas práctico-morales, respaldadas en la rectitud y las normas de acción o, en otros términos, en qué es lo correcto o lo incorrecto, lo justo o injusto y en lo que pide un deber ser. Una de ellas, además, expresó un discurso de *crítica terapéutica*, con una tendencia hacia la atención de las necesidades existenciales de los asesorados y una gran preocupación por ser más amiga o compañera que asesora. Otra de ellas tuvo un *discurso explicativo*, también, caracterizado por poner de manifiesto los productos simbólicos obtenidos de las prácticas de acompañamiento y asesoría a docentes.

La reconstrucción de la identidad de las asesoras de educación preescolar nos mostró que éstas han ido estableciendo una nueva identidad atribuida a partir de las políticas educativas y de un nuevo

dispositivo propuesto para incidir en la formación continua de las docentes. Podemos encontrar muchas coincidencias en algunos elementos de las diferentes dimensiones que fueron utilizadas en la tipología para identificar las características de las asesoras, pero también muchas diferencias. Esto nos habla de que aunque la identidad profesional es una forma reconocida de identificarse en el trabajo (Dubar, 2002), que se compone de elementos comunes, no encontramos dos asesoras con una identidad igual pues, además de los elementos laborales, aquí interviene también su identidad personal, su trayectoria y sus experiencias, que son tan personales, individuales y diversas como lo es cada ser humano.

Capítulo 6

Hacer visibles las prácticas del acompañamiento puestas en contexto

En el capítulo 4 se analizaron las expectativas institucionales que se tiene sobre el acompañamiento, lo que las políticas educativas le demandan a las asesoras, en cuanto acompañantes, lo que esta labor significa y qué sentido tiene para ellas, además de saber cómo viven la transición entre esta actividad y la de supervisión.

Por otra parte, en el capítulo 5 se estudió, a partir de una tipología, la construcción identitaria de seis asesoras, a fin de identificar qué hace la asesora de educación preescolar, quién es y qué quiere llegar a ser.

En este capítulo se aborda la dimensión profesional de la práctica de la asesoría y el acompañamiento. Se hace referencia a hacer visible las prácticas del acompañamiento puestas en contexto, considerando que éstas difícilmente pueden ser advertidas en un análisis menor e intentando dar cuenta de las mismas a la luz de la Reforma de Educación Preescolar, iniciada en 2004. Se trató de informar sobre las prácticas de las educadoras retomando la elaboración de Ramírez (2008: 141), cuando se refiere a “la cocina³⁵ del trabajo docente, la intimidad del aula y la escuela”. En otras palabras, se trata de documentar la parte sustantiva que se realiza en el desempeño docente, pero que pocas veces se da a conocer, se comenta o se pone de manifiesto, que se considera como la parte íntima de su desempeño. Transfiriéndolo a la función de las asesoras, ésta sería su práctica, eso que ellas mantienen como algo privado de su profesión.

35 Llama la atención el uso que el autor hace de este término para abordar la práctica de las docentes, porque alude a algo que las más de las veces sólo ellas conocen.

Se parte de la definición de Ramírez (2008)³⁶ en torno al acompañamiento, con lo que se recupera un punto de partida fundamental de la asesoría en la política educativa que se consigna en la Reforma de Educación Preescolar de 2004:

La asesoría consiste en el *diálogo y la reflexión sistemática sobre la práctica educativa*, promovida por una persona que cuenta con los elementos suficientes (conocimiento del programa, conocimiento de la práctica, experiencia en las formas de trabajo que se impulsan) para ayudar a las educadoras a “traducir” (crear, mejor dicho) en situaciones didácticas, en nuevas formas de relación con los alumnos, en el desarrollo de las capacidades de observación y autoevaluación docentes, las propuestas contenidas (en este caso, en el Programa de Educación Preescolar 2004) y para ayudarles a *resolver los problemas prácticos* derivados de su aplicación (Ramírez, 2008: 133).³⁷

Otra definición que se considera relevante para este análisis es la que aporta Imbernón (2007), quien señala que la nueva formación permanente del profesorado y su asesoramiento tendrían que facilitar los siguientes aspectos:

- *La reflexión práctico-teórica* sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre ésta.
- *El intercambio de experiencias* entre iguales.
- La *unión* de la formación a un proyecto de trabajo del centro.
- La formación como *revulsivo crítico* a prácticas laborales.
- El desarrollo personal, *profesional* e institucional del profesorado que potencie un *trabajo colaborativo* para transformar la práctica.

36 Este autor es uno de los investigadores que más ha trabajado los procesos de asesoría y acompañamiento en el proceso de reforma en el nivel de preescolar.

37 Énfasis nuestro.

Para analizar la práctica de acompañamiento que las asesoras de preescolar han puesto en contexto se retomaron de Ramírez (2008) e Imbernón (2007) las dimensiones de *interacción, reflexión en la práctica y resolución de problemas*.

Con este fin se realizó un análisis sincrónico, haciendo alusión a las voces de las asesoras, expresadas en los relatos de sus experiencias de acompañamiento a docentes. Fueron elaboradas tablas de frecuencia de las categorías presentes en cada dimensión, así como gráficas, sólo para contrastar cuáles eran las categorías más abordadas en los relatos de las asesoras. Sin embargo, no fue el factor cuantitativo lo que determinó las categorías que serían analizadas, sino las que se consideraron más importantes. Posteriormente, fueron rescatadas las narrativas de las asesoras, para hacer un análisis estructural siguiendo a Piret, Nizet y Bourgeois (1996), que se plasmó en esquemas.

INTERACCIÓN

ENTRE ASESORAS Y DOCENTES

El primero de los elementos que se tomó en cuenta para el análisis de la práctica del acompañamiento es el de la *interacción*, por considerar que es sustantivo para realizar un acompañamiento, es lo primero que habrá de estar presente, como lo expone Dewey (2000) en la teoría de la experiencia. El principio de la interacción, según el autor, tiene que ver con la libertad en los incidentes en la experiencia; el ambiente que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales; la integración de unas y otras experiencias sucesivas; las condiciones objetivas que comprenden lo que hace el educador y el modo como lo hace (palabras, tono de voz, equipo, materiales, capacidad para influir en las experiencias de los demás).

Dentro de la interacción fueron considerados los elementos de *apoyo, confianza, comunicación, congruencia, reconocimiento, respeto, tiempo y presencia*. Veamos con qué frecuencia hacen referencia a estos elementos las asesoras en las entrevistas (ver el cuadro 5 y la gráfica 12).

Cuadro 5

Frecuencias de los códigos de interacción

Categoría	Código	Frecuencia
Apoyo/Cooperación	INT/Apo	76
Confianza/empatía/entendimiento	INT/Con	48
Comunicación/diálogo/intercambio/escucha	INT/Com	35
Congruencia	INT/Cog	1
Reconocimiento	INT/Rec	42
Respeto	INT/Res	9
Tiempo	INT/Tie	11
Presencia	INT/Pre	10

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en el cuadro 5 y la gráfica 12, las asesoras, en sus narraciones, hablan con mayor frecuencia del *apoyo*, de la *confianza*, del *reconocimiento* y de la *comunicación*. Con regular frecuencia abordaron los elementos de *tiempo*, *presencia* y *respeto*. El elemento del que hubo sólo un comentario fue *congruencia*. En seguida, se retoman las voces de las asesoras, en donde hacen referencia a estos elementos, en particular a los que aparecen con mayor frecuencia en las entrevistas.

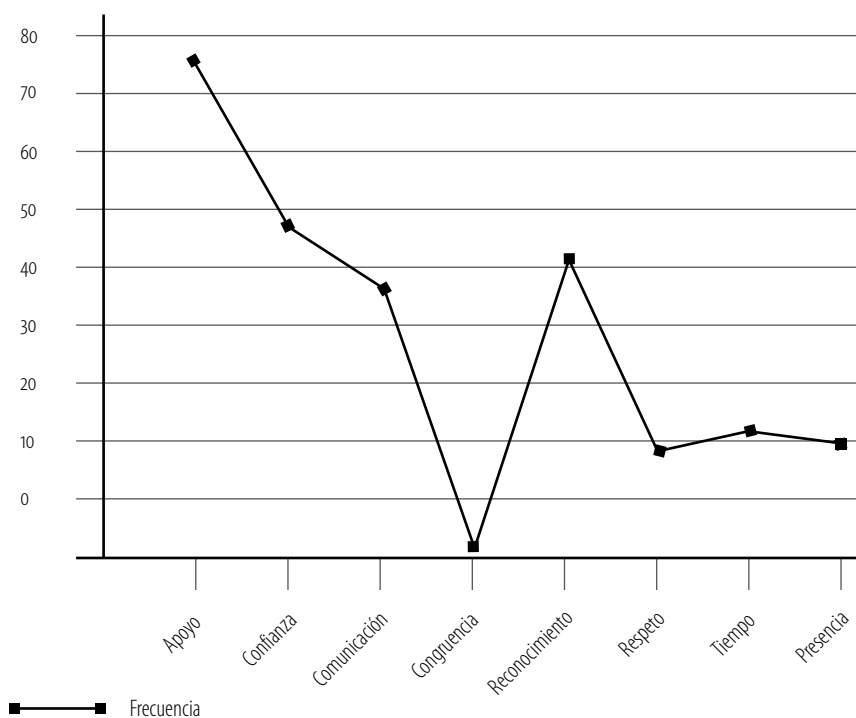
Apoyo

El elemento que en sus entrevistas abordaron con mayor frecuencia las asesoras fue el apoyo, que, como observamos, se codificó en 76 ocasiones. En SEP (2005: 26) se menciona que la asesoría tiene como uno de sus propósitos “impulsar y apoyar la mejora continua de los procesos educativos [...] promover y apoyar los procesos for-

mativos para el desarrollo intelectual y profesional de directivos y docente”. Asimismo, en SEP (2007a: 19) se destaca que la actividad principal del acompañamiento es “el apoyo cercano y horizontal de la comunidad escolar”. A continuación se analiza cómo las asesoras hablan del apoyo durante los procesos de acompañamiento y asesoría.

Gráfica 12

Interacción entre asesoras y docentes



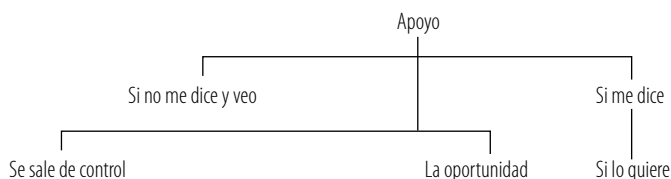
Fuente: elaboración propia.

Las asesoras se refieren al apoyo como una ayuda que habrán de prestar a sus asesoradas. No obstante, en sus narraciones expresan que, durante el acompañamiento, el apoyo se ofrece independientemente de que la docente lo solicite o no. En general, el apoyo parece relacionado con una preocupación de la asesora concerniente a que es necesario para que la práctica de la docente no se salga

de dominio; es decir, está ligado a la necesidad de establecer un tipo de asesoría más directiva, relacionada con el control (ver la gráfica 13).

Gráfica 13

Apoyo/control en la asesoría



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, se encontró que se habla de un apoyo sin “fiscalización”, comprendido como una relación en la que la asesora no dice a la docente lo que está mal o bien. Aun así, se encontró —en un sentido inverso— la presencia de un apoyo relacionado con la expectativa de que la docente “habrá de compartir a la asesora lo que hace”. Lo anterior parece contradictorio, pues el apoyo está condicionado de algún modo a la exposición de la práctica de la docente, quien ha de revelar o mostrar a la asesora lo que ésta quiere observar, ver o, en su caso, fiscalizar. Llama la atención que una asesora hace alusión en repetidas ocasiones a *ver* lo que hace la docente, que en sus expresiones, tendría relación con la fiscalización: ver lo que establecieron, ver oportuno intervenir o ver que “se le salen de control”. Por lo tanto, se halló una relación entre la asesoría como apoyo con la asesoría con tendencia a la fiscalización. Para justificar esta modalidad de asesoría apoyo-fiscalización, se tiende a plantear que es precisa la existencia de una buena relación entre asesora y docente (ver la gráfica 14).

A continuación se presentan las voces de las asesoras. Consúltese además los dos esquemas del análisis de estructura de relación de disyunción (ver las gráficas 13 y 14), elaborados siguiendo a Piret, Nizet y Bourgeois (1996) para clarificar este tipo de relación.

Yo se lo planteo desde un principio: “Si usted requiere que yo la apoye en algo durante el transcurso de la mañana, usted me dice y yo la apoyo”. O sea [...] lo habíamos establecido, “Si yo veo oportuno intervenir en alguna actividad que yo vea que a usted se le está saliendo de control, yo lo voy a hacer” (asesora de la Zona 1).

Es muy importante la relación entre la persona asesorada y yo como asesora, muy importante. Porque debe de haber confianza, debo de darle confianza y debo de hacerle entender y ella también como asesorada debe entender que yo no vengo, no voy, a ver su trabajo, como a fiscalizar, sino que yo te vengo a ayudar, ¿sí?, vengo como un apoyo, no vengo a decirte esto está mal, esto está bien. No, sino que vengo a que tú me compartas qué es lo que estás haciendo y, este, a ser un apoyo, un apoyo para ti. Y es muy importante que haya esa relación buena entre la asesora y el asesorado (asesora de la Zona 3).

Gráfica 14

Apoyo/fiscalización en la asesoría



Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en las gráficas 13 y 14, las asesoras señalan que apoyan a las docentes; pero, detrás del concepto de apoyo, —que asocian con la idea de mantener una buena relación—, se esconde un vínculo de poder, uno que intenta regular y controlar las prácticas de las docentes. De este modo, la interacción que entablan no revela una forma que favorezca el acompañamiento.

Confianza

Otro de los elementos que las asesoras citan en las entrevistas de forma frecuente es la confianza. Nieto (2004) destaca la importancia de mantener una comunicación constante durante los procesos de asesoría, basada en la confianza para que las decisiones y acciones se fundamenten.

Las asesoras hablan de confianza como un sinónimo de comodidad para la asesorada. Esta comodidad favorece el que las docentes puedan expresarse, decir lo que les gusta o les incomoda, lo que les pareció bien o mal, lo que funciona o no, e incluso para hacer una evaluación del trabajo de la asesora. Pero esta confianza aparece como un logro, como una conquista que la asesora obtiene con sus asesoradas. Llama la atención que algunas de ellas manifiestan “ganarse” la confianza de las docentes después de la primera jornada, o al término de la mañana de acompañamiento.

Lo anterior hace pensar que, para que exista ese clima de confianza, la asesorada habrá de sentirse cómoda para hablar de aciertos y errores. Asimismo, esperar que dicha confianza se entable poco a poco. Entonces se está en disposición para iniciar un trabajo de aprendizaje, de tal manera que, si este elemento no se presenta, habrán de detenerse para que se genere. A continuación y tomando fragmentos de los relatos de las asesoras, se ponen de manifiesto sus opiniones, que luego se ilustran con un esquema del análisis de estructura de relación de disyunción (Piret, Nizet y Bourgeois, 1996) (ver la gráfica 15).

Las muchachas me empezaron a agarrar confianza en cada visita después de la jornada de trabajo, sí me cuestionaban “Oye, ¿qué viste, qué observaste?” (asesora de la Zona 2).

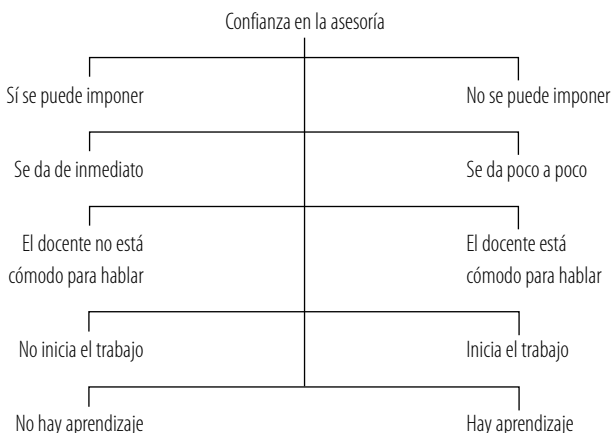
Pero ellas se tienen que sentir cómodas: cómodas para hablar, cómodas para decir qué les gusta, qué no les gusta, si está funcionando. Si estamos acompañando, eh, si no, si de plano dicen “Ay no, a mí no me gustó que me acompañaran porque no me apoyaron en nada”, porque,

o sea, que nos expresen exactamente que nuestra función está funcionando (asesora de la Zona 4).

Claro que esto no se puede imponer, claro que no se puede forzar. No es que la educadora, la asesora llegue con su librito y diga “No, no”. Es que poco a poco el mismo colectivo lo vaya entendiendo, ¿verdad? Y claro que de la asesora depende que se dé primeramente el clima de confianza que se necesita. Yo pienso que lo que resulta, lo que a mí me ha resultado, es que la educadora se sienta segura, se sienta en confianza. Y a partir de ahí se puede iniciar este trabajo de aprendizaje, de esa forma que te lo estoy diciendo (asesora de Departamento).

Gráfica 15

Confianza en interacciones que favorecen el aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

Con todo, valdría la pena analizar el significado que estas tres asesoras atribuyen a la idea de confianza y cómo se relaciona con otros elementos. En el primer caso, estamos frente a una noción de la confianza relacionada con la necesidad de observación de la asesora. Esto es, la asesora habla de la confianza orientada a lograr que las docentes estén en disposición de ser observadas —“Oye, ¿qué viste, qué observaste?” (asesora de la Zona 2)—. Estamos frente a una confianza que favorece la mirada de la asesora, que coloca al

docente en condición de aportar, lo que la asesora desea, observar y vigilar la práctica docente: se manifiesta aquí una relación de confianza con el control.

Si, como aparece en el segundo relato, la confianza está relacionada con la necesidad de escucha de la asesora —pero que represente una afirmación positiva de la asesoría: “que nuestra función [la asesoría] está funcionando” (asesora de la Zona 4)—, entonces estamos frente a una relación que favorece la confianza de la asesora, le da seguridad y acrecenta en cierta medida su autoridad; es decir, el control sobre las prácticas de las asesoras (la asesora sí está funcionando, lo que reafirma su poder). Cuando la asesora plantea “que nos expresen”, está presente la idea de imponer el habla de los otros, pero sometida al juicio de la asesora.

Aun así, en el tercer relato, como se observa en la gráfica 15, vemos una noción de la confianza distinta a las anteriores. No adquiere su significado en función de la necesidad de la asesora, sea de observar, sea de afirmarse, sino en la necesidad de la asesorada, en este caso la docente. En otros términos, la idea de favorecer una interacción que se realice en un ambiente de confianza, crear un ambiente favorable para la interacción, no es un proceso simple e implica una dimensión temporal, “se da poco a poco”. El resultado es poder generar las condiciones que permitan, en palabras de la asesora, “iniciar el trabajo de aprendizaje”. En este último caso se puede distinguir una forma de interacción en la asesoría donde la confianza favorece el aprendizaje de la docente. Estamos frente a una asesoría más cercana al acompañamiento, que se mira en función de la otra; es decir, de la docente.

Comunicación

Marcelo (1997: 37) describe que entre los propósitos y las tareas de las asesoras están establecer y mantener una “comunicación abierta, con un lenguaje comprensible, un discurso vinculado a situaciones de la práctica y que retome la propia voz de los profesores, para lo que ha de saber escuchar”.

Ahora veamos, en las voces de las asesoras, cómo se expresan sobre la comunicación una vez que se ha establecido un ambiente de confianza.

Un primer elemento que se presenta en torno a este tipo de comunicación es que ésta no se establece solamente de forma verbal, sino también corporal y gráfica. Es decir, la comunicación con confianza implica una acción que no sólo involucra el habla, también el cuerpo de la asesora.

Lograr este tipo de comunicación implica establecer un diálogo permanente, de estrecha relación de confianza, en torno a “compartir experiencias”; para ello es preciso que haya una disposición tanto de la asesora como de la docente de escucha y respeto de la otra y hacia la otra.

Las asesoras advierten que compartir experiencias tiene dos vías posibles —que vimos arriba con las asesoras de las zonas 2 y 4, por un lado, y la asesora de Departamento, por el otro—: manifestar lo que le gusta o no o que la educadora se atreva a decir lo que necesita. Esto es, en la asesoría —históricamente establecida como una relación de poder entre una asesora (que detenta la autoridad) con una docente (que carece de ella)— la posibilidad de establecer la comunicación en un marco de confianza supone un andamiaje construido por la asesora y la asesorada en el contexto, durante el desarrollo mismo de la situación, para *generar* el habla, la expresión de las docentes.

De esta suerte, la comunicación no se produce por indicaciones normativas, sea de documentos o de la autoridad; es decir, desde el deber ser, sino que se construye en una relación de lucha simbólica en el campo del lenguaje, se podría señalar, en una situación (dimensión temporal-espacial) en la que la autoridad de algún modo se separa de su condición de autoridad: en la acción-habla, acción-cuerpo (comunicación no verbal) y en la acción-coreográfica (comunicación gráfica), en la que la docente se impone y se “atreve” (lo que hace referencia a aceptar el riesgo, en condiciones en las que éste está regulado por el andamiaje de la asesora) a comunicarse, a expresarse.

Gráfica 16

La comunicación en las interacciones



Fuente: elaboración propia.

Este complejo interjuego de poder-comunicación, que favorece una relación de acompañamiento, permite apreciar que está presente, en las formas de interacción de asesoras-docentes, una estructura de comunicación que tiende a que la educadora permanezca callada, sólo recibiendo indicaciones, incluida la de comunicarse en función de las necesidades de la asesora. Veamos este análisis en los siguientes relatos y en la gráfica 16:

Dialogar sobre [...] lo que yo observo y cómo se siente ella. Entra también el diálogo permanente, entra lo que son las reuniones colegiadas [...] Entonces la comunicación es básica porque es tanto corporal, verbal, gráfica, es lo que va a apoyar a que se dé ese acompañamiento y de que la gente te tenga confianza también. Si no hay comunicación, pues no hay acompañamiento. Porque yo no voy a saber qué necesidades presentan si ellas no me lo externalizan, ya sea de forma oral, de forma escrita, como sea (asesora de la Zona 2).

Y, fíjate, es diferente porque ya la educadora se atreve, se atreve a decirte “Yo de usted necesito esto, a mí me gustaría que me guiara en esto, que me ayudara a resolver esto”. Entonces hay educadoras que te argumentan con el programa que si tú [...] llegas y les quieres imponer algo, muchas educadoras ya se defienden. Entonces sí es diferente [...]

Siento que es importante que yo comparta, siento que es muy importante que yo escuche al otro, que yo le dé validez a lo que el otro está diciendo y sintiendo, así como también le dan validez a lo mío (asesora de Departamento).

Reconocimiento

Nieto (2004: 164) destaca la importancia, dentro de la comunicación en la asesoría, de aprovechar “cualquier oportunidad para explicitar *una actitud de respeto y reconocimiento profesional*”. Se encontró que el reconocimiento es bidireccional, de la asesora a las asesoradas y de las asesoradas a la asesora, lo cual favorece, estimula, motiva, da confianza, le da sentido a lo que se hace, trastocando de esta manera la dimensión existencial de la asesora: para reconocerse como asesora, es importante el reconocimiento propio, de sí misma, pero también de las otras, de las asesoradas.

En las entrevistas las asesoras hacen evidente que una parte importante del acompañamiento es el reconocimiento, pues es retomado en sus relatos de forma muy frecuente. El que la asesora reconozca las capacidades de la asesorada, lo que está realizando de forma eficiente, que valore los avances, por pequeños que sean, la hace sentir bien y le da seguridad. Al mismo tiempo, para la asesora es importante que las docentes reconozcan su trabajo, que la acepten, que le permitan la entrada a los grupos, lo cual la estimula a continuar con su trabajo. Veamos cómo lo expresan las asesoras:

Yo, la primera vez que llevé mi planeación [al aula], yo me sentí tan segura y sentí tan bien que [la asesora] me lo dijera, que me valoraran esa pequeña parte. A lo mejor me faltaban muchas otras cosas pero había un cambio en su práctica docente, en esa cultura [de la docente] (asesora de la Zona 1).

Y de esa manera el acompañamiento enriquece en todos los aspectos, estimula el hecho de que... me estimula el hecho de que digan “¡Ay, qué padre que viniste; ay, entra en mi grupo; ay, ven para acá!”. O sea, es

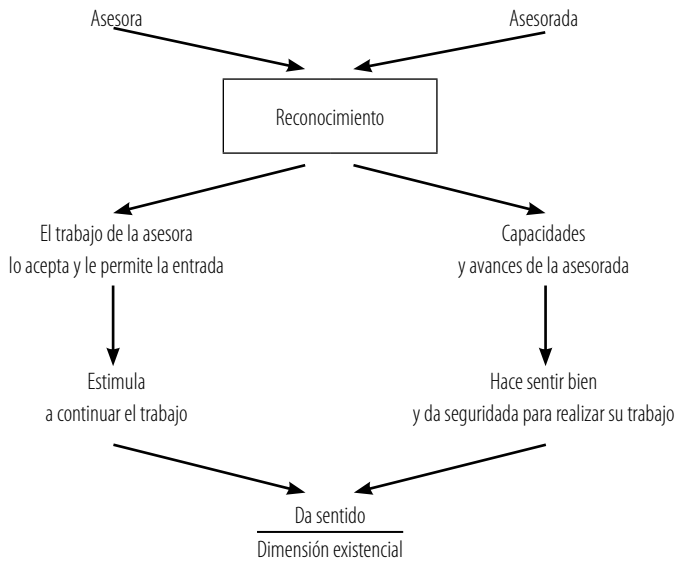
bien estimulante el ser aceptado en los planteles, el que acepten que tú vayas, el que acepten que tú las observes (asesora de la Zona 2).

Es ir también resaltando los logros porque no todo se hace mal, hay muchas cosas que sí funcionan y bueno, funcionan en el sentido de que, de que le pegan o atienden los propósitos en ese caso de la educación preescolar, ¿verdad? (asesora de Departamento).

En seguida veamos la gráfica 17, donde se consigna el esquema del análisis, de estructura de relaciones de implicación, de acuerdo con el trabajo de Piret, Nizet y Bourgeois (1996).

Gráfica 17

Reconocimiento en las interacciones



Fuente: elaboración propia.

Reconstrucción de las interacciones

Al reconstruir las interacciones que se establecen entre asesora y asesorada en el acompañamiento, los elementos más importantes que aparecen son el *apoyo*, entendido como un sistema de ayuda; la *comunicación*, que lleva implícita la confianza pues, para que se establezca una comunicación efectiva, necesariamente habrá de estar permeada por la confianza; el *reconocimiento*, como se mencionó anteriormente, en ambas direcciones, de la asesora a la asesorada de sus avances y logros para hacerla sentir bien, dar seguridad y motivarla a continuar en su proceso formativo; pero también de la asesorada a la asesora, que reconozca su trabajo, lo acepte y le permita la entrada a su aula o colectivo, lo que la estimula para continuar realizando sus tareas de acompañamiento y asesoría.

De este modo, cuando las interacciones que las asesoras establecen con sus asesoradas, y la experiencia de éstas, favorecen el aprendizaje de las docentes: “un sujeto aprende de la experiencia a partir del contacto directo de sí con el otro, con el mundo y consigo mismo: aprende al contactar con la gente y con las cosas construyendo su experiencia, incluida la de sí misma” (Dubar, 2002: 205). Cuando las asesoras entran también en un proceso formativo, la interacción con sus asesoradas, en consecuencia, es formativa para ambas, pues permite compartir las experiencias y, a su vez, acompañarse y ser partícipes en dicho proceso.

REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA

Para analizar las narraciones de las asesoras sobre la reflexión de la práctica docente se recuperaron las categorías *revisión de la práctica, reflexión y análisis, metacognición e intercambio de experiencias*. Así, se analizó, en primer orden, con qué frecuencia hacían alusión a cada uno de estos elementos, expresados a través de una tabla de frecuencias de las citas codificadas en sus entrevistas (ver el cuadro 6), las que también se presentan en forma gráfica (ver la gráfica 18);

posteriormente, se realizó el análisis de tres de las categorías, mediante un esquema de análisis de estructura cruzada (Piret, Nizet y Bourgeois, 1996). Como punto de partida, veamos la definición sobre este particular que presenta Ramírez (2008: 134):

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

Cuadro 6

Frecuencias de los códigos de reflexión de la práctica

Categoría	Código	Frecuencia
Revisión de la práctica	PRA/Rep	18
Reflexión y análisis	PRA/Rya	62
Metacognición	PRA/Met	3
Intercambio de experiencias	PRA/Ine	22

Fuente: elaboración propia.

Se retoman las aportaciones de Ramírez (2008), pues es un autor que orienta las políticas de asesoría que se promovieron en la Reforma de Educación Preescolar de 2004 y cuya posición corresponde, en cierta manera, con lo esperado, desde el punto de vista normativo, en la acción de las docentes. Destaca en estas políticas que, para la reflexión en la práctica, se requieren ciertos referentes o parámetros con los que compararse, lo que en el preescolar se refiere a los postulados centrales del programa.

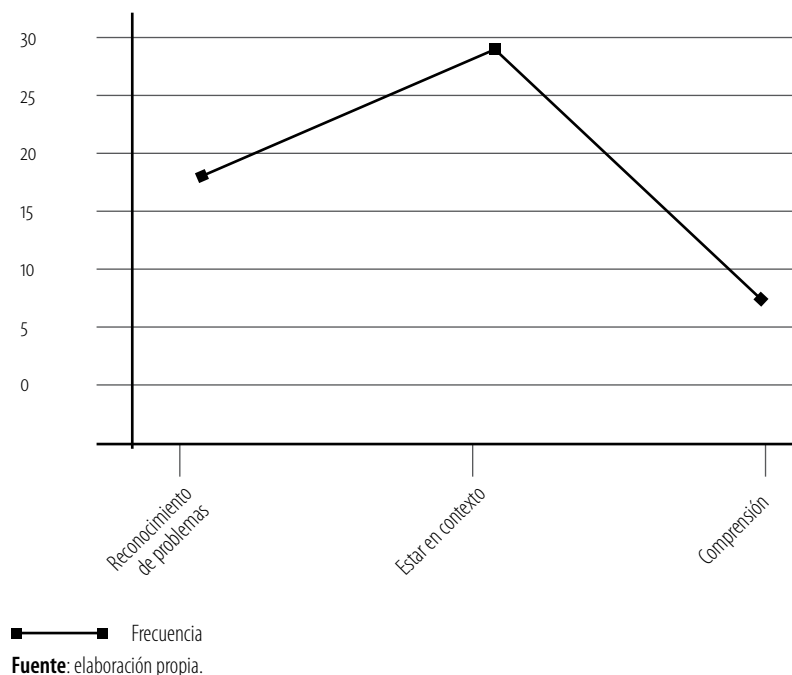
En lo que concierne a la revisión de la práctica, este autor en su trabajo citado menciona que una de las funciones específicas de la asesora es ayudar “a fortalecer las capacidades de aprendizaje [...]

pensar y definir sus formas de trabajo, probarlas y revisar —a partir de la experiencia— qué resulta, qué no y explicarse por qué” (Ramírez, 2008: 139).

Para hacer el análisis del intercambio de experiencias se recupera a Imbernón (2007: 59), quien apunta que la nueva formación permanente del profesorado y su asesoramiento tendría que facilitar, entre otras cosas, “el intercambio de experiencias (escolares, de la vida...) y la reflexión entre iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el profesorado”.

Gráfica 18

Elementos para la resolución de problemas



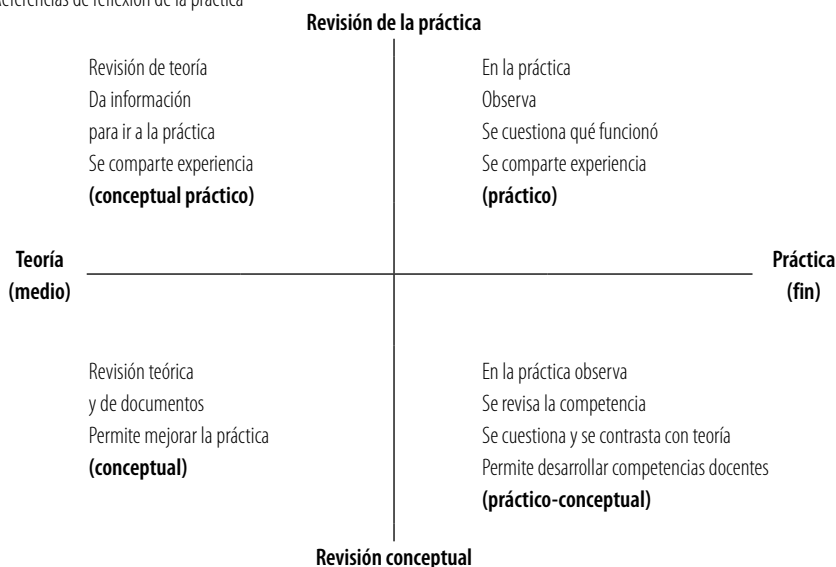
Como se puede observar, las asesoras hacen alusión con mucha frecuencia a la reflexión y el análisis de la práctica docente, con regular frecuencia al intercambio de experiencias y a la revisión de la práctica docente y con poca frecuencia a la metacognición.

En el cuadro 7 se presentan los relatos de las asesoras en relación con la revisión de la práctica, la reflexión, el análisis y el intercambio de experiencias, para después analizarlos. En dicho cuadro encontramos un conjunto de elementos que ponen de manifiesto cómo las asesoras realizan la reflexión de la práctica con las docentes durante el acompañamiento y la asesoría. Primeramente podemos ver de forma clara una relación con lo que Imbernón (2007) plantea en torno a que las nuevas alternativas para la formación permanente del profesorado deberían partir no sólo de la opinión de expertos, sino de las aportaciones de la reflexión teórico-práctica que realizan los profesores de su propia práctica, mediante el análisis de la realidad educativa, su comprensión, interpretación e intervención. Asimismo, se encontró una estrecha relación de la categoría de reflexión y análisis con la categoría de revisión de la práctica.

Igualmente, en la gráfica 19 se presenta el análisis de estructura cruzada (Piret, Nizet y Bourgeois, 1996), que recupera los elementos *revisión de la práctica, reflexión y análisis e intercambio de experiencias*, a partir de los relatos de dos asesoras.

Gráfica 19

Referencias de reflexión de la práctica



Fuente: elaboración propia.

Cuadro 7

Referencias de reflexión de la práctica

Actor	Relato*
Categoría: Revisión de la práctica	
AZ1	En la práctica, eso es lo que nos permite, eh, desarrollar o promoverse el desarrollo de las competencias en las educadoras, <i>porque el análisis que se hace de las actividades no solamente es teórico, sino se hacen análisis prácticos.</i>
AZ1	Aquí centramos mucho <i>el análisis de la intervención docente</i> , en la intervención docente y, más que en la revisión de documentos, si se revisan porque sí nos dan información, sí nos dan información, pero no son el fin. O sea, <i>los documentos son un medio</i> . Un medio que le permite al docente, pues ir, este, mejorar su intervención, pero no lo es todo. Nosotros nos centramos más en lo que vemos de la intervención durante la mañana. Durante la mañana, <i>qué te funcionó, qué no te funcionó</i> , por qué crees que te funcionó, por qué crees que no te funcionó.
AZ4	<i>Nos vamos al PEP</i> , buscamos las <i>competencias</i> , qué <i>manifestaciones</i> va a desarrollar con esa competencia y <i>contrastamos</i> . O sea, <i>¿qué está recuperando de la actividad, qué sí está favoreciendo a las manifestaciones?</i>
Categoría: Reflexión y análisis	
AZ1	Entonces yo le decía a [a la docente asesorada] : “¡Ya no te sales del salón!”. Cuando yo le dije a ella “¡Ya no te sales del salón!” se queda pensando. “Tienes razón, no me salió una sola vez del salón [comenta la docente]”, le digo “¿Y ya te diste cuenta por qué no te saliste ni una vez del salón?”, dice ella “Porque traigo mi planeación [docente]”. Le digo, “Exactamente, porque sabías que ibas a trabajar con los niños”, le digo “Sabías”.
AZ1	Y aquí tiene que ver, pues sí, por un lado, como le decía yo hace rato, sí promover la autorreflexión del docente. En cada visita, al término de la visita, <i>qué te funcionó, qué no te funcionó</i> , qué lograste, qué no has logrado, este, cuáles estrategias te impactaron en el propósito que tenías. Este, de tu intervención docente, qué crees que no funcionó, de tu intervención.
AZ2	<i>¿Qué te pareció tu jornada</i> , resultó lo que tú tenías planeado? Para eso revisa uno siempre [la intervención de la educadora].
Categoría: Intercambio de experiencias	
AZ1	<i>Vemos la práctica</i> , analizamos igual que con una asesoría grupal. Nosotros estamos hablando <i>sobre las experiencias ya vividas</i> , sobre situaciones didácticas ya trabajadas e, inclusive, ah, en las mismas asesorías de grupo, de colectivo.
AZ1	[La asesoría] es una <i>construcción colectiva a partir de la experiencia</i> y antes, pues como que solamente bajábamos contenidos ¿no? Y el docente iba y aplicaba. Aquí no. Aquí vamos a construir en función de la propia experiencia y de la experiencia del educador que es el que está frente al grupo.
AD	Pero no quedan aquí en lo íntimo, o sea, “Maestra, ¿qué le parece si compartimos en la siguiente reunión de Consejo Técnico esto? Esto de los avances que usted tiene en la planeación o esta situación didáctica que aplicamos en su grupo. <i>¿La compartimos?</i> ”

* Énfasis nuestro.

Clave: AZ: asesora técnico-pedagógica de Zona, AS: asesora técnico-pedagógica de Sector, AD: asesora técnico-pedagógica de Departamento.

Fuente: elaboración propia.

En los relatos se revela que en la reflexión en la práctica se pueden distinguir dos planos, el nivel práctico y el nivel conceptual; pero que, a su vez, puede haber una combinación de ambos, de lo cual se deriva una asesoría que considera la revisión de la práctica desde cuatro enfoques: *conceptual-práctico*, *práctico*, *conceptual*, *práctico-conceptual*:

- *Nivel conceptual*: nos habla de aquel que se adquiere mediante cursos, asesoría, o de un acompañamiento que, si bien se está en contexto, se centra sólo en la revisión de los documentos normativos, teorías y de los que la docente emplea como herramientas de trabajo.
- *Nivel práctico*: cuando el acompañamiento se centra sólo en la revisión de la práctica docente, se comparten experiencias prácticas sin trastocar la teoría ni los documentos normativos y los que se elaboran como herramientas de trabajo, en las planeaciones, registros, seguimientos y evaluaciones; es decir, sólo está centrado en el intercambio de experiencias.
- *Nivel conceptual-práctico*: se presenta durante cursos, asesorías y capacitaciones en los que se analizan teorías, documentos normativos (como planes y programas de estudio, apoyos didácticos y sugerencias metodológicas); también cuando se comparten experiencias de la práctica docente, recurriendo a la metacognición y cuando, luego de los cursos, la capacitación y las asesorías, se acude a las escuelas y al aula a presenciar la práctica docente en contexto, tomando como eje lo conceptual para la reflexión.
- *Nivel práctico-conceptual*: se puede distinguir cuando durante un acompañamiento se observa la práctica docente y posteriormente se hace una reflexión sobre ésta, contrastándola con los elementos conceptuales provenientes de las teorías y documentos normativos rescatados en los cursos, capacitaciones y asesorías (o sea, la parte conceptual). O bien cuando alguna orientación, curso o capacitación se inicia retomando experiencias de la práctica docente y se contrasta con los elementos conceptuales o teóricos.

Este modelo permite formular un tipo de asesoría en la que las asesoras ayudan a las docentes a poner sobre la mesa sus prácticas, para someterlas a análisis, discusión y examen, de forma crítica, para tomar conciencia de sus debilidades y vislumbrar posibles mejoras (Zeichner, 1996). A su vez, también se puede relacionar con una formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción (Schön, 1983 y 1987). De este modo, las docentes aprenden a través de la acción con la ayuda de la asesora. Al recurrir las asesoras a los documentos normativos y lineamientos del programa de educación preescolar, se observa que tienden a dar cumplimiento a la política educativa que menciona que la tarea de asesoría implica la intervención de las asesoras para promover procesos de reflexión individual y colectiva (SEP, 2010a: 9).

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

En las políticas educativas, la asesoría se concibe como un proceso de “ayuda basado en la interacción profesional y *orientado a la resolución de problemas educativos* asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes” (SEP, 2005: 25).³⁸ La asesoría está, de este modo, ligada a dos dimensiones: la atención a los problemas de gestión, así como a los problemas de las prácticas educativas. En su primer aspecto la asesoría en atención a problemas está más ligada a la figura de autoridad; en el segundo al acompañamiento. En este apartado se analiza la atención a problemas de la asesoría en lo que concierne a este segundo aspecto.

Si bien la asesoría es una función a la que se le asignan diversas tareas —tales como animar, ofrecer información oportuna, promover la reflexión, ayudar al diseño, dar aliento moral, etcétera— también ayuda a resolver problemas concretos con sugerencias prácticas (Ramírez, 2008). Se trata entonces de que la asesora ayude a las maestras a que aprendan cómo resolver problemas concretos de la

38 Énfasis nuestro.

práctica educativa, con la utilización de los recursos con los que cuentan.

Para realizar el análisis de los relatos de las asesoras en relación con la resolución de problemas, se retomaron los elementos de *reconocimiento de problemas*, *estar en contexto* y *comprensión*. Primero se revisó con qué frecuencia hacen referencia a cada uno de estos elementos, expresados a través de una tabla de frecuencias, acto seguido se hizo el análisis de cada uno de ellos y se elaboró, siguiendo a Piret, Nizet y Bourgeois (1996), un esquema del análisis de estructura jerarquizada (ver el cuadro 8 y la gráfica 19).

Cuadro 8

Frecuencias de los códigos de resolución de problemas

Categoría	Código	Frecuencia
Reconocimiento de problemas	IMP/Rep	18
Estar en contexto	IMP/Esc	28
Comprensión	IMP/Cop	12

Fuente: elaboración propia.

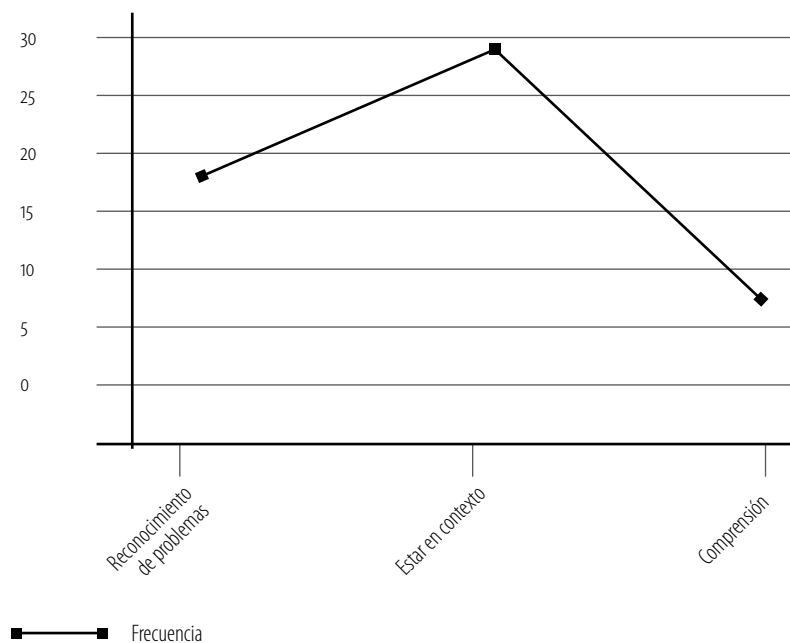
Se observa que las asesoras hacen alusión con mucha frecuencia a estar en contexto, con regular frecuencia al reconocimiento de problemas y con menor frecuencia a la comprensión. En seguida, se retoman las voces de las asesoras para analizar dichos elementos (ver el cuadro 9). Posteriormente se presenta un esquema que contiene los tres elementos (ver la gráfica 20).

En el cuadro 9 se puede distinguir en los relatos la forma en la cual las asesoras mencionan las dificultades que se les presentan en la práctica, hacen referencia a ese reconocimiento de problemas y a la búsqueda de soluciones de manera conjunta. Asimismo, destacan como indispensable para el acompañamiento estar donde se desarrollan los procesos educativos —con lo cual se refieren al aula, a la escuela— e involucrándose en lo que las docentes hacen en estos espacios, dando apoyo, llevando seguimiento, asesorando proble-

máticas y ayudándoles a resolver sus dudas. También destacan que en la solución de los problemas a los que se enfrentan sus asesoradas en la práctica procuran asumir una postura comprensiva. Estas asesoras se colocan en una postura de comprensión de la existencia de problemas en la práctica docente, que requieren la búsqueda de soluciones. Pero, para esto, distinguen dos formas de intervención: una, asumir el problema como propio; otra, que manifiestan como la más adecuada, poner a la asesorada en situación de interrogación a la problemática, intentando que sea la propia asesorada quien busque las soluciones a sus problemas.

Gráfica 19

Resolución de problemas



Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 20 se puede ver el esquema de estructura jerarquizada que involucra los tres elementos de la resolución de problemas: *reconocimiento de problemas, estar en contexto y comprensión.*

Cuadro 9

Referencias de resolución de problemas

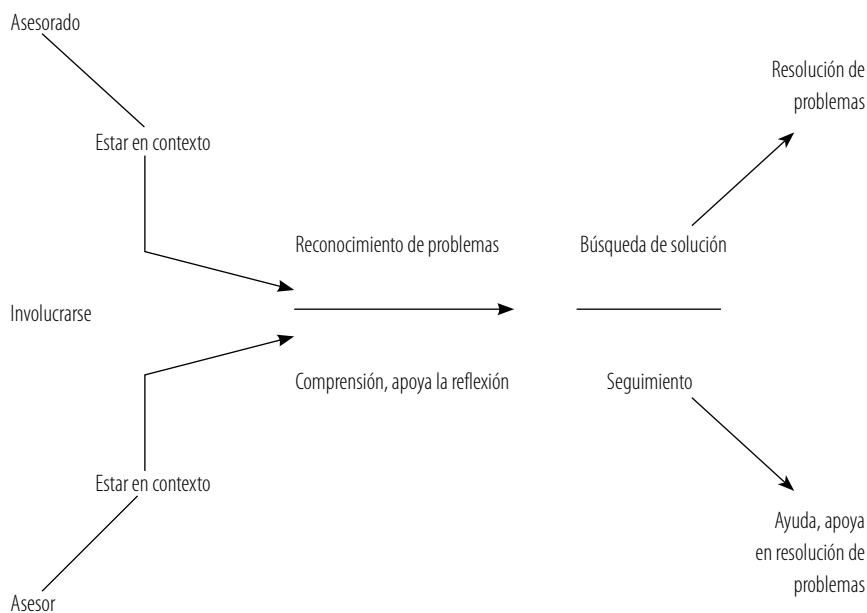
Actor	Relato*
Categoría: Reconocimiento de problemas	
AZ1	Entonces como que encuentran una congruencia y ellas saben que poco a poco <i>esas dificultades que ellas están teniendo en la práctica</i> , conforme lo estemos trabajando, las van a superar.
AD	Pero en ese acompañamiento en que <i>ir reconociendo qué problemas hay</i> , para llevar a cabo la práctica educativa e <i>ir buscando soluciones de manera conjunta</i> ; ése es el asesoramiento.
AD	La asesoría debe de empezar con acompañar a la educadora precisamente a reconocer, <i>a reconocer qué problemas hay</i> . O sea qué problemas pedagógicos, qué es lo que se le está dificultando a la educadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Categoría: Estar en contexto	
AZ1	Se requiere que se esté <i>acompañando a los docentes en su práctica, allí en los lugares donde él desarrolla la práctica</i> . Porque pues ahí, el docente que los visita una vez al mes <i>¿y todas las dudas que se le pre... que se le generaron en ese mes, quién le ayuda a resolverlas, quién le ayuda a disiparlas? O sea, se requieren que estén presentes en eso, en los lugares, en los jardines</i> .
AZ2	Definitivamente <i>estar más en la escuela con ellos</i> , porque eso es algo que te demandan también y gracias a Dios aquí sí tenemos colectivos a donde llega uno: "Oye, por qué no has venido y es que queremos que vengas y es que queremos que esto". Entonces, el primer paso es estar en el <i>jardín con las compañeras, acompañándolos precisamente en su trabajo, involucrarte más en lo que hacen</i> .
AZ3	Siento que el acompañamiento es algo que, o sea, yo voy a <i>estar ahí presente en todo momento</i> , a lo mejor hasta en el momento que yo digo aquí esta necesidad ya está resuelta <i>¿sí?</i> Porque yo puedo dar una asesoría pero la necesidad puede seguir ahí y el acompañamiento es precisamente eso, el <i>estar ahí presentes para que yo esté dando ese apoyo, para que llevar ese seguimiento, ese acompañamiento, el estar ahí</i> .
Categoría: Comprensión	
AZ4	Si al momento de preguntarles " <i>¿Cuál fue tu finalidad de trabajar o cuál es tu propósito? No, no retomaste esos propósitos fundamentales no estás favoreciendo exactamente lo que queremos lograr ¿sí?</i> ". Entonces pues <i>sí hay que tener muy bien claro de dónde y sobre todo pues eso leer, leer, analizar bien qué es lo que quiero y cuál es la función que yo tengo</i> .
AS	"¿Qué te parece si lo hacemos práctico?, bueno, empezamos este, ¿qué dice la primera parte de que, sí está interesante, a ver, ¿qué hiciste ahora?". <i>Yo le formulaba las preguntas del diario pero a manera que ella las fuera entendiendo ¿verdad? De que "¿Qué actividades consideras ahora que fueron interesantes?, no pues les gustó mucho esta, esta y esta, a ella ni le decía que era lo de la tarea, ¿verdad?" "Y ¿por qué, eh?" "No, pues porque Pedrito era un niño que no participaba", "A ver, escríbelo, escríbelo ahí, así como me lo estás diciendo escríbelo". Y luego le preguntaba "Oye, ¿cómo consideras lo que hiciste ahora, te sentiste segura?" "No pues sí me sentí segura porque así y así ¿verdad?" "Así como me dijiste escríbelo, escríbelo", y luego ya lo escribía.</i>

* Énfasis nuestro.

Clave: AZ: asesora técnico-pedagógica de Zona, AS: asesora técnico-pedagógica de Sector, AD: asesora técnico-pedagógica de Departamento.

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 20
Resolución de problemas



Fuente: elaboración propia.

Se encontró que para que haya una resolución de problemas, en primer término, la asesora ayuda a la docente a reconocer, mediante un sutil cuestionamiento, qué dificultades tiene en la práctica. Asimismo, se identificó que la asesora habrá de estar donde se desarrolla la práctica, observándola de cerca, para detectar en qué aspecto se presentan los problemas, intentando comprenderlos, para apoyar a las docentes en la búsqueda de soluciones. También tiene que llevar el seguimiento de la manera en que la educadora va remediando los problemas, con base en las sugerencias, los acuerdos y las soluciones prácticas propuestas.

Aquí se encontró una evidente coincidencia con Nieto (2004), cuando asegura que el asesoramiento en educación constituye un proceso de ayuda basado en la interacción profesional, orientado a la resolución de problemas. Es un proceso de ayuda en la medida en que está presente la intervención de las asesoras, como profesionales, con el propósito de resolver problemas encontrados en la

práctica profesional. La asesora que tiene el problema demanda ayuda para resolverlo y la asesora está en situación de corresponder a esta petición, ofreciendo comprensión, asistencia para reflexionar y seguimiento para contribuir a encontrar la solución.

Para finalizar el presente capítulo, se señala que las asesoras de educación preescolar, al dar cuenta del espacio privado de su desempeño en el aula —es decir, la parte sustantiva que pocas veces se da a conocer—, hacen visibles las prácticas del acompañamiento puestas en contexto. Las asesoras, en sus narraciones, dejan ver que tratan de dar cumplimiento al dispositivo llamado acompañamiento, que se les ha atribuido desde las políticas educativas, para asesorar a docentes, buscando la transformación de las prácticas educativas. Aunque se percibe falta de claridad en lo que se les demanda, y a pesar de que tienen que adaptar las estrategias de acuerdo con lo que ellas entienden por acompañamiento, se observa que algunas asesoras se sitúan en una transición de las prácticas ligadas al rol de la supervisión y de la fiscalización hacia unas más horizontales e inclusivas.

Conclusiones

Al inicio de este libro se formuló una pregunta: ¿cómo se entretienen los significados y experiencias de acompañamiento y cómo contribuyen a la construcción de la identidad profesional de los asesores de educación preescolar, específicamente en Durango?

Por medio de la investigación que presentamos a lo largo de estas páginas, pudimos advertir que los asesores de educación preescolar han estado reconstruyendo su identidad profesional en respuesta a la nueva función que se les atribuye a partir las políticas educativas, llamada acompañamiento, a la que han ido otorgando significados y sentidos que orientan sus prácticas en el transcurso de trayectorias formativas y profesionales diferenciadas.

En un proceso de ida y vuelta (Dubar, 2002), donde se han entrelazado un cúmulo de experiencias y significados, los asesores han ido construyendo una identidad atribuida, en un primer momento, por el mandato de las políticas educativas, lo que los hace actuar con base en lo normativo, en lo que les indican las políticas educativas.

Esta cuestión se traduce, en ocasiones, en crisis identitarias. Esto ocurre cuando tales profesionistas intentan ajustar su identidad, de manera forzada, a lo que les dicen, al *deber ser*.

En otros casos, poco a poco, de manera posterior a las crisis identitarias iniciales —propias del cambio que se ha impuesto a su función—, los asesores han ido construyendo una identidad reivindicada por ellos mismos en cuanto tales, caracterizada por una mayor comprensión y claridad acerca de quiénes son ahora: *asesores-acompañantes*.

SIGNIFICADOS DEL ACOMPAÑAMIENTO DE ASESORES DE PREESCOLAR EN DURANGO

La institucionalización de una propuesta educativa, en este caso, de una nueva práctica de asesoría, de una nueva profesión, no puede reducirse a ser planteada por documentos normativos o acciones formativas y de difusión dispersos, sin aclarar y definir claramente qué es lo que se les está demandando a los asesores cuando se habla de una forma nueva de asesoría o acompañamiento. Se encontró que, para definir el acompañamiento, se tiende a mencionar más bien lo que no es, haciendo énfasis en aspectos negativos, como que es “una forma de asesoría no fiscalizadora” (asesora de la Zona 4).

Se encontraron diversos sentidos y significados para la asesoría y el acompañamiento, derivados tanto de documentos normativos y espacios de formación y de discusión colegiada, como de discursos de asesores y directivos. Del mismo modo, se encontró una puesta en práctica del acompañamiento que adquiriría formas diversas, lo que nos conduce a afirmar la existencia de profundos desequilibrios y rupturas en las tradiciones y concepciones de los asesores. Tal situación los lleva, a su vez, a una crisis identitaria, pues se les atribuye una identidad que, desde su misma demanda, se presenta de forma ambigua e imprecisa. Esto se ve reflejado en expectativas no cubiertas y por lo tanto en contradicciones de los asesores. Por consiguiente, podemos afirmar que aún está lejos la transición de un sistema de asesoría centrado en la supervisión hacia uno centrado en el acompañamiento; es decir, una práctica que acompañe la tarea del docente en el aula y que contribuya a facilitar el desarrollo de aprendizajes en dicho espacio.

Retomando la metáfora de Morin (1999), se puede decir que el asesor de educación preescolar, en el tránsito de la asesoría centrada en la supervisión a la asesoría centrada en el acompañamiento, navega en un mar de dudas, indecisión, miedo, temor, angustias, inseguridad, desinformación y contradicciones, con algunas certezas y expectativas —prescritas por la Reforma de Educación Preescolar— que intenta poner en acción como apuestas de la asesoría centrada en el acompañamiento.

ELEMENTOS DE TRAYECTORIAS
PROFESIONALES QUE CONTRIBUYEN
A LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL ASESOR

Una trayectoria profesional se va formando no cuando se ha tomado una decisión acerca de qué estudiar ni cuando se inician los estudios de una carrera profesional, menos aún cuando la persona ingresa a laborar en un campo. La trayectoria profesional puede encontrar antecedentes desde juegos en la infancia —por ejemplo, a ser maestro—, durante la formación básica y sobre todo con la influencia del contexto en que alguien se desenvuelve.

Se ha encontrado que los asesores de educación preescolar han ido construyendo su identidad profesional, a partir de experiencias tanto positivas como negativas, desde muy temprana edad. Así, es muy común encontrar, por decir algo, que los hijos de médicos, de abogados o de comerciantes, jueguen a ser médicos, abogados o comerciantes. Esto mismo ocurre con hijos de profesores: a través del lenguaje y los juegos van intentando acercarse a la profesión de los adultos con quienes conviven o a sus primeros cuidadores. Es también común encontrar en el ámbito escolar, a pesar de que ahí conviven hijos de padres dedicados a diferentes profesiones u oficios, que los juegos infantiles se dirijan hacia el desempeño magisterial, quizás por el contexto en el que éstos se desarrollan. Es, pues, desde esos momentos que puede iniciar, entre juegos y de manera informal, una trayectoria profesional, la cual con el paso del tiempo se va consolidando.

En las asesoras de educación preescolar entrevistadas se encontró un aspecto clave: su discurso recupera nuevos términos prescritos por la Reforma de Educación Preescolar, aunque no se tenga una claridad de sus significados, lo que contribuye, de esa manera, a construir una identidad atribuida (Dubar, 2002) a partir de las políticas educativas.

Dentro de los saberes que son movilizados durante la conformación de la identidad profesional, en el caso específico de las asesoras de preescolar, se percibe en mayor grado los teóricos y los técnicos y en menor medida los procedimentales. Sin embargo, sería priori-

tario que fueran movilizados también aquellos que atienden el saber sociomoral y existencial, que conllevan a atender en mayor medida la esencia del ser y el saber convivir. En el cuadro 10 se presentan los elementos que configuran la identidad de un asesor-acompañante.

PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN CONTEXTO QUE DEFINEN EL HACER DEL ASESOR

Se encontró que los asesores no tienen todavía claridad de lo que implica la práctica del acompañamiento. Empero, ponen en contexto estrategias y acciones de acuerdo con el significado que le otorgan. Por lo tanto aún existen prácticas que se entrecruzan entre una asesoría en contexto y una asesoría fiscalizadora, donde aparentemente predomina un discurso de las prácticas de acompañamiento procedentes de las políticas educativas; pero que, a su vez, dejan al descubierto las prácticas fiscalizadoras que por mucho tiempo han predominado en su hacer como asesores. Este ir y venir entre una y otra práctica va marcando sus trayectorias, recuperando en ellas lo que por mucho tiempo han realizado como asesores tradicionales, si bien con algunos elementos que se formulan desde las políticas educativas y por el sentido que ellos han ido otorgando al acompañamiento. Esto significa que para los asesores se trata de un momento de aprendizaje de lo nuevo, pero también de un desaprendizaje o desestabilización de lo que por mucho tiempo se ha realizado dentro de la asesoría. Entre esta nueva construcción de lo que es el acompañamiento se halló que

- Algunos asesores logran desarrollar un acompañamiento en el que prevalece la interacción entre asesor y asesorado, cuando establecen una relación horizontal, de empatía y de ayuda mutua.
- En general los asesores reconocen que el acompañamiento requiere necesariamente desarrollarse en contexto, justo en los espacios en los que los docentes llevan a cabo su práctica en cuanto tales.

Cuadro 10

Elementos que configuran la identidad de un asesor-acompañante

Dimensión	Asesor tradicional	Asesor-acompañante
Profesional	<p><i>Atribuida</i>: elige su profesión por decisiones de otros, por circunstancias laborales (como ser excedente en la zona escolar) por recomendación o mandato de otros.</p> <p><i>Crisis de identidad de suspensión</i>: etiquetación en el trabajo, objeto de crítica.</p> <p><i>Crisis de identidad categorial</i>: existe desconfianza a la gestión participativa y se adoptan formas de participación dependiente.</p>	<p><i>Reivindicada</i>: elige su profesión por afinidad, porque le gusta, por convicción, porque tiene habilidades profesionales para ella.</p> <p><i>Crisis de identidad de empresa</i>: implicada en las innovaciones y en espera de ascensos.</p> <p><i>Crisis de identidad de red</i>: capacidad para generar redes, centradas en relaciones afectivas.</p>
Formación	<p><i>El trabajo como resolución de problemas</i>: sólo se centra en la resolución de problemas, no hay reconocimiento.</p>	<p><i>El trabajo como establecimiento de competencias y relación de servicios</i>: desarrollo de competencias, innovación, transformación; lo más importante es el docente en formación, la confianza es básica.</p> <p><i>Autoformación</i>: busca su propia formación de acuerdo con sus necesidades.</p>
Relaciones de alteridad	<p><i>Conjurada</i>: vertical, autoritaria, rigidización en el intercambio.</p>	<p><i>Polivalente o dialógica</i>: se reconoce la singularidad y diferencia de cada uno, permite la interacción y el intercambio.</p>
Sociomoral	<p><i>Reconocimiento de sí</i>: los otros es un solo conjunto estandarizado, considera que tienen las mismas potencialidades y necesidades.</p>	<p><i>Reconocimiento de sí y del otro</i>: reconoce sus potencialidades y debilidades, y las de los asesorados; autorregulación, autonomía, valores y perseverancia moral.</p>
Personal	<p><i>Autoimagen</i>: se percibe como un asesor responsable que resuelve los problemas de los docentes.</p>	<p><i>Autoimagen y autoestima</i>: se percibe como un asesor competente, responsable y con expectativas de continuar creciendo en su profesión.</p>
Saber	<p>Posee saberes teóricos, de conceptos y procedimentales.</p>	<p>Posee saberes teóricos y de conceptos, procedimentales, saber hacer, saber convivir y saber ser.</p>
Formas discursivas	<p>Discurso teórico.</p>	<p>Utiliza un discurso teórico, práctico, ético, terapéutico y explicativo, dependiendo de la situación que se encuentre asesorando.</p>

Fuente: elaboración propia.

- En algunos casos, el proceso de asesoría, cuando se recuperan algunos elementos del acompañamiento —es decir, los relacionados con la práctica, como la reflexión, el compartir experiencias y la resolución de problemas— conduce a los asesorados a ver su desempeño de forma crítica, reconociendo sus fortalezas y debilidades. Así, el asesor, más que imponer soluciones desde su perspectiva, conduce al docente a buscar sus propias respuestas a su problemática. El acompañamiento implica que el asesor actúe de forma cercana a los docentes, poniendo en juego habilidades y capacidades de tolerancia, respeto, compromiso, comunicación y empatía. En otras palabras, implica una dimensión ética (ver el cuadro 11).

De lo anterior se deriva que las prácticas de acompañamiento, que los asesores han puesto en contexto, van definiendo poco a poco su hacer, forjando de esta manera un perfil que no es completamente claro para ellos, pero que les permite entrar en un proceso de ida y vuelta: de los asesores que eran a los asesores que son, de los asesores con los que se identificaban a los asesores que van configurando en su práctica en contextos particulares.

Cuadro 11

Factores que favorecen u obstaculizan el acompañamiento

Dimensiones	Favorecen	Obstaculizan
Contextual	<p>Estar presente donde se desarrolla la práctica, “estar presente”, “estar ahí”, “meterte” al espacio de los docentes.</p> <p>Reconocer la cultura de los centros.</p> <p>Tomar en cuenta las necesidades de cada docente y/o escuela que se asesora.</p> <p>El eje de la asesoría es la práctica docente.</p>	<p>Falta de tiempo para estar en las aulas.</p> <p>Limitar la asesoría sólo a cursos y capacitaciones.</p> <p>Asesorías estandarizadas.</p> <p>El eje de la asesoría son los contenidos temáticos, teóricos, conceptuales o metodológicos.</p>

Dimensiones	Favorecen	Obstaculizan
Políticas	<p>Entablar negociaciones.</p> <p>Tomar acuerdos.</p> <p>Involucrar a todos los actores educativos.</p>	<p>Imposición de la autoridad.</p> <p>Toma de decisiones de forma arbitraria.</p> <p>Falta de apoyo de las autoridades para asesorar.</p>
Espacio educativo	<p>Espacios donde se desarrolla la práctica docente (aula, biblioteca, usos múltiples, patio, áreas verdes, en alguna visita).</p> <p>Reuniones colegiadas.</p> <p>Cursos y capacitaciones.</p> <p>Disposiciones a los cambios, la innovación y transformación de la práctica.</p> <p>Conformarse en comunidades de aprendizaje.</p>	<p>Resistencias a la nueva reforma, “irse por las ramas”.</p> <p>Simulación de transformaciones, cuando sólo hay reproducción de prácticas tradicionales (“estrés para cambiar”).</p> <p>Permanecer en lo “íntimo” o “soledad” desarrollando su práctica de manera aislada.</p>
Sujetos	<p>El asesor está cerca del asesorado.</p> <p>Compartir experiencias.</p> <p>Permite al asesorado expresar sus necesidades.</p> <p>Se generan aprendizajes coformativos: “ir con ellas y estar aprendiendo con ellas”.</p> <p>El asesor es un facilitador, el asesorado es el protagonista de su formación.</p>	<p>El asesor actúa como el maestro del asesorado.</p>
Conceptuales	<p>El asesor posee los conocimientos de lo que asesora.</p> <p>Competencias asesoras.</p>	<p>Carencia de conocimientos y prácticas de acompañamiento.</p> <p>Falta de un sistema de formación y profesionalización de los asesores.</p>
Procedimentales	<p>Los elementos procedimentales para acompañar y asesorar.</p> <p>Una reflexión de forma crítica de la práctica, en la práctica y para la mejora de la práctica.</p> <p>Reconocimiento de fortalezas y debilidades.</p> <p>La resolución de problemas de la práctica.</p> <p>Asesoría diferenciada.</p> <p>Procesos de evaluación asistida.</p> <p>Sistematización de las prácticas de los asesores.</p>	<p>Asesoría estandarizada basada en elementos teóricos, conceptuales y metodológicos.</p> <p>Evaluación fiscalizadora.</p> <p>Demandas de acompañamiento frente a faltas de precisión en la función.</p>

Dimensiones	Favorecen	Obstaculizan
Actitudinales	<p>Interacciones entre asesor y asesorado con relación horizontal, de comprensión, motivación, confianza, empatía y ayuda mutua.</p> <p>Comunicación abierta.</p> <p>Autonomía en la toma de decisiones.</p> <p>La puesta en juego de actitudes de tolerancia, compromiso, respeto.</p> <p>Disposición de atención, escucha y de generar aprendizajes compartidos.</p> <p>Reconocimiento de fortalezas, avances y logros.</p>	<p>Relación vertical autoritaria.</p> <p>Miedo, temor, angustia por parte de los asesores o asesorados.</p> <p>Resistencias, desestabilización y tensión en los asesores.</p>

Fuente: elaboración propia.

IDENTIDAD PROFESIONAL: CONDICIONAMIENTOS SOCIOPROFESIONALES, POLÍTICOS Y ECONÓMICOS

Los asesores técnico-pedagógicos de educación preescolar se enfrentan a un problema de configuración de la identidad profesional, condicionado por aspectos socioprofesionales, políticos y económicos que afectan el ejercicio de su profesión en sus ámbitos de desempeño profesional.

Las políticas educativas han planteado que los asesores proporcionen asesoría y acompañamiento a las escuelas, docentes y autoridades, para contribuir al desarrollo educativo. Sin embargo, la figura de asesor está marcada por profundas ambigüedades tanto en la conceptualización de la asesoría, como en la definición de corte académico y administrativo del puesto mismo en el sistema educativo. Estas políticas no han formulado de manera clara las normas y reglas de la profesión de asesoría, así como tampoco han determinado las competencias y disposiciones de quien lleva a cabo esta función. Existen pocos documentos en los que se aclara qué es un asesoracompañante, entre los que destacan los siguientes documentos normativos: *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio*

de asesoría académica a la escuela (SEP, 2005), *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas* (SEP, 2006), *Manual del asesor-acompañante. Estrategia Nacional de Acompañamiento a las escuelas públicas para la instalación y el uso de bibliotecas escolares* (SEP, 2007a), *El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la Reforma de Educación Preescolar* (SEP, 2008) y *La función de asesoría en la educación preescolar* (SEP, 2010a).

No fue sino hasta el año de 2012 cuando se formularon los *Criterios para el fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*, que contienen los siguientes documentos:

- “Regiones para el fortalecimiento del sistema de asesoría académica a la escuela”.
- “Criterios de operación del modelo de gestión del sistema regional de asesoría académica a la escuela”.
- “Criterios para la profesionalización de la función asesora del sistema regional de asesoría académica a la escuela”.
- “Criterios para el seguimiento y evaluación del sistema regional de asesoría académica a la escuela”.
- “Criterios normativos para el fortalecimiento del sistema regional de asesoría académica a la escuela”.

Estos documentos intentan replantear la asesoría académica, pero, en el momento de escribir estas líneas, se encuentran en el proceso de análisis de los equipos nacionales con los estatales, por lo que en fechas posteriores serán dados a conocer a los asesores.

En el ámbito económico, la configuración de la identidad profesional del asesor-acompañante se encuentra igualmente afectada por la imprecisión administrativa del puesto, lo que se observa en su posición mal definida dentro de la estructura salarial del sistema. Así, quienes fungen como asesores de las escuelas y autoridades en el sistema educativo son generalmente docentes a quienes se les atribuye tal tarea. De este modo, ejercen como asesores, pero continúan ostentando la figura administrativa de docente.

Esto tiene fuertes implicaciones identitarias, en el sentido de que no existe un nombramiento normativo de asesor que otorgue la autoridad de serlo, para diferenciarse de la figura de docente. De este modo, la relación de asesoría-acompañamiento está desprovista de la autoridad conferida por un documento oficial y las condiciones socioprofesionales. En su lugar, lo que existe es un documento oficial que se dirige a un departamento, supervisión o jefatura de Sector, en la que se le asigna a quien va a fungir como asesor técnico-pedagógico, su tarea en condición de “comisión”. Esta indefinición laboral tiene consecuencias en la definición de sí mismo como asesor, pues la investidura se limita a la de ser un docente, no autoridad (al menos en materia académica) para ofrecer asesoría o acompañamiento.

La asignación de “ser comisionado” ante un departamento, una supervisión o una jefatura de Sector, coloca al asesor en una relación desigual en términos de jerarquía frente a quienes son responsables de coordinar su trabajo, sea un jefe de departamento, un jefe de Sector o un supervisor de una zona educativa. Esta relación desigual, de indeterminación de la función del asesor, tanto en términos profesionales como administrativos y laborales, conduce en cierta medida a que el asesor se convierta en un ejecutor de las tareas que sus “superiores” le asignan, dominando en este proceso las necesidades y demandas de orden normativo, administrativo y burocrático, en detrimento de las actividades propias, de corte académico, que la asesoría y el acompañamiento le exigen.

Parece entonces que quedan resabios importantes de la figura tradicional del asesor, que en algún momento fueron nombrados como *apoyos técnicos del supervisor*, y que hoy se llaman *asesores técnico-pedagógicos*, denominación en la que permanece la noción de *técnico*. En todo caso, se puede hablar de una transición entre el concepto de asesor con una relación de dependencia respecto de una autoridad, hacia una relación de dependencia pero con un sentido, al menos en lo enunciado, pedagógico. No obstante, esta transición no parece tan clara en la puesta en práctica de la profesión, ni tampoco la transición hacia la configuración de una identidad profesional del asesor.

Definido en un primer momento como asesor técnico del supervisor, y posteriormente conducido a ser ejecutante de las tareas que el supervisor le asigna, y cuya práctica aún tiene rasgos de dependencia en relación con lo que otros le dicen, norman o regulan —y no tanto con aquellas prácticas de las que él se ha apropiado, sea de forma individual o colectiva, de manera consciente o no, compartidas por una profesión—, el asesor ostenta un descentramiento en su ejercicio profesional y, por ende, una dificultad para apegarse a elementos identitarios compartidos por un colectivo profesional.

En todo caso, se puede señalar que, aunque de manera dispersa, existen formas colegiadas entre los asesores que contribuyen a analizar, consensuar y reflexionar las normas y reglas, así como las competencias y disposiciones de la profesión de asesoría. Si esto existe —no obstante la falta de documentos normativos sobre el perfil y las funciones del asesor— se debe, principalmente, a que se logran desarrollar procesos de interacción y colaboración con los docentes asesorados; es decir, formas colectivas de trabajo, que en este libro se han denominado *asesoría situada*. Ésta ocurre cuando algunos asesores consiguen establecer, junto con sus asesorados, una interacción favorable al acompañamiento, la cual les ayuda a configurar su identidad. En otras palabras, se constata la emergencia de la identidad profesional del asesor.

EMERGENCIA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL ASESOR-ACOMPAÑANTE

Al considerar que la función del asesor técnico-pedagógico responde a un conjunto de competencias y disposiciones, es importante retomar el carácter de identidad que construye el sujeto en relación consigo mismo. Dicho de otra forma, analizar con qué elementos identitarios los asesores se identifican y logran apropiarse como parte de su práctica y que, a su vez, sean compartidos por otros.

Producto de un dispositivo nacional que promueve que el asesor sea un acompañante, se va generando un proceso de diferenciación respecto de la figura de ser asistente, ejecutor o asesor del supervisor.

Esto se pudo observar analizando las trayectorias profesionales de los asesores, en las que se pudieron identificar formas de transición a asesor-acompañante, que van logrando poco a poco desanudar formas de dependencia con sus autoridades superiores.

Ahora bien, se formulan los siguientes elementos que permiten comprender este proceso de configuración de la identidad profesional del asesor.

- 1) *Los portadores de identidad*: la identidad se otorga en función de un rol y de un estatus; es decir que el título profesional, el nombramiento o la comisión y la definición de una función no son portadores de identidad por sí solos (Dubar, 2002).
- 2) *Rol y estatus identitario*: estos aspectos están determinados por los elementos identitarios que —a lo largo de las trayectorias profesionales, en el campo profesional en el que actúan los sujetos— el asesor y los colectivos de asesores se adscriben, se apropian e internalizan, consciente o inconscientemente, y orientan con ellos sus formas de autopercepción y heteropercepción, así como sus prácticas (Dubar, 2002).
- 3) *Condición salarial*: cuando la situación económica del asesor permanece en los mismos términos que la del docente, no otorga una diferenciación identitaria para la profesión del primero.
- 4) *Reconocimiento del otro*: la identidad profesional del asesor exige a su vez el reconocimiento del otro como un profesional portador de una autoridad, con un rol y estatus determinados (Dubar, 2002).
- 5) *Reconocimiento de sí, como sujeto, autor o actor*: el asesor-acompañante se coloca en situación de sujeto pues actúa con un bajo nivel de participación en la elección de sus prácticas. Tiende más bien a realizar una función que se le exige ejecutar, pero participando poco o muy poco en la elección de ésta. De esta manera cumple una función pero no ejerce un rol. El reconocimiento de sí como actor supone que el asesor actúa en el marco de situaciones de las que forma parte; a saber, que se ha identificado con las normas, reglas, competencias y disposiciones de la profesión, se adhiere a ellas y se apropia de las mismas en la

práctica. Es decir, tiende a cumplir un rol con el que se le identifica y adquiere un estatus en consecuencia, con lo cual podría afirmarse que se configura su identidad profesional. Por último, el reconocimiento del asesor como autor conduce a que éste se permita, a pesar de las dificultades y de los límites que esto entraña, a serlo de su profesión y de sí mismo. Esta autorización de ser asesor-acompañante le exige un nivel de autonomía en la toma de decisiones para su ejercicio profesional, a la vez que se adhiere a los rasgos identitarios de su profesión; demanda, por tanto, un esfuerzo de reflexión, de crítica y de empoderamiento para sostenerse y resistir, en el marco de su desempeño profesional en el sistema educativo, para ir alcanzando de manera adecuada su ser profesional (Bernard, 2006).

- 6) *La autoridad del asesor*: el reconocimiento de sí mismo como actor y autor de su profesión lo coloca en situación de autoridad. Esto implica no solamente la condición identitaria, de sí mismo y del otro, sino también el reconocimiento de que posee las competencias y disposiciones que le permiten ejercer de forma integral su profesión. El asesor puede ejercer su profesión con autoridad frente a los otros, docentes o sus autoridades administrativas superiores. En este caso la autoridad es académica y de gestión.
- 7) *La representación social de la identidad*: como parte de la cultura profesional, el asesor cuenta con un conjunto de creencias, valores e intenciones, más o menos estables y compartidos por la profesión, que orientan sus prácticas, con base en las cuales se da sentido a las acciones que se ponen en juego en el contexto de su desempeño profesional. Esto implica un reconocimiento del asesor por parte de los actores del campo que da un sentido identitario a la profesión (Yurén, 2011).

De este modo, se puede afirmar que, cuando el asesor no posee un nombramiento que se integre en la estructura administrativa y laboral del sistema educativo, se favorece la condición de una identidad flotante, con implicaciones en el rol y el estatus profesional del asesor. Si bien es posible, en el ejercicio de la profesión de asesor, que se favorezca el desarrollo de un proceso formativo, que permita

la adquisición de competencias como asesor-acompañante, esto no necesariamente implica que se produzca una identidad profesional estable, en tanto no se norme, reglamente, se defina una función profesional real y se enmarque en un reconocimiento de otros y de sí, que permita afirmar la existencia de un sistema de creencias, valores e intenciones estables en torno a la representación social de la figura del asesor.

Ser asesor, o asistente de otra autoridad, revela una falta de independencia, un descentramiento de la profesión, hacia una dependencia hacia otros. Al contrario, el otorgamiento al asesor de una figura estable, como consejero o consultor, y su diferenciación respecto del asesor tradicional, dependiente, marcaría una identidad o una función profesional.

Ser asistente o apoyo de otras autoridades puede colocar al asesor en una posición con cierto grado de importancia. Sin embargo, ser asistente “de” tiende a marcar una dependencia profesional respecto de otro.

En conclusión, se puede plantear que no existe una identidad profesional del asesor estable, sino que ésta tiende a ser flotante. Con todo, se encontró que cuando los asesores ponen en juego prácticas de acompañamiento en contexto, va configurándose la emergencia de una identidad profesional del asesor-acompañante.

El dispositivo de acompañamiento que el sistema educativo ha ofrecido para los asesores técnico-pedagógicos en el nivel de preescolar puede contribuir a construir una identidad profesional, pero no puede producirla ni fundarla, pues para eso, y para valorar la identidad profesional, es necesaria la existencia de condiciones ligadas a un proceso socioprofesional, político y económico.

Para configurar la identidad profesional y un campo profesional estable de los asesores acompañantes no basta con la emisión de títulos, nombramientos y listas de funciones. Es preciso que se integren nombramientos relacionados con un rol y estatus, niveles salariales, formas de reconocimiento administrativo y laboral, procesos de formación que lo acompañen, y la configuración de un sistema estable de prácticas, enlazadas a creencias, valores e intenciones ligadas al campo profesional de los asesores.

Propuesta: elementos para construir un modelo de asesoría situada (acompañamiento)

INTRODUCCIÓN

La Secretaría de Educación Pública (SEP) planteó en 2006, en el marco de la Reforma de Educación Preescolar, iniciada un par de años antes, que los asesores y directivos de este nivel redefinieran su ejercicio profesional en torno al acompañamiento. Esta nueva orientación de la profesión intentaba favorecer en los docentes una transformación de sus prácticas pedagógicas en las aulas y en las escuelas, así como contribuir en sus procesos de formación continua.

Este libro tiene el fin de presentar una propuesta que podríamos denominar *elementos para construir un modelo de asesoría situada (acompañamiento)*,³⁹ desarrollada a partir de la investigación que hemos expuesto a lo largo de las páginas precedentes.

La propuesta está dirigida a directivos y asesores técnico-pedagógicos del nivel preescolar que tienen como parte de sus funciones la realización de procesos de asesoría, así como a los tomadores de decisiones que inciden en dicho nivel. Se intenta que los actores que intervienen en el proceso de asesoría de preescolar puedan tener claridad acerca de qué se refiere el acompañamiento, así como facilitar su desempeño.

El acompañamiento es comprendido como un modelo de asesoría situada, con lo cual nos referimos a una asesoría en la práctica, de la práctica y para la transformación y mejora de la práctica, con

39 En adelante nos referiremos a la asesoría o al acompañamiento sólo como *asesoría situada*.

las características del aprendizaje situado. Dentro de esta perspectiva están inmersos el aprendizaje experiencial, la reflexión en la práctica y la resolución de problemas así como una interacción horizontal entre asesores y docentes.

El acompañamiento se define como un dispositivo para la formación continua de docentes, que favorece un proceso sistemático, dinámico e integral, de apoyo, colaboración y ayuda centrado en el aprendiz. En él se promueve que el docente desarrolle sus dimensiones psicológica, cognitiva y social para la adquisición de nuevos elementos que le permitan realizar y perfeccionar su práctica.

Se considera que acompañar supone estar aquí y ahora; es decir, acompañar en el momento de sus prácticas a los docentes. Asimismo, implica que el acompañante va en la misma dirección con el aprendiz, en el sentido que, también, junto con el asesorado aprende y se forma en una relación de horizontalidad. Acompañar implica compartir las experiencias, reflexionando y desaprendiendo, pero también se reconoce que se desarrolla en proceso de conflicto entre los sujetos involucrados. Finalmente, acompañar ocurre en contextos determinados.

Esperamos que esta propuesta sea útil para orientar y realizar una asesoría situada que tenga como centro al docente (asesorado) y como finalidad el fortalecimiento de las prácticas de los docentes para su transformación y mejora en el aula y en la escuela.

FUNDAMENTACIÓN DEL MODELO

Esta propuesta se formula a partir de los resultados de la presente investigación y de las experiencias de las asesoras de preescolar recuperadas en la misma. El planteamiento se sustenta en la perspectiva situada.⁴⁰

40 Para este modelo en específico se retoma principalmente a Lave (1991), Lave y Wenger (1991) y Lamas (s. f.); como ejes del dispositivo se utilizaron los conceptos de *asesoría* (Nieto, 2004; Imbernón, 2007), *acompañamiento* (Magnan, 1997; Jacobo, 2005; García, 2006), *aprendizaje experiencial* (Dewey, 2000) y *reflexión de la práctica* (Schön, 1983 y 1987; Zeichner, 1996). Este tema se trató con detenimiento en el capítulo 2, apartados "El acompañamiento como un

En esta propuesta se considera el aprendizaje situado como un proceso social basado en la experiencia laboral, en la participación y en la práctica. La experiencia que aportan los expertos para mejorar la práctica es un aprendizaje significativo y con sentido de creación de identidades. Como el aprendizaje es desarrollado en un contexto social determinado, se requiere la pertenencia al mismo, donde los novatos aprenden de los veteranos y poco a poco los aprendices se van convirtiendo en expertos. Asimismo, debe haber acuerdos establecidos y objetivos comunes a fin de que se pueda dar el proceso de negociación, para un crecimiento en las comunidades de práctica.

A partir de lo anterior, se plantea que, entre los docentes de las escuelas de preescolar, habrá condiciones favorables para el aprendizaje situado siempre y cuando se realice lo siguiente:

- Construir socialmente el conocimiento, en contexto, compartiendo e interactuando con los integrantes de los planteles.
- Recuperar la práctica educativa como eje del acompañamiento, tomando en cuenta las experiencias previas de los docentes.
- Compartir y reflexionar las problemáticas afrontadas y que éstas se traduzcan en aprendizajes tendientes a la mejora y al desarrollo de las competencias profesionales.

DEFINICIÓN Y PROPÓSITOS DE LA ASESORÍA SITUADA

Como resultado de los análisis teóricos sobre asesoría, de los documentos normativos y los hallazgos de la investigación que da pie a la formulación de este modelo, se concibe al acompañamiento como una asesoría relacionada con las características del aprendizaje situado, en donde el eje es la práctica docente: sobre ésta se reflexiona, se comparten experiencias y se busca encontrar soluciones a las problemáticas que se enfrentan en su desenvolvimiento. Por esta razón, a tal modelo se le ha denominado asesoría situada, visto —vale la

dispositivo de formación”, “La conceptualización del acompañamiento”, “Perspectiva situada y acompañamiento” y “Ejes del acompañamiento”.

pena insistirlo— como uno de asesoría en la práctica, de la práctica y para la transformación de la práctica,⁴¹ y cuyos propósitos son

- Apoyar a los docentes en la resolución de problemas enfrentados en la práctica docente.
- Impulsar la transformación y la mejora de las prácticas pedagógicas.
- Colaborar en los procesos formativos de los docentes.
- Fortalecer las competencias profesionales de los docentes y directivos.
- Asesorar de forma diferenciada a los docentes.

COMPONENTES DE LA ASESORÍA SITUADA

- 1) *Práctico*: el punto de partida es la práctica docente, por lo tanto es una asesoría en y de la práctica, cuyo fin último es la transformación de la práctica docente, la innovación y la mejora.
- 2) *Interactivo*: durante la asesoría situada se establecen interacciones (intercambio de experiencias ideas y saberes) mediante las cuales se fomentan valores de confianza, tolerancia, empatía, comprensión, cooperación, respeto y autonomía intelectual.
- 3) *Colaborativo*: durante la asesoría situada se construyen los aprendizajes de forma colaborativa, donde el docente aprende de la práctica, en la práctica y para mejorar la práctica y el asesor aprende a asesorar y acompañar en su propia práctica como asesor, para mejorar la tarea asesora.
- 4) *Experiencial*: en la asesoría situada se generan aprendizajes a partir de las propias experiencias y vivencias de la experiencia docente, lo que permite a los enseñantes mejorar y modificar su práctica.
- 5) *Reflexivo*: en la asesoría situada se propicia la reflexión de la propia práctica, en donde el asesor propicia dicha reflexión

41 En el apartado “Conceptos”, del capítulo 2, se detalla cómo es definido el concepto del acompañamiento en esta investigación.

mediante cuestionamientos de manera que ayude al docente a identificar sus propias debilidades y fortalezas; es decir, se hace un análisis de la propia práctica, guiado por el asesor y donde además se identifica de qué manera se podría mejorarla; en otras palabras, se realiza una nueva construcción de la práctica, con nuevos elementos que la perfeccionen.

- 6) *Diferenciado*: en la asesoría situada se toman como punto de partida los aprendizajes de los asesorados y la asesoría es diferenciada, de acuerdo con los saberes y necesidades de cada docente o colectivo y con respeto a los ritmos de aprendizaje de los asesorados.

ELEMENTOS DE LA ASESORÍA SITUADA

Los elementos están interrelacionados y se despliegan en forma espiral, pues van desarrollándose de manera ascendente, pero en un proceso de tensión y de rupturas (ver la gráfica 21).⁴²

- 1) *Sensibilización*: representa uno de los elementos principales para llevar a cabo una asesoría situada. Ésta implica desarrollar las siguientes acciones:
 - a) Informar acerca de qué se trata la asesoría situada a los docentes.
 - b) Establecer una relación de horizontalidad, donde predomine la confianza, la empatía y la comunicación abierta.
 - c) Contar con la disposición del docente de ser acompañado.
- 2) *Detección de necesidades de acompañamiento*: reconocer fortalezas y debilidades enfrentadas en la práctica docente, donde el asesor, mediante procesos de revisión y reflexión de la práctica, impulse al docente a realizar ese reconocimiento, para que sea él mismo quien detecte sus propias fortalezas y, sobre todo, sus

42 Estos elementos forman la parte sustantiva del dispositivo; con todo, fueron separados en este apartado en forma de pasos que se operarán en la asesoría situada.

necesidades. Este elemento habrá de ser trabajado por el asesor y los docentes.

- 3) *Selección de elementos en el proceso de formación que se atenderán (donde se clarifique causa-efecto, estímulo-impacto)*: una vez que se ha hecho la detección de las necesidades de acompañamiento, es recomendable enlistar las necesidades detectadas y ordenarlas registrando primero aquellas que se consideren más urgentes de atender.
- 4) *Diseño de estrategias para el acompañamiento*: las estrategias representan la planeación del acompañamiento; en otras palabras, qué hacer y cómo hacerlo. Se sugiere, principalmente, las siguientes:
 - a) *Estar en contexto*: una de las partes fundamentales de la asesoría situada es estar en contexto. En otras palabras, estar justo donde se desarrolla la práctica docente y las interacciones que van configurando la relación del docente con los agentes involucrados en el proceso educativo.
 - b) *Comunicación*: esto se refiere a la información que el asesor brinde acerca de qué se refiere el acompañamiento, confrontándolo con el conocimiento que —por parte del asesorado, acompañado o aprendiz— se posea acerca de este modelo de asesoría, a fin de establecer una comunicación en la que predomine una forma común de interpretación.
 - c) *Reflexión en la trayectoria personal*: dialogar acerca de cuál ha sido la experiencia personal y profesional del asesorado para comprender cómo ha sido su formación, a qué problemáticas se ha enfrentado y qué es lo que realmente necesita para su desempeño profesional.
 - d) *Establecimiento de empatía*: con la información compartida, por parte del asesor y del asesorado, en forma colaborativa distinguir el saber y saber hacer del docente a fin de lograr un entendimiento del desempeño laboral de éste.
 - e) *Observar la práctica*: vigilar el desarrollo de la práctica poniendo especial atención a aquellos elementos que le ocasionan problemas o conflicto al docente.

- f) *Reflexionar en torno a la práctica*: al finalizar la práctica docente se entablará con el asesorado un diálogo acerca de lo realizado. El asesor formulará al docente preguntas orientadoras que le ayuden a revisar y analizar su práctica docente. Todo ello a la luz de la teoría, a fin de que se le permita reconocer sus fortalezas e identificar las principales problemáticas enfrentadas en dicho aspecto.
- g) *Análisis de problemáticas y búsqueda de soluciones*: consiste en que el asesor, una vez identificados los problemas que se presentan en la práctica —o incluso aquellos elementos en donde se percibe que existen dudas— lleve al asesorado a hacer una revisión de las problemáticas identificadas con los elementos teóricos o metodológicos; es decir, a confrontar la teoría y la práctica a modo de que, de manera conjunta, se busquen las posibles soluciones.
- h) *Compartir experiencias*: es importante compartir las experiencias que se han vivido en torno a las situaciones problemáticas enfrentadas y las soluciones que se les han dado, lo cual será un intercambio de las experiencias vividas por el asesor y el asesorado y ayudará a clarificar las problemáticas que en ese momento se enfrentan.
- i) *Resolver problemas*: una vez identificados los problemas, haber buscado soluciones de manera conjunta y haber compartido experiencias, se procederá a tomar acuerdos en relación con la resolución de problemas, lo cual consiste en asignar tareas y responsabilidades que realizarán asesor y asesorado y que se llevarán a cabo a fin de dar solución a los problemas enfrentados; también se establecerán tiempos para la realización.
- j) *Retroalimentar la práctica*: representa la parte que permite al asesor motivar e impulsar al asesorado a continuar trabajando para la mejora de la práctica; consiste en reconocer los avances y mejoras de la misma y de allí partir también para recordar y proponer las acciones que habrán de emprenderse.

- k) *Evaluar*: al término de cada sesión de acompañamiento, hacer una valoración de manera conjunta asesor y asesorado acerca de lo realizado, en qué se va mejorando, cómo ha colaborado cada uno y cómo se han sentido.
- 5) *Sistematización (implantación, implementación, operación, puesta en marcha) del modelo de acompañamiento o asesoría situada*. Si bien no hay un plan determinado para realizar la asesoría situada —porque ésta debe partir de las necesidades detectadas en cada contexto en el que se realiza— se hace necesario contar con formas de su planeación; por lo tanto se propone el desarrollo de un plan de acompañamiento en el que se especifique a quién se acompaña, en qué actividades se centra la atención, la temporalidad de las acciones por emprender, y cómo se llevará a cabo, recuperando para esta planeación las acciones previas y la trayectoria misma de la asesoría situada al docente en particular o a la escuela acompañada.

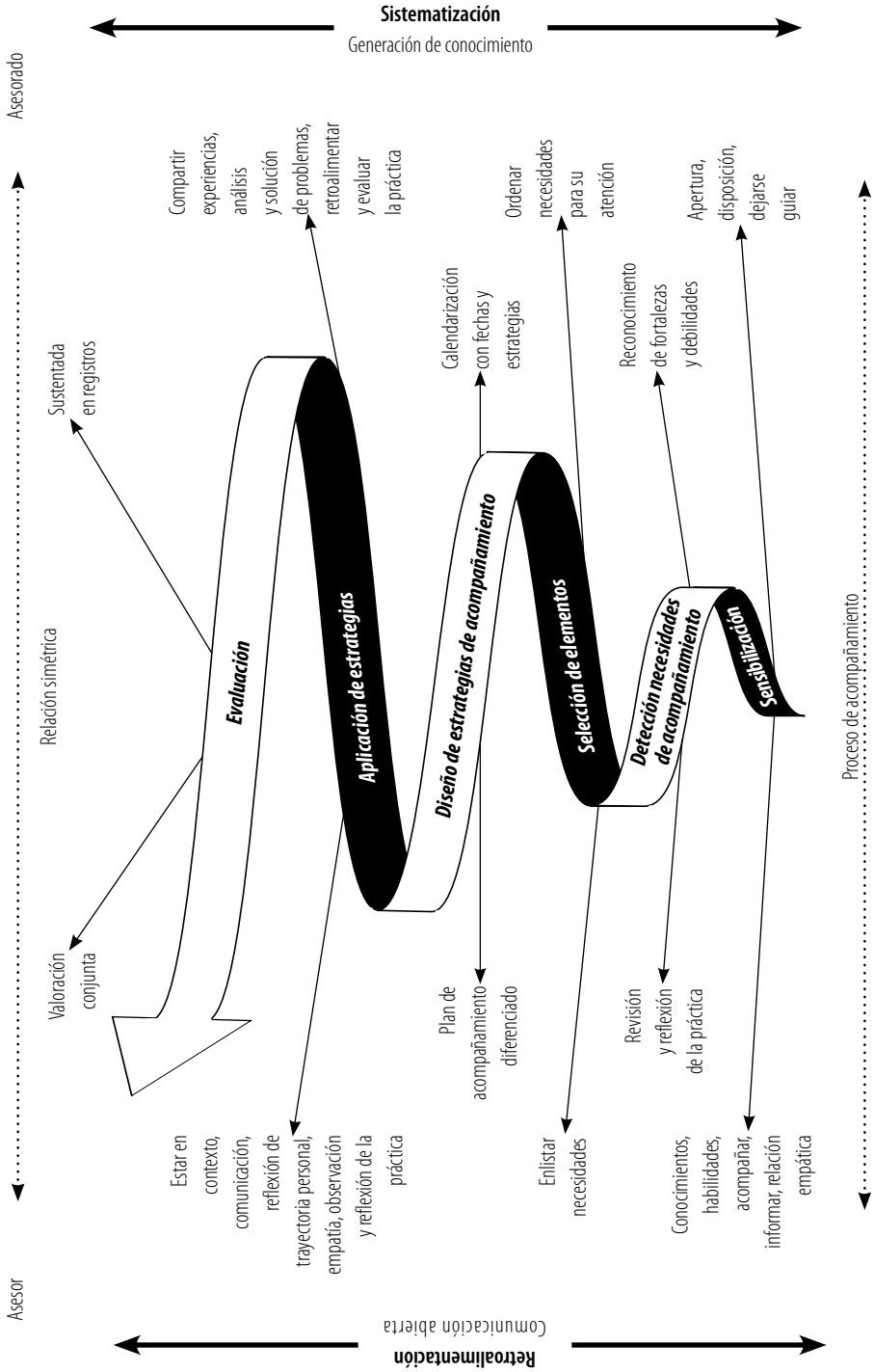
ELEMENTOS DEL PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO

El plan de acompañamiento representa una herramienta útil para idear y organizar las acciones que se pondrán en operación durante los procesos de asesoría. Se proponen los siguientes elementos, en los cuales estarán contempladas las estrategias para el acompañamiento descritas en el apartado anterior:

- 1) Nombre de la persona que se va a acompañar.
- 2) Fortalezas y debilidades encontradas en la práctica docente (resultados del diagnóstico).
- 3) Determinar un propósito del acompañamiento.
- 4) Elementos, partes débiles o problemáticas detectados en la práctica y que serán atendidos.
- 5) Estrategias por utilizar en el acompañamiento, es decir, qué hacer y cómo hacerlo (se recuperan las sugerencias del inciso 4 del apartado anterior).

Gráfica 21

Modelo de asesoría situada (acompañamiento)



Fuente: elaboración propia.

- 6) Elaboración de una calendarización con el establecimiento de fechas y estrategias para la realización de la asesoría situada.
- 7) Especificar cómo y en qué tiempos se realizarán evaluaciones.

CONTROL Y SEGUIMIENTO

- 1) *Mecanismos para el seguimiento*: es conveniente que en todo momento se lleve un registro del desarrollo del plan de acompañamiento a fin de tener claridad de cómo se ha desarrollado éste, junto con la asesoría, y para hacer una valoración de los logros, dificultades, avances y retrocesos.
- 2) *Evaluación*: elaboración de una valoración conjunta del asesor y el asesorado, con respaldo de los registros realizados durante el seguimiento y la sistematización de los acompañamientos, partiendo del plan de acompañamiento.
- 3) *Retroalimentación del modelo*: consiste en regresar al inicio del acompañamiento y revisar cada una de las etapas, con base en los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo de la asesoría situada. O sea, volver hasta el diagnóstico y revisar cuántas necesidades fueron cubiertas con los resultados obtenidos para pasar a la selección de algunas otras necesidades no cubiertas, o a algunas que hayan surgido en el transcurso de la operación del acompañamiento. Diseñar o ajustar las estrategias, la sistematización, los mecanismos de seguimiento y la evaluación. Representa la etapa u oportunidad correctiva del modelo, pues ayuda a valorar la pertinencia de éste y sus fortalezas y áreas de mejora. Este proceso será de crítica constructiva y de reconocimiento (ver la gráfica 21).

- Álvarez Martín, Francisco (2004), “Perfeccionamiento docente e identidad profesional”, en *Revista Docencia*, núm. 24, Santiago de Chile, Colegio de Profesores de Chile, diciembre, pp. 69-76, disponible en <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731200554.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Alonso, María Cristina R. (2006), *Dispositivos de acompañamiento en la formación docente*, Resistencia, Argentina, Facultad de Humanidades-Universidad Nacional del Nordeste, disponible en <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-004.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Alves, Elizabeth (2003), “La formación permanente del docente de la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula”, en *Investigación y Postgrado*, Caracas, vol. 18, núm. 1, abril, pp. 36-45, disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100006&lng=es&nrm=iso (consultado el 25 de enero de 2016).
- Arends, Fabian y Makola Phurutse (2009), *Beginner teachers in South Africa school readiness, knowledge and skills*, disponible en <http://www.hsrcpress.ac.za/product.php?productid=2253> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Atkinson, Robert (1998), *The life story interview*, Thousand Oaks, California, Sage (Qualitative Research Methods, Book 44).
- Babbie, Earl R. (1988), *Métodos de investigación por encuesta*, México, Fondo de Cultura Económica (Biblioteca de la Salud).

- Bandura, Albert (1987), *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa.
- Balzán Sánchez, Yilly Jéniffer (2008), “Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en las escuelas de la III Etapa de Básica”, trabajo especial de grado para el título de magíster en Supervisión Educativa, Maracaibo, Universidad Rafael Urdaneta, disponible en <http://remembranza.wordpress.com/acompanamiento-pedagogico-del-supervisor-y-desempeno-docente-en-las-escuelas-de-iii-etapa-de-basica/> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Barbier, Jean Marie (1996), “De l’usage de la notion d’identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation”, en *Formation et dynamiques identitaires*, de la revista *Education Permanente*, vol. 3, núm. 128, París, pp. 11-26.
- Barrera Pérez, María del Refugio y Teresa Yurén Camarena (2005), “Formación a distancia: innovación y tradición en posgrado”, en Teresa Yurén Camarena, Cecilia Navia Antezana, y Cony Saenger Pedrero (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México, Pomares-Corredor, pp. 187-205.
- Becker, Howard Saul (edit.) (1970), “The career of the Chicago schoolmaster”, en Howard Saul Becker, *Sociological work: Method and substance*, Chicago, Transaction Publishers, pp. 34-69.
- Benveniste, Émile (1989), *Problemas de lingüística general*, México, Siglo XXI.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1995), *La construcción social de la realidad*, Madrid, Amorrortu.
- Bernard, Michel (1999), *Penser la mise à distance en formation*, París, L’Harmattan (Série Références).
- Bernard, Michel (2006), *Formación, distancias y tecnología*, México, Pomares-Corredor (Educación y Conocimiento).
- Bertaux, Daniel (1992), “El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades”, en *Proposiciones*, vol. 29, disponible en <http://preval.org/files/14BERTAU.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Bolívar Botia, Antonio (2002), “«¿De nobis ipsis silemus?»: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, disponible en <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91> (consultado el 25 de enero de 2016).

- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.
- Bolívar Botia, Antonio, Manuel Fernández Cruz y Enriqueta Molina Ruiz (2005), “Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial”, en *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 1, disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Camafu [Comunidad de Aprendizaje de Manejo del Fuego] (2009), *Acompañamiento de un proceso formativo*, disponible en http://www.camafu.org.mx/index.php/materiales-y-plan-de-formacion/articulos/acompanamiento-de-un-proceso-de-formacion-.html?file=tl_files/Imagenes_M1/evento%20camafu/diplomado%20formacion%20de%20formadores/material%20y%20plan%20de%20formacion/Acompanamiento_en_un_proceso_formativo.doc (consultado el 25 de enero de 2016).
- Castañeda Salgado, Adelina (2005), “Dispositivos institucionales y subjetivación en la formación permanente”, en Teresa Yurén Camarena, Cecilia Navia Antezana y Cony Saenger Pedrero (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México, Pomares-Corredor, pp. 94-115.
- Castañeda Salgado, Adelina (2009), *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Cazden, Courtney B. (1991), *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*, Madrid, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Coffey, Amanda y Paul Atkinson (2003), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Coll, César (2001), *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del forum universal de las culturas*, Barcelona, Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, 5-6 de octubre, disponible en <http://www.innova.uned.es/webpages/>

- educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf (consultado el 25 de enero de 2016).
- Connelly, F. Michael y D. Jean Clandinin (1995), “Relatos de experiencias e investigación en narrativa”, en Jorge Larrosa Bondía, Remei Arnaus i Morral, Virginia Ferrer, Nuria Pérez de Lara Ferré, F. Michael Connelly, D. Jean Clandinin y Maxime Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, pp. 11-59.
- Cortazzi, Martin (1993), *Narrative analysis*, Londres, Falmer.
- Deleuze, Gilles (1989), “¿Qué es un dispositivo?”, en E. Balbier, H. L. Dreyfus, M. Frank, A. Glücksmann et al., *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Gedisa, pp. 115-163.
- Delors, Jacques (coord.) (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional para la educación en el siglo XXI presidida por Jacques Delors*, París, Santillana/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Demazière, Didier y Claude Dubar (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits de insertion*, París, Nathan.
- Denzin, Norman K. (1970), *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*, Chicago, Aldine Transaction.
- Denzin, Norman K. (1986), “Interpretative interaccionism and the use of life stories”, en *Revista Internacional de Sociología*, vol. 44, núm. 3, pp. 321-337.
- Dewey, John (2000), *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- Domingo Segovia, Jesús (2003), “El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad”, en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 7, núms. 1-2, disponible en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev71COL1.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Dubar, Claude (2002), *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona, Bellaterra.
- Escobar, Edison (s. f.), *Aprendizaje situado*, disponible en http://comunidad-virtual.ucn.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&catid=7:tecnicas-de-estudio&id=20:aprendizaje-situado&Itemid=91 (consultado el 25 de enero de 2016).
- Esperanza Casado, Javier (2006), “Formación y autoformación permanente del profesorado”, en *Avances en Supervisión Educativa. Revista*

- de la Asociación de Inspectores de Educación de España, núm. 3, mayo, disponible en http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=34&Itemid=30 (consultado el 25 de enero de 2016).
- Esteban, Moisés, Josep Maria Nadal e Ignasi Vila (2006), “La construcción narrativa de la identidad a través del conflicto y la ventriloquación”, disponible en http://m.dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3879/construccion_narrativa.pdf?sequence=1 (consultado el 25 de enero de 2016).
- Flick, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Fondep [Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana] (2008), *Guía para el acompañamiento de proyectos de innovación en las regiones*, disponible en <http://www.fondep.gob.pe/documentos/ancash/guideacompanamiento.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Fox, David J. (1981), *El proceso de la investigación en educación*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra.
- Freire, Paulo (2004), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra.
- García, Carlos Marcelo (2008), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Barcelona/Buenos Aires/México, Octaedro (Biblioteca Latinoamericana, núm. 20), disponible en <http://www.octaedro.com/pdf/10420.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- García Romero, Dinorah (2006), *El acompañamiento, proceso indispensable para el fortalecimiento de la calidad de la educación*, disponible en <http://www.centropoveda.org/publicaciones/periodicas/anuarios/descargaanuarios/Anuario11/Actualidad%20pedagogica/el%20acompanamiento.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Garzo, Gustavo Martín (1994), “La rama dorada”, en *El País*, Madrid, 9 de noviembre, disponible en http://elpais.com/diario/1994/11/09/opinion/784335607_850215.html (consultado el 25 de enero de 2016).
- Gergen, Kenneth J. (2006), *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Barcelona, Paidós.
- Ghouali, Habib (2007), “El acompañamiento escolar y educativo en Francia”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, pp.

- 207-242, disponible en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART32011&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/no32/pdf/No32K.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Gobierno del Estado de Durango (2005a), *Plan Estatal de Desarrollo 2005-2010*, disponible en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDs2010/CDDeporte/pdf/DG3.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Gobierno del Estado de Durango (2005b), *Programa de transformación del Sistema Educativo de Durango*, disponible en <http://www.educadgo.gob.mx/images/stories/programadetransformaciondurango.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Goetz, Judith y Margaret LeCompte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- Gohier, Christiane, Marta Anadón, Yvon Bouchard, Benoît Charbonneau y Jacques Chevrier (2001), «La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif», en *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, num. 1, 2001, pp. 3-32, disponible en <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000304a.html> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Guzmán Arredondo, Arturo y José Jesús Alvarado Cabral (2009), *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*, Durango, Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Durango/Instituto de Cultura del Estado de Durango/Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación (ADICE).
- Habermas, Jürgen (1994), *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Ediciones Península.
- Habermas, Jürgen (2001), *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (2001), *Etnografía. Métodos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.
- Hernández, Fernando (2008), «Deconstruir la figura del asesor: una revisión desde los márgenes», en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-14, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073017> (consultado el 25 de enero de 2016).

- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2008), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
- Honoré, Bernard (1980), *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea.
- Honoré, Bernard (1992), *Vers l'ouvre de formation. L'ouverture à l'existence*, París, L'Harmattan.
- Huberman, Michael (1988), "Trabajando con narrativas biográficas", en Hunter McEwan y Kieran Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 183-235.
- Imbernón, Francesc (1997), *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós.
- Imbernón, Francesc (2007), "Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto", en REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 1, pp. 145-152, disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Imbernón, Francesc (2008), *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, Barcelona, Graó.
- Imbernón, Francesc (2009), *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*, Barcelona, Octaedro/ICE (Institut de Ciències de l'Educació).
- Jacobo García, Héctor Manuel (coord.) (2005), "El acompañamiento sistémico", disponible en <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho310.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Jalongo, Mary Renck (1992), "Teachers' stories: Our ways of knowing", en *Educational Leadership*, vol. 42, pp. 68-73, disponible en http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199204_jalongo.pdf (consultado el 25 de enero de 2016).
- Jara Holiday, Oscar (1998), *El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales*, San José, Costa Rica, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Labov, William (1982), *Speech actions and reactions in personal narrative*, en Deborah Tannen (edit.), *Analyzing discourse: Text and talk*, Washington, Georgetown University Press, pp. 217-247.

- Lamas Rojas, Héctor (s. f.), *Aprendizaje situado: la dimensión social del conocimiento*, disponible en http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Lic_virt/LITE/DITE008/Unidad_2/lec_2.3_Aprendizaje%20situado%20La%20dimension%20social%20del%20conocimiento.pdf (consultado el 25 de enero de 2016).
- Langness, Lewis L. (1965), *The life history in anthropological science*, Holt, Rinhart & Winston.
- Lave, Jean (1991), *La cognición en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- Lave, Jean y Étienne Wenger (1991), *Situated learning legitimate: peripheral participation (learning in doing: Social, cognitive and computational perspectives)*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Legrand, Michel (1993), *L'approche biographique. Théorie, clinique*, París, Desclée de Brouwer (Interfaces).
- Leontiev, Alexei Nikolaievich (1978), *Actividad, conciencia y personalidad*, Buenos Aires, Ciencias del Hombre.
- Lopes, Amélia (2008), “La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas”, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 11, núm. 3, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711307> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Lortie, Dan C. (1975), *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press.
- Luna del Castillo, Juan de Dios, Francisco Requena Guerrero, Pedro Femia Mazo, Antonio Martín Andrés y María Teresa Miranda León (2007), *Introducción al manejo del programa SPSS 12.0*, disponible en http://www.ucla.edu/ve/dmedicin/departamentos/medicinapreventivasocial/SEB/COMPUTACION/manual_spss.pdf (consultado el 25 de enero de 2016).
- Luria, Alexander Romanovich (1987), *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*, Madrid, Akal.
- Magnan, Monique (1997), *Accompagner les parcours de formation*, Lyon, Cafoc (Centre Académique de Formation Continue).
- Marcelo García, Carlos (1997), *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*, Madrid, CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa).

- Marinas, José Miguel (1995), “Estrategias narrativas en la construcción de la identidad”, en *Isegoría*, núm. 11, Instituto de Filosofía del CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), pp. 176-185, disponible en <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewFile/261/261> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Maureira, Fernando (2008), “Estrategia de acompañamiento a establecimientos educacionales vulnerables”, en *Cuaderno de Educación*, núm. 4, Santiago de Chile, Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado, disponible en http://www2.uahurtado.cl/mailling/cuadernos_educacion_4/pdf/analisiscontingencia.pdf (consultado el 25 de enero de 2016).
- Mayoral, Paula (2009), “El profesor novel: concepciones, adaptación y apoyo en el primer año de docencia”, en *Revista electrónica e-Stratégic*, núm. 1, sección artículo, disponible en http://www.e-strategic.sinte.es/index.php?Itemid=30&id=20&option=com_content&task=view (consultado el 25 de enero de 2016).
- McPherson, Gertrude H. (1972), *Small town teacher*, Cambridge, Harvard University Press.
- Meirieu, Philippe (2002), *Aprender sí. Pero ¿cómo?*, Madrid, Octaedro.
- MEN [Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia] (2009), *Lineamientos para el acompañamiento a establecimientos educativos en el marco del mejoramiento de las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento institucional*, disponible en <http://www.slideshare.net/atherk/acompaamiento> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Miranda Alonso, Tomás (1991), “Acción comunicativa y proceso Educativo: J. Habermas y M. Lipman”, en *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, núm. 5, pp. 33-46, disponible en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281888.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Mireles Barrera, María Dilia, Iliana Margarita Henríquez Linero y Ligia María Sánchez Castrellón (2009), “Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta”, en *Educación y Educadores*, vol. 12, núm. 1, disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/834/83411512005.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).

- Morin, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Muñoz Justicia, Juan (2003), *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti*, disponible en <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Navarro, Pablo y Capitolina Díaz (1995), “Análisis de contenido”, en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, pp. 177-224.
- Navia Antezana, Cecilia (2006), *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*, México, Pomares-Corredor.
- Navia Antezana, Cecilia, Delia Inés Cenicero Cázares, Martha Remedios Rivas González y Caridad López Marrufo (2008), “Acompañamiento en supervisores y asesores en educación preescolar. Avances de investigación”, avances de investigación.
- Nieto Cano, José Miguel (2004), “Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas”, en Jesús Domingo Segovia (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, México, Secretaría de Educación Pública, pp. 147-166.
- Núñez Prieto, Iván (2004), *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, disponible en http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf (consultado el 25 de enero de 2016).
- OCDE [Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos] (2009), *Panorama de la educación 2009*, disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/1/7/43654713.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Paz Penagos, Hernán (2007), “El aprendizaje situado como una alternativa en la formación de competencias en ingeniería”, en *Revista Educación en Ingeniería*, núm. 4, disponible en <http://medicina.iztacala.unam.mx/medicina/Aprendizaje%20situado%20y>

%20formaci%F3n%20en%20ingenier%EDA.pdf (consultado el 25 de enero de 2016).

- Perrenoud, Philippe (2001), “La formación de los docentes en el siglo XXI”, en *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago de Chile, vol. 14, núm. 3, pp. 503-523, disponible en http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html (consultado el 25 de enero de 2016).
- Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, Barcelona, Graó.
- Peterson, Warren E. (1964), “Age, teacher’s role and the institutional setting”, en Bruce J. Biddle y William J. Ellena (edits.), *Contemporary research on teacher effectiveness*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, pp. 268-315.
- Piret, Anne, Jean Nizet y Étienne Bourgeois (1996), *L’analyse structural. Une méthode d’analyse de contenu pour les sciences humaines*, París, De Boeck.
- Polkinghorne, Donald E. (1988), *Narrative knowing and the social sciences*, Albany, State University of Nueva York Press.
- Popkewitz, Thomas S. y Miguel A. Pereyra (1994), “Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa”, en Thomas S. Popkewitz (comp.), *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 15-91.
- Pujadas Muñoz, Juan José (1992), *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ramírez Raymundo, Rodolfo (2008), “La función de asesoría en el proceso de reforma de la educación preescolar”, en Secretaría de Educación Pública, *El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la reforma de la educación preescolar*, México, pp. 127-141.
- Ramírez Rosales, Victoria (2006), “La construcción de la identidad profesional de las maestras y los maestros de educación primaria en Tlaxcala: un estudio sobre las representaciones y los procesos socio-discursivos que definen el ser maestro”, ponencia presentada en el

- Quinto Congreso Nacional AMET (Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo) 2006, disponible en <http://www.izt.uam.mx/amet/vcongreso/webamet/indicedemesa/ponencias/Mesa%2011/RamirezMI1.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Ricoeur, Paul (1995), *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, Siglo XXI/Universidad Iberoamericana.
- Riessman, Catherine Kohler (1993), *Narrative analysis (qualitative research methods)*, Newbury Park, Sage.
- Rivas Flores, José Ignacio, Analía E. Leite Méndez, Pablo Cortés González, María Jesús Márquez García, y Daniela Padua Arcos (2010), “La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones”, en *Revista de Educación*, núm. 353, septiembre-diciembre, pp. 187-209, disponible en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article7837> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Ediciones Aljibe.
- Romero P., Hernando A., María Esther Tobos, Miryan Jinete y Mónica Lindo (2006), “La praxis profesional del docente en formación: ¿formarlo viviendo en el pasado, el presente, o la forma de vida del proyecto de sociedad por construir?”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 5, núm. 40, noviembre, pp. 5-11, disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1313Grinpectra.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Saenger Pedrero, Cony (2005), “Identidad y alteridad en la formación de docentes de lenguas extranjeras”, en Teresa Yurén Camarena, Cecilia Navia Antezana y Cony Saenger Pedrero (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México, Pomares-Corredor, pp. 163-186.
- Saltet, Jérôme y André Giordan (2007), *Apprendre á apprendre*, París, Libro.
- Schön, Donald (1983), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- Schön, Donald (1987), *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Londres, Jossey-Bass.

- SEED [Secretaría de Educación en el Estado de Durango] (2009), *Estadística de cierre de ciclo escolar 2008-2009*, Durango, Departamento de Educación Preescolar Federalizada.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1981), *Manual de organización del plantel de educación preescolar*, México.
- SEP (1985a), *Manual de la directora del plantel de educación preescolar*, México.
- SEP (1985b), *Manual técnico-pedagógico de la directora del plantel de educación preescolar*, México.
- SEP (1988), *Manual de la supervisora de zona de educación preescolar*, México.
- SEP (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, disponible en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, disponible en <http://www.iea.gob.mx/infgeneral07/dcs/leyes/plannac1.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- SEP (2002a), *Antología de gestión escolar*, México.
- SEP (2002b), *Artículo 3° Constitucional*, disponible en http://portalsej.jalisco.gob.mx/default/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.default/files/pdf/normatividad/articulo_3ro_constitucional.pdf (consultado el 25 de enero de 2016).
- SEP (2004), *Programa de Educación Preescolar 2004*, México.
- SEP (2005), *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*, México, Comisión SEP-Autoridades Educativas Estatales para Estudiar y Proponer una Normatividad que Regule el Servicio de Apoyo Técnico Pedagógico.
- SEP (2006), *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*, México, Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar.
- SEP (2007a), *Manual del asesor-acompañante. Estrategia Nacional de Acompañamiento a las escuelas públicas para la instalación y uso de bibliotecas escolares*, México.

- SEP (2007b), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, disponible en http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf (consultado el 25 de enero de 2016).
- SEP (2008), *El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la reforma de la educación preescolar*, México.
- SEP (2010a), *La función de asesoría en la educación preescolar*, México.
- SEP (2010b), *Problemas en la implementación de la reforma: ¿qué hacer para superarlos?*, México.
- SEP (2012), *Criterios para el fortalecimiento del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*, México, disponible en <http://www.slideshare.net/Valfh/criterios-de-asesora-3> (consultado el 25 de enero de 2016).
- SEV [Secretaría de Educación de Veracruz] (2007), *Modelo de acompañamiento y seguimiento a los colectivos docentes de la muestra 2007-2008*, disponible en <http://documents.mx/documents/modelos-de-acompanamiento.html> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Sisto, Vicente y Carla Fardella (2008), “Narrándose en la flexibilidad. Un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral”, en *Revista de Psicología*, vol. 17, núm. 2, disponible en <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17137/17865> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Spence, Donald P. (1986), “Narrative smoothing and clinical wisdom”, en Theodore. R. Sarbin (edit.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*, Westport, Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, pp. 211-232.
- Souto, Marta, Jean Marie Barbier, Mabel Cataneo, Mirtha Coronel, Laura Gaidulewicz, Nora Goggi y Diana Mazza (1999), *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Stake, Robert E. (1999), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Strauss, Anselm Leonard (1977), *Espejos y máscaras: la búsqueda de la identidad*, Buenos Aires, Marymar.

- Strauss, Anselm Leonard y Juliet Corbin (1988), *Basics of qualitative research – Grounded theory. Procedures and techniques*, Newbury Park, Sage.
- Taylor, Steve J. y Robert Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Turrent Rodríguez, Araminda (2008), “La capacitación del asesor”, en *Onteanqui: El que Acompaña (Revista de Educación a Distancia-Universidad La Salle)*, disponible en http://comunidad.ulsa.edu.mx/public_html/publicaciones/onteanqui/b14/asesor.htm (consultado el 25 de enero de 2016).
- Vaillant, Denise (2007), *La identidad docente*, disponible en <http://www.scribd.com/doc/2030599/La-identidad-docente> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Veiravé, Delfina, Mariana Ojeda, Claudio Núñez y Patricia Delgado (2006), “La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 40, vol. 3, octubre, disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1509Veirave.pdf> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Vigotsky, Lev (1986), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- Vigotsky, Lev (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo.
- Vivas de Chacón, Mireya, Gladys Becerra Torres y Dámaris Díaz Herrera (2005), “La formación del profesor novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes Táchira”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 1, disponible en <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-vivas.html> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Wenger, Étienne (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
- Wenger, Étienne (2006), *Comunidades de práctica una breve introducción*, disponible en <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> (consultado el 25 de enero de 2016).
- Yurén Camarena, Teresa (2000), *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México, Paidós.

- Yurén Camarena, Teresa (2005), “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación docente”, en Teresa Yurén Camarena, Cecilia Navia Antezana y Cony Saenger Pedrero (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México, Pomares-Corredor, pp. 19-45.
- Yurén Camarena, Teresa (2011), “La ética profesional: un objeto de investigación interdisciplinaria”, en Ana Hirsch, *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario*, México, Gernika, pp. 23-42.
- Zeichner, Kenneth M. (1996), “El maestro como profesional reflexivo”, en *Cuadernos Pedagógicos*, núm. 220, Madrid, pp. 44-45.

Anexos

ANEXO I PRINCIPALES TEORÍAS, CONCEPTOS Y AUTORES QUE SUSTENTAN LAS INVESTIGACIONES

Investigación	Conceptos y teorías en las que se sustenta	Autores en los que se fundamenta
María Cristina R. Alonso, "Dispositivos de acompañamiento en la formación docente", 2006.	Pensamiento reflexivo, formación docente.	John Dewey.
Yilly Jéniffer Balzán, "Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en las escuelas de la III Etapa de Básica", 2008.	Acompañamiento pedagógico, funciones de coaching, tutoring y mentoring; funciones del supervisor, roles del docente.	Donald C. Mosley, Leon C. Megginson, Paul H. Pietri, Edgar Eslava, Lynne Briggs, Humberto Gutiérrez, Idalberto Chiavenato, Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández-Collado, Pilar Baptista Lucio.
Fernando Hernández, "Deconstruir la figura del asesor: una revisión desde los márgenes", 2008.	Asesoramiento, innovación educativa, identidad profesional.	José Domingo Segovia, José Miguel Nieto Cano, Antonio Portela Pruaño, Carles Monereo, Isabel Sole, Norman Denzin, Carlos Marcelot, C. J. Saville.
Fernando Maureira, "Estrategia de acompañamiento a establecimientos educacionales vulnerables", 2008.	Acompañamiento, reflexión, gestión.	Vicent Dupriez, Michel Vial, Nicole Camarros-Mencacci.

Investigación	Conceptos y teorías en las que se sustenta	Autores en los que se fundamenta
Elizabeth Alves, "La formación permanente del docente de la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula", 2008.	Formación docente, red telemática, taller virtual interactivo.	José Tejada Fernández, José Gregorio Rodríguez, Carlos Augusto Hernández, Antonio Medina, Concepción Domínguez, César Coll.
Fabian Arends y Makola Phurutse, <i>Beginner teachers in South Africa school readiness, knowledge and skills</i> , 2009.	Profesores principiantes, formación del profesorado.	Sarah J. Howie, Patrick O'Brien, Edward Hebert.
Mireya Vivas, Gladys Becerra y Dámaris Díaz,, "La formación del profesor novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira", 2005.	Formación del profesorado, profesor novel, docencia universitaria.	Juan Manuel Escudero Muñoz, Antoni Medina Rivilla, Carlos Marcelo, Vicenc Benedito, Virginia Ferrer Cervero, Vicente S. Ferreres Pavía, Michel Saint-Onge.
Paula Mayoral, "El profesor novel: concepciones, adaptación y apoyo en el primer año de docencia", 2009.	Disciplina, motivación y conducta; gestión del aula, tiempo y espacio, relaciones y comunicación.	Alysia D. Roehrig, Michael Pressley, Denise A. Talotta, Simon Veeman, J. H. C. Vonk, G. A. Schras, Karl Oyvind Jordell, S. Dropkin, M. Taylor.
Cecilia Navia, Delia Cenicero, Martha Rivas y Caridad Marrufo, <i>Acompañamiento en supervisores y asesores en educación preescolar. Avances de investigación</i> , 2008.	Acompañamiento, asesoría, formación.	Bernard Honoré, Serafin Antúnez, Antonio Bolívar, Lawrence Turkal, T. Denny.

ANEXO 2

ENFOQUES, MÉTODOS, TÉCNICAS

E INSTRUMENTOS USADOS EN LAS INVESTIGACIONES

Investigación	Enfoque	Método	Técnica e instrumentos
María Cristina R. Alonso, "Dispositivos de acompañamiento en la formación docente", 2006.	Cualitativo.	Estudio de caso.	Entrevistas a profundidad, entrevistas abiertas grupales e individuales, diario de campo, grupo de reflexión.
Yilly Jéniffer Balzán, "Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en las escuelas de la III Etapa de Básica", 2008.	Paradigma positivista, enfoque cuantitativo.	Investigación descriptiva correlacional, estudio de campo con diseño no experimental, transeccional, transversal.	La recolección de datos a través de un instrumento tipo encuesta sometido a validez y confiabilidad; el análisis de datos se realizó a través de métodos estadísticos-descriptivos, utilizando técnicas de medidas de tendencia central y variabilidad, por medio del programa SPSS.
Fernando Hernández, "Deconstruir la figura del asesor: una revisión desde los márgenes", 2008.	Investigación cualitativa con un enfoque crítico.	Narrativa, estudio de casos.	Observación participante, grupos de discusión.
Fernando Maureira, "Estrategia de acompañamiento a establecimientos educacionales vulnerables", 2008.	Investigación cualitativa.	Investigación-acción.	Observación participante.

Investigación	Enfoque	Método	Técnica e instrumentos
Elizabeth Alves, "La formación permanente del docente de la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula", 2003.	Investigación cualitativa.	Investigación-acción.	Observación participante.
Fabian Arends y Makola Phurutse, <i>Beginner teachers in South Africa school readiness, knowledge and skills</i> , 2009.	Enfoque mixto, investigación cuantitativa-cualitativa.	Estudio de casos, análisis del discurso.	Entrevistas semiestructuradas y encuestas.
Mireya Vivas, Gladys Becerra y Dámaris Díaz, "La formación del profesor novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira", 2005.	Investigación cualitativa, con enfoque etnográfico.	Estudio de casos.	Entrevista a profundidad.
Paula Mayoral, "El profesor novel: concepciones, adaptación y apoyo en el primer año de docencia", 2009.	Investigación cualitativa con perspectiva sociocognitiva.	Propuesta de intervención mediante análisis de caso único en profundidad, los datos se analizaron mediante el programa Atlas.ti.	Entrevistas, observación participante, diario.
Cecilia Navia, Delia Ceniceros y Martha Rivas, "Acompañamiento en asesores y supervisores en educación preescolar", 2008.	Investigación de corte cualitativo, bajamente estructurada y no proyectiva.	Estudio de casos.	Técnicas para la recuperación de la información empírica: entrevista y observación no participante.

ANEXO 3

CONCEPTOS, TEORÍAS

Y AUTORES QUE RESPALDAN LOS ARTÍCULOS

Artículo	Conceptos y teorías	Autores que los respaldan
Araminda Turrent, "La capacitación del asesor", 2008.	Acompañamiento.	San Juan Bautista de La Salle, Andrés Gobela.
Javier Esperanza, "Formación y autoformación permanente del profesorado", 2006.	Formación, autonomía, formación continua, profesionalización docente.	No cita autores.
Hernando Romero, Esther Tobos, Miryan Jinete y Mónica Lindo, "La praxis profesional del docente en formación: ¿formarlo viviendo en el pasado, el presente, o la forma de vida del proyecto de sociedad por construir?", 2006.	Praxis, práctica-teoría, praxis educativa.	Jürgen Habermas, Antanas Mockus, Benton Johnson.

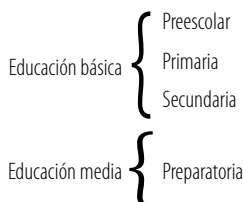
ANEXO 4

GUÍA DE ENTREVISTA A ACOMPAÑANTES

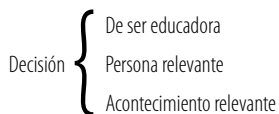
Objetivo: conocer las etapas de formación y las laborales de las asesoras técnico-pedagógicas de educación preescolar federalizada de Durango y su relación con el desempeño de acompañamiento a docentes.

Temas:

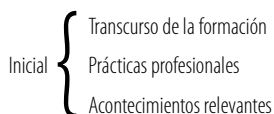
Formación básica



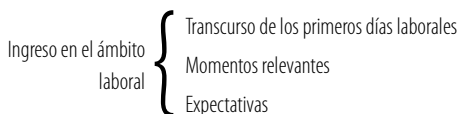
Toma de decisión



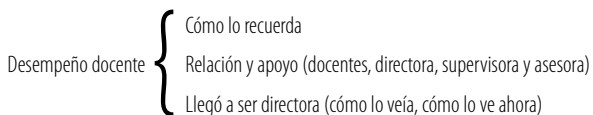
Formación inicial



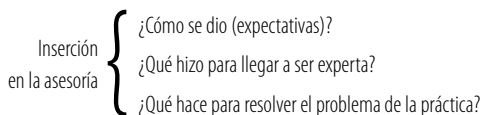
Inserción profesional



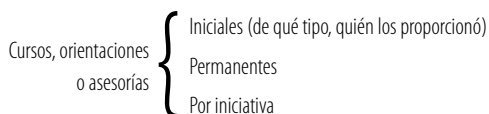
Trayectoria laboral



Cómo se dio el proceso para llegar a ser asesora (contar la historia)



Formación continua



- Educación preescolar {
 - ¿Cómo la comprende en términos de pedagogía?
 - Tipo de niño que se tiene que formar
 - Aportes a los niños
- Asesora {
 - Concepción de su papel
 - ¿Qué produce su acción educativa?
 - ¿Qué pensaba que tendría que hacer con los docentes?
 - Tipo de docentes que se tiene que formar

Desempeño laboral

- Asesoría {
 - ¿Qué debe hacer un asesor?
 - ¿Cómo debe ser la asesoría?
 - Describir un ejemplo de asesoría

- Tipos {
 - Individual
 - Institucional
 - Informal
 {
 - Tiempo
 - Espacio
 - Materiales y recursos
 {
 - Quién determina
 - Cómo determina
 - A quién determina

- Características de la asesoría {
 - Antes
 - Actual

- Acompañamiento {
 - ¿Cómo se incorpora el concepto?
 - ¿Desde cuándo se escuchó?
 - ¿Cómo lo identifica y comprende?

¿Qué diferencias encuentra entre el acompañamiento y la asesoría?

¿En qué momentos o espacios están más dispuestos los docentes a ser acompañados y asesorados?

Proceso comunicativo

- Relaciones {
 - Asesoras
 - Docentes acompañados
 - Directivos (directoras, supervisora, jefa de Sector)
 - Tensiones
- Resultado de asesoría y acompañamiento {
 - Estímulos y beneficios (personales y laborales)
 - Limitaciones y obstáculos
 - Satisfacciones

Agradecer la participación y colaboración. Considerar la posibilidad de otra entrevista en otro(s) momento(s).

ANEXO 5

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Estimado(a) educador(a):

Este cuestionario que usted tan gentilmente tendrá a bien contestar fue elaborado como parte de una investigación educativa que se desarrolla en la Universidad Pedagógica de Durango, por la Mtra. Ana Luisa Villarreal Delgado. El objetivo de la investigación es describir el acompañamiento que realizan los directivos y asesores técnico-pedagógicos a docentes de educación preescolar, en la etapa de consolidación del proceso de la reforma.

Se le pide por favor que dé respuesta a las interrogantes planteadas de la forma más real posible, de acuerdo con la manera en que se brinda a usted el acompañamiento. Sus aportaciones serán muy importantes y se les dará un uso exclusivo para la investigación.

La información que proporcione será confidencial y anónima, por lo que no se solicita el nombre de quien responde.

Por su colaboración, gracias.

Tiempo aproximado: 30 minutos

I. DATOS GENERALES

Fecha de aplicación: _____

Hora de inicio: _____

1. Edad: _____ años

2. Sexo: Masculino _____ Femenino _____

3. Grado académico: _____

a) Normal básica: _____

b) Licenciatura: _____ Especialidad: _____

c) Maestría: _____ Especialidad: _____

d) Otro: _____

e) Nombre de la institución

de donde egresó _____

4. Años de servicio: _____

5. Subsistema al que pertenece:

Federalizado: _____ Estatal: _____

6. Tipo de organización del jardín de niños donde labora
- a) Organización completa: _____
 - b) Tridocente con director(a) técnico(a): _____
 - c) Tridocente con director(a) comisionado(a): _____
 - d) Bidocente con director(a) técnico(a): _____
 - e) Bidocente con director(a) comisionado(a): _____
 - f) Unitario: _____
7. Número de alumnos
que atiende actualmente: _____

II. ACOMPAÑAMIENTO

Para dar respuesta a las interrogantes que se plantean a partir de esta sección, se le pide que considere que el acompañamiento es una función propuesta para ser realizada por los directores(as), supervisores(as), jefas de Sector y asesoras técnico-pedagógicas de educación preescolar; por tanto, se denomina *acompañante* a cada uno de ellos, independientemente del puesto que ostentan.

8. Número de veces que durante este ciclo escolar
ha sido acompañado(a): _____
9. El acompañamiento ha sido realizado por
(puede marcar varias opciones):
- a) Director(a): _____
 - b) Supervisor(a): _____
 - c) Jefa de Sector: _____
 - d) Asesora técnico pedagógica (ATP) de
Zona: _____ Sector: _____
Departamento: _____

Para continuar, responda el cuestionario con base en las visitas del acompañante que más le ofrece un servicio de acompañamiento.

10. Indique por favor si se refiere a un
 (a) director (a), supervisor (a), jefa
 de Sector o ATP de Zona,
 Sector o Departamento: _____

A partir de las siguientes preguntas se le presentan cinco alternativas de respuesta. Seleccione por favor sólo la opción que considere más adecuada para responder y márkela con una X.

Siempre
Casi siempre
A veces
Casi nunca
Nunca

<i>Para facilitar la comprensión de los elementos teóricos del PEP 2004, durante el acompañamiento el acompañante...</i>					
11. Propicia la reflexión de los propósitos fundamentales					
12. Hace énfasis en los logros que se espera tengan los niños y las niñas					
13. Clarifica las dudas de las finalidades de los principios pedagógicos					
14. Fomenta la apropiación de los aspectos en que se organizan los campos formativos					
15. Motiva al conocimiento de competencias a desarrollar en los niños (as)					
16. Facilita la comprensión del desarrollo infantil					
<i>Para ayudar al mejoramiento de su intervención docente, durante el acompañamiento, el acompañante...</i>					

	<i>Siempre</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>A veces</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Nunca</i>
17. Propone la elaboración de planes de trabajo considerando capacidades de los niños(as)					
18. Recomienda la diversificación de las formas de enseñanza					
19. Impulsa el respeto a las diferencias individuales de los niños(as)					
20. Plantea la elaboración de situaciones didácticas con actividades interesantes para los niños(as)					
21. Recomienda el diseño de situaciones didácticas con desafíos para los niños(as)					
22. Anima a la aplicación de situaciones didácticas con actividades que facilitan la utilización de los conocimientos previos					
23. Fomenta el aprovechamiento del tiempo de la jornada para el trabajo por competencias					
24. Recomienda la utilización de los materiales existentes para facilitar los aprendizajes					
25. Impulsa el establecimiento de reglas para la interacción entre los niños(as)					
26. Orienta para generar la participación de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos					
27. Asesora para el desarrollo de reuniones con padres de familia para dar información de aspectos pedagógicos de los niños(as)					

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
28. Promueve la reflexión de su práctica docente					
29. Orienta para autoevaluar su práctica docente					
30. Asesora en la evaluación del desarrollo de competencias de los niños(as)					
<i>En los diversos momentos del acompañamiento, el acompañante...</i>					
31. Le ha informado en qué consiste el acompañamiento					
32. Realiza un diagnóstico de sus necesidades acerca de los elementos teóricos del PEP 2004					
33. Toma en cuenta sus necesidades presentadas en la práctica docente					
34. Revisa conjuntamente con usted el desarrollo de su práctica docente					
35. Propicia el análisis de los puntos débiles de su práctica docente					
36. Promueve el intercambio de experiencias entre el personal docente					
37. Brinda la asesoría grupal adecuada					
38. Le proporciona orientación individual oportuna					
39. Toma acuerdos para el mejoramiento de los puntos débiles de la práctica					
40. Acuerda con usted detalles para posteriores acompañamientos					

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
41. Realiza conjuntamente con usted una valoración del acompañamiento					
<i>Las estrategias y técnicas que el acompañante ha desarrollado durante el acompañamiento que le ha brindado son...</i>					
42. Visitas de acompañamiento					
43. Visitas entre pares					
44. Entrevistas					
45. Asesorías individuales					
46. Asesorías grupales					
<i>Durante el acompañamiento que se le ha brindado se observa que el acompañante...</i>					
47. Posee elementos teóricos del programa					
48. Utiliza diferentes estrategias que impulsen el mejoramiento de su práctica docente					
49. Crea un ambiente de respeto hacia su trabajo					
50. Establece un diálogo franco					
51. Tiene capacidad para escuchar los problemas que enfrenta en el desempeño de su práctica docente					
52. Adopta una actitud de apertura					
53. Impulsa la mejora de la práctica docente, tomado en cuenta las necesidades del colectivo					

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
54. Contribuye en la creación de un clima de colaboración entre el personal					
55. Comprende las problemáticas que enfrento					
56. Va generando una mejora gradual en la comunicación sobre mis problemas didácticos					
57. Me hace sentir confianza para exponer mis dudas					
58. Valora mis esfuerzos en la mejora de la práctica					
<i>Considero que con el acompañamiento...</i>					
59. Se me brinda orientación para mejorar mi tarea educativa					
60. Se me apoya para desarrollar con mayor facilidad las competencias de los niños en el aula					
61. Se me fiscaliza el trabajo que desarrollo en el aula					
62. Ha mejorado mi comprensión del PEP 2004					
63. Se juzga mi trabajo					
64. Se obstaculiza mi desempeño docente					
65. Siento intromisión en la función que desempeño					
66. Siento que soy mejor educador (a)					
67. Tengo más elementos didácticos para desarrollar mi práctica docente					
68. Se me facilita desarrollar las situaciones didácticas					

	<i>Siempre</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>A veces</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Nunca</i>
69. Encuentro una mejora en el aprendizaje de los niños					
70. Siento que la labor que desempeño es importante					

¿Tiene usted algún comentario adicional? _____

Hora de término: _____

Gracias por su colaboración.

ANEXO 6 BIOGRAMAS

Biograma de trayectoria de formación y profesional de la asesora técnico-pedagógica de la Zona 1

La asesora de la Zona 1 es originaria de la ciudad de Durango. Descendiente de una familia numerosa, es la cuarta de nueve hermanos. El padre fue profesor de primaria, la madre ama de casa. Seis de sus hermanos son profesores, uno ingeniero y otro cuenta con preparación de bachillerato.

Tenía deseos de estudiar Arqueología, pero, por ser una carrera que no se estudiaba en la ciudad donde vivía, decide estudiar para educadora, influida por la tradición familiar. Es casada y con dos hijos.

Estudió la Normal básica para profesora de educación preescolar en la Escuela Normal General Lázaro Cárdena del Río de Lerdo, Durango. Al egresar obtuvo plaza base por asignación automática en una comunidad rural del estado de Michoacán, en donde sólo trabaja dos meses como docente. Posteriormente consiguió el cambio a una comunidad rural del estado de Durango y a partir de ahí labora en diferentes jardines de niños del área rural.

Tiene licenciatura en Educación Preescolar cursada en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad Durango con el plan 85. Concluyó la maestría en Dirección y Administración Educativa en el Colegio España. Actualmente cursa la especialidad de Formación de Formadores en la Universidad Pedagógica de Durango (UPD). Cuenta con 23 años de servicio, de los cuales 16 fue asesora técnico-pedagógica. Recientemente se ha integrado a la función docente buscando oportunidades para ascender a una dirección de jardín de niños.

Claves del biograma

IC: incidentes críticos, VS: valoración de satisfacción, VP: valoración pedagógica, TD: toma de decisiones, PI: personas importantes, M: marcas, E : expectativas, ERF: expresión relevante frecuente.

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Primaria (1974-1980)	Estudió la primaria en escuela rural pública donde laboraba su padre como profesor.	<p>IC: En primer grado casi no permanecía en el salón. Hacía mandados, llevaba recados, puro juego. Hija de un profesor de la escuela. En los grados segundo y tercero fue alumna de su padre. Desatención educativa.</p> <p>PI: EL padre como su profesor de primaria, fue muy estricto.</p> <p>VP: Primer grado negativo, no aprendió a leer ni a escribir. Grados segundo y tercero positivo.</p> <p>M: Su padre era una persona muy estricta en cuanto al aprendizaje. La responsabilidad.</p>
Secundaria (1980-1983)	Estudió la secundaria en escuelas públicas urbanas, primer grado en Torreón, segundo y tercero en Gómez Palacio en una secundaria de nueva creación con horario de 7:00 am a 11:00 am.	<p>IC: Formó parte del grupo de danza en segundo y tercero. Salidas a los pueblos a presentaciones. Siempre estuvo en el aula con su papá observando el trabajo. Siempre estuvo bajo el cobijo de su padre y hermano. Con frecuencia se hacía cargo del grupo de su padre.</p> <p>VS: Positivo.</p> <p>VP: Positivo.</p> <p>PI: Su padre fue un ejemplo por su responsabilidad en el trabajo. El hermano con el que iba a la secundaria. Buenos maestros de danza.</p> <p>M: Motivación por parte del padre mediante premios. Seguridad obtenida por ingreso a una escuela famosa y haber ido sola a ver la lista de los aceptados.</p> <p>E: Deseo de ser arqueóloga.</p> <p>ERF: Mi padre fue una persona muy estricta pero siempre fue el ejemplo.</p>
Normal Básica (1983-1987)	Estudió para profesora de educación preescolar en el Instituto de Estudios Superiores Lázaro Cárdenas del Río de Lerdo, Durango, escuela de mujeres, del turno vespertino.	<p>IC: no hubo posibilidad económica de estudiar Arqueología. Dedicada al estudio. Cumplimiento con tareas. Convivía sólo con muchachas, eran alumnas dóciles, no había distracciones, no asistía a fiestas. Forma parte del grupo de danza. Ayudaba en las labores del hogar. Los maestros de la escuela eran estrictos y no les permitían visitas de amigos o novios. Su pasatiempo era leer. Las prácticas las realizó en la ciudad, era mucha presión, se elaboraba mucho material que tenían que heredarlo.</p> <p>VS: Positivo, responde a expectativas del padre.</p> <p>VP: En la formación, positivo, obtiene mención honorífica. En las prácticas, negativo, con las maestras de los jardines, no fueron formativas. Con el equipo de practicantes, positivo, se compartía y aprendían.</p>

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Inserción profesional (1987)	Primer trabajo en una comunidad del estado de Michoacán (por dos meses).	<p>TD: Por tradición familiar y por razones económicas decide estudiar para educadora.</p> <p>PI: Su padre inculcó responsabilidad y única obligación el estudio. Sus tres hermanas mayores eran muy dedicadas al estudio. Su hermana profesora le fomentó la lectura. Maestras déspotas en las prácticas que observaban y calificaban. Entre las practicantes formaban equipo y se promovían aprendizajes.</p> <p>M: Responsabilidad, obligación, el estudio. La motivación por parte de su padre. Se definieron intereses.</p> <p>E: Ser maestra, terminar su carrera.</p> <p>ERF: Mi padre fue una persona muy entregada a su trabajo.</p>
Desempeño docente (1987-1994)	Trabajó siete años en el estado de Durango en diversos jardines de niños rurales.	<p>IC: Ingresa a la docencia por asignación automática de plaza. Cuando asiste a reuniones no habla porque no tenía experiencia.</p> <p>VS: Positivo, aunque los primeros días difíciles.</p> <p>TD: Apoyada por un primo decide aceptar la plaza foránea.</p> <p>PI: Un primo que la acompañó a su asignación de plaza y la animó a que la aceptara. Su madre que la acompaña a Michoacán. Su primera compañera educadora fue su apoyo y guía.</p> <p>M: Apoyo entre compañeras.</p> <p>E: Trabajar en el estado de Durango.</p> <p>IC: Obtiene cambio al estado de Durango a una comunidad de la sierra, hubo resistencia. Era unitaria, en la primaria y secundaria laboraban puros hombres. Funda jardines de niños, aprende a realizar gestiones. Realiza funciones de directora comisionada en varios planteles. Trabaja en una comunidad cercana. Durante dos años labora dos turnos, por la tarde cubre interinatos.</p> <p>VS: Negativo, en la sierra se siente sola.</p> <p>VP: Positivo, toma la responsabilidad de su carrera.</p> <p>TD: Decide estudiar la licenciatura.</p> <p>PI: Su primo que le ayuda a que le den un lugar más accesible. Su madre que la lleva a la sierra.</p> <p>M: Se hizo responsable de su trabajo y de sí misma. Tuvo que madurar.</p> <p>E: Cursar la licenciatura, prepararse.</p>

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Licenciatura (1990-1994)	En Educación Preescolar cursada en la UPD. Asiste martes y miércoles por la tarde.	<p>IC: Decide cursar la licenciatura motivada por otras compañeras y por laborar en una comunidad rural en donde tenía la posibilidad de viajar a diario. Realiza muchas tareas y lecturas.</p> <p>VS: Positivo pero con desveladas y muy pesado.</p> <p>VP: Positivo, aprende a hacer lectura de comprensión.</p> <p>TD: Al concluir la licenciatura decide ser asesora técnico-pedagógica.</p> <p>PI: Padre que le brinda apoyo académico.</p> <p>M: Se dio cuenta que no sabía hacer lectura de comprensión.</p> <p>E: Titularse para poder continuar y concluir la maestría.</p>
Maestría (2006-2008)	Inició la maestría en Asesoría y concluyó la maestría en Dirección y Administración Educativa, en la Universidad España.	<p>IC: Ingresa por invitación. Surge como una especialización promovida por Formación Continua. Hay momentos de receso y concluyen en la Universidad España.</p> <p>VS: Positivo al enfrentar retos y miedos.</p> <p>VP: Positivo en diseño e impartición de un diplomado a asesores de otros niveles. Representa formación, preparación, autoestima y seguridad.</p> <p>TD: Decide estudiar por temor de no tener los elementos para resolver dudas de sus compañeras.</p> <p>PI: Esposo e hijos que le brindaron apoyo para estudiar.</p> <p>M: Enfrentar miedos y temor a trabajar en multinivel.</p> <p>E: Tener elementos para poder continuar como asesora.</p>
Desempeño como asesora (1994-2010)	Trabajó como asesora de Zona 16 años en la misma zona escolar.	<p>IC: Ingresó por invitación de la supervisora. Recibió un curso de inducción por parte del Departamento de Educación Preescolar donde le explicaron a grandes rasgos cuál sería su función. Creía que sólo impartiría cursos, pero también le encomiendan realizar visitas a grupo. Con la experiencia tuvo confianza y fue despegando de la protección de la supervisora. El trabajo en equipo con asesoras la fue formando. La función con el cambio de programa en la Reforma de Educación Preescolar se va transformando poco a poco. La prioridad es la realización de visitas. Se analiza y reflexiona la práctica.</p> <p>Se transforman esquemas propios de la práctica. La formación como asesora fue mediante la experiencia. Después de dos años de realizar función de asesora, se casó. Participó en el diseño, organización y conducción de un foro para asesoras de preescolar. Impartió un curso básico con docentes de los tres niveles.</p> <p>VS: Positiva, nunca estuvo sola. Se sentía comprometida.</p>

Cronología	Acontecimientos	Valoración
		VP: Positiva, hay crecimiento mutuo. TD: En consenso con los docentes de la zona escolar. PI: Supervisora y asesora del sector, quienes le brindan apoyo, sentía que la supervisora era su protección. M: Necesidad de prepararse porque la gente la estaba rebasando. E: Inquietud de continuar preparándose. Especializarse en su función.
Retorno a la docencia (2010-hoy)	Regresa a la docencia como maestra de grupo en un jardín de niños urbano.	IC: Al no tener oportunidades de ascender verticalmente, busca ubicarse en grupo para buscar una dirección técnica. E: Ser directora técnica, obtener ascenso.
Especialidad (2010-hoy)	Cursa la especialidad de Formación de Formadores en la Universidad Pedagógica de Durango.	

Biograma de trayectoria de formación y profesional de la asesora técnico-pedagógica de la Zona 2

La asesora de la Zona 2 es originaria de la ciudad de Durango, del estado de Durango. La madre profesora de primaria. Siempre tuvo deseos de estudiar para maestra. Es soltera.

Estudió la licenciatura en educación primaria en la Escuela Normal del estado de Durango. Al egresar inicia cubriendo un interinato por gravidez en una escuela primaria, posteriormente continúa cubriendo interinatos en educación preescolar y en seguida le otorgan plaza base en una comunidad rural del estado de Durango y a partir de ahí labora en diferentes jardines de niños del área rural. Cuenta con dos maestrías, una en Pedagogía, cursada en la Universidad Vasconcelos; otra que concluyó, la maestría en Dirección y Administración Educativa, en el Colegio España.

Tiene 19 años de servicio, de los cuales 16 ha sido asesora técnico-pedagógica. Es inquieta y cuestiona las cosas. Le gusta estarse preparando constantemente. Es asesora externa del Centro de Maestros.

Claves del biograma

IC: incidentes críticos, VS: valoración de satisfacción, VP: valoración pedagógica, TD: toma de decisiones, PI: personas importantes, M: marcas, E: expectativas, ERF: expresión relevante frecuente

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Primaria (1975-1981)	Estudió la primaria en escuela pública en la ciudad de Durango, donde laboraba su madre como profesora.	IC: Inició sus estudios de educación primaria a los cinco años de edad. Hija de una profesora de la escuela. Siempre la pasaba en la escuela primaria. Siempre jugaba a la escuelita, a que ella era la maestra. Siempre tuvo contacto con maestros. PI: Su madre y su tío que eran profesores. E: Deseo de ser maestra. TD: Como siempre tuvo contacto con el ámbito educativo, desde entonces decide ser maestra.
Secundaria (1981-1984)	Estudió la secundaria en escuela pública en la ciudad de Durango.	IC: Al terminar la secundaria se siente perdida porque quería estudiar para maestra, pero aún no había bachillerato en la Normal. Se abre el bachillerato en la Escuela Normal. TD: Tomó la decisión de estudiar el bachillerato pedagógico. E: Deseo de ser maestra.
Bachillerato (1984-1987)	Estudió el bachillerato pedagógico en la Escuela Normal del Estado de Durango.	IC: Las llevaban a observar práctica docente a preescolar y primaria para decidir en qué nivel harían la licenciatura. En preescolar veía cómo los niños golpeaban a las educadoras y cómo pedían a su mamá. TD: Decide estudiar la licenciatura en Educación Primaria. E: Ser maestra de educación primaria.
Licenciatura (1987-1991)	Estudió la licenciatura en Educación Primaria en la escuela Normal del Estado de Durango.	E: Al término de la licenciatura su expectativa es trabajar.
Inserción profesional (1991)	Primer trabajo en una escuela primaria.	IC: Ingresa a la docencia cubriendo un interinato de gravidez (por tres meses) en una escuela primaria.

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Desempeño docente (1991-1994)	Trabajó tres años en diversos jardines de niños rurales.	<p>IC: Le hablan del sindicato para ofrecerle interinatos en educación preescolar, que cubre por dos años y luego le dieron plaza base.</p> <p>No hubo ninguna capacitación para laborar en preescolar, la directora sólo le entregó los documentos con los que iba a trabajar y sobre ellos fue aprendiendo. La supervisora la invita a trabajar dando apoyo técnico pedagógico, sin embargo no acepta.</p> <p>Obtiene cambio a un jardín de niños de la ciudad de Durango donde sólo labora tres semanas. La supervisora la invita a trabajar como apoyo técnico de zona.</p> <p>TD: Decide aceptar la función de apoyo técnico pedagógica.</p>
Maestría (2002-2004) (2006-2008)	En Pedagogía cursada en la Universidad Vasconcelos. Inició como maestría en Asesoría y concluyó como Maestría en Dirección y Administración Educativa, en la Universidad España.	<p>IC: Cuenta con dos maestrías, una en pedagogía cursada en la Universidad Vasconcelos.</p> <p>En la maestría en Dirección y Administración Educativa ingresa por invitación. Surge como una especialización promovida por Formación Continua que concluye en la Universidad España.</p> <p>Tuvo la oportunidad de tener más contacto con los libros más nuevos y con los autores actuales, lo que comparte con los colectivos.</p> <p>VS: Positivo, le gusta estarse preparando constantemente.</p> <p>VP: Positivo, le ha brindado más elementos para su desenvolvimiento como asesora técnico pedagógica.</p> <p>E: Hacer un doctorado.</p>
Desempeño como asesora (1994-hoy)	Ha trabajado como asesora de zona 16 años en la misma zona escolar.	<p>IC: Ingresa por invitación de la supervisora.</p> <p>Su primera actividad fue impartir un curso de Carrera Magisterial. Le sudaban las manos, le temblaban las piernas, cuando estaba hablando las educadoras no atendían, hasta que se subió a una mesa, levantó la voz, la voltearon a ver y supieron que había alguien allí. A partir de eso, fue más fácil.</p> <p>Participó en el diseño, organización y conducción de un foro para asesoras de preescolar.</p> <p>Para la impartición de cursos no se ajusta a la guía que con la que se trabaja, investiga y aporta elementos que les serán útiles a los participantes.</p> <p>Le gusta trabajar con adultos.</p> <p>Es asesora externa del Centro de Maestros.</p> <p>El laborar como asesora le permitió cursar dos maestrías.</p>

Cronología	Acontecimientos	Valoración
		<p>VS: Positivo, aunque su forma de ser inquieta, la forma de manejar las cosas, el cuestionarlo todo, le ha provocado conflictos con los colectivos; eso le ha ayudado a crecer.</p> <p>PI: Supervisora quien siempre le brinda apoyo.</p> <p>M: A los cursos piensa que tiene que llevar más información que las educadoras, pues no sabe con lo que le pueden salir o preguntar. Temor a que sus iguales la critiquen y digan si sabe o no sabe.</p> <p>E: Aprender cosas nuevas, explorar nuevos terrenos y crecer como asesora. Laborar en otro nivel como en escuelas normales.</p>
Formación continua/ actualización (1994-hoy)	Ha tomado los cursos de actualización sobre asesoría y realizó un curso en línea sobre asesoría.	<p>IC: Recibió un curso de inducción por parte del Departamento de educación preescolar donde le explicaron a grandes rasgos cuál sería su función. Recibió por parte de la Secretaría de Educación un curso sobre asesoría. Realizó un curso sobre asesoría en línea. Mediante la práctica y experiencia se ha ido formando como asesora.</p> <p>VP: Considera que los cursos recibidos sobre asesoría no le han resultado productivos. En el curso en línea tuvo la oportunidad de revisar varios autores que manejan lo relacionado con asesoría.</p> <p>E: Desea que los cursos de actualización que ofrece la Secretaría de Educación y/o la instancia de formación continua sean encaminados a fortalecer su función de asesora.</p>

Biograma de trayectoria de formación y profesional de la asesora técnico-pedagógica de la Zona 3

La asesora de la Zona 3 es originaria del poblado de San Juan del Río, del estado de Durango. Descendiente de una familia disfuncional, es la tercera de cinco hermanos. El padre herrero y músico, quien queda a cargo de sus hijos cuando se divorcia. Siempre tuvo deseos de ser maestra, enfermera o doctora. Es soltera.

Estudió la licenciatura en Educación Preescolar en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) de Durango, al mismo tiempo que inicia la docencia en el proyecto de Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Rural. Desde el segundo y hasta el onceavo año de docencia cubre interinatos en diferentes jardines de niños formales del área rural. Posteriormente le otorgan plaza base y a los cuatro meses le invitan a realizar funciones de asesora.

Cuenta con 15 años de servicio, de los cuales durante tres ha sido asesora técnico-pedagógica.

Claves del biograma

IC: incidentes críticos, VS: valoración de satisfacción, VP: valoración pedagógica, TD: toma de decisiones, PI: personas importantes, M: marcas, E : expectativas, ERF: expresión relevante frecuente.

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Preescolar (1981)	Estudió preescolar en un jardín de niños rural de Nuevo Ideal.	IC: Cursó la educación preescolar sólo por tres meses en un jardín de niños del poblado de Nuevo Ideal. Sus padres iniciaron un proceso de divorcio. No tiene recuerdos de su estancia en el jardín de niños.
Primaria (1982-1989)	Estudió la primaria en dos escuelas públicas en un poblado San Juan del Río.	IC: El primer grado lo inició en una escuela primaria. Se dio el proceso de divorcio de sus padres, se quedó con sus tías y se cambió de escuela para concluir el primer grado y continuar toda la primaria. En primer grado no aprendió a leer, fue su tía quien en las vacaciones la enseñó, lo que le costó lágrimas; aunque ya sabía leer repitió el primer grado. A partir de segundo año siempre fue muy buena alumna, aprendió textos largos y poesías; participó en concursos de ortografía. Sus juegos eran a ser maestra, enfermera o doctora. PI: Su tía quien la enseñó a leer en un periodo vacacional. Su prima con quien competía por el primer lugar a partir de quinto año. VS: Negativo, fue difícil el primer grado. VP: Primer grado negativo, no aprendió a leer. A partir de la repetición de primer grado, positivo. M: El divorcio de sus padres, todo se le olvidó, se bloqueó. La escuela era un obstáculo para estar con su padre. E: Tenía deseos de estudiar en una secundaria técnica.
Secundaria (1989-1992)	Estudió la secundaria en una Telesecundaria de una comunidad rural de San Juan del Río.	IC: Estudió en la telesecundaria de su pueblo, porque era complicado el traslado a la secundaria técnica. Faltó información sobre ingreso y especialidad en el bachillerato. VS: Positivo, siempre obtuvo buenas calificaciones. VP: Positivo, siempre fue muy estudiosa y le gustaba leer, aunque siempre pensó que de una Secundaria Técnica saldría mejor preparada.

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Bachillerato (1992-1995)	Estudió el bachillerato en el CBTA de San Juan del Río.	<p>PI: Estudió el bachillerato en el CBTA de San Juan del Río. Los compañeros menospreciaban a quienes iban de una telesecundaria, por lo que le daba pena decir que iba a una. Ayudaba a sus compañeros a estudiar y participaba en los eventos artísticos. VP: Positivo era buena estudiante y le otorgaron una beca, sin embargo reprobó Educación Física. PI: Su prima con quien seguía compitiendo por obtener mejores calificaciones. TD: Tomó la decisión de no estudiar mucho en el bachillerato.</p> <p>E: Deseaba ser maestra de primaria o de bachillerato, o enfermera.</p>
Licenciatura (1995-1999)	Estudió Licenciatura en educación preescolar en el CAM.	<p>IC: Presentó examen de admisión en la Normal de Tamaulipas, pero no quedó. Presentó en Santa María del Oro y a pesar de que sí fue aceptada, no le gustó el pueblo y no se quedó. Estudia la licenciatura en Educación Preescolar en el CAM.</p> <p>Estudiaba y trabajaba; era la más chica de su grupo, conoció a mucha gente. Ayudaba a sus compañeras a estudiar estadística, pero se puso nerviosa y fue la única que reprobó esa materia.</p> <p>VS: Le agradó su preparación en el CAM. VP: Nunca estuvo conforme con la forma en que estudió, piensa que el CAM es para actualizar no para formar. TD: Después de ser rechazada en Tamaulipas y aceptada en Santa María del Oro toma la decisión de descansar un año, pero a los dos meses toma la decisión de trabajar en el proyecto de Alternativa de preescolar y dos meses más decide estudiar la licenciatura en el CAM. E: Siempre tuvo deseos de estudiar la Licenciatura en la Escuela Normal.</p>
Inserción profesional (1995)	Primer trabajo en el proyecto de Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Rural.	<p>IC: Asiste a un curso de capacitación. Inicia a laborar en una comunidad cercana a su casa en un jardín de niños del proyecto de Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Rural, durante un año. Le gustaba cantar con los niños y ayudarles y éstos se conformaban con lo que les daba, se veían contentos.</p> <p>VS: Negativo, se sentía angustiada, estaba entre si le gustaba o no, pero pensaba que eso no era para ella. VP: Negativo, no se sentía satisfecha con lo que hacía con los niños, creía que no les enseñaba bien a los niños porque no estaba preparada. TD: Después de platicar con un su padre y tía decide aceptar trabajar en el proyecto de Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Rural.</p>

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Desempeño docente (1995-2007)	Trabajó 12 años en el estado de Durango en diversos jardines de niños rurales.	<p>PI: Un señor que trabajaba en la Casa de la Cultura la invita a trabajar como bachiller en el proyecto de Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Rural.</p> <p>PI: La supervisora que la valoraba y la alentaba.</p> <p>E: Trabajar en jardín de niños formal.</p>
Desempeño como asesora (2007-hoy)	Ha trabajado como asesora de zona tres años en la misma zona escolar.	<p>IC: Después de laborar en el proyecto de Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Rural, durante un año, empezó a cubrir interinatos en preescolar en jardines de niños formales en Santa María del Oro y posteriormente en diferentes lugares durante diez años.</p> <p>Le otorgan su plaza base en una comunidad rural difícil, en la cual no le querían dar hospedaje y donde tiene que trabajar mucho, incluso con madres de familia. Coordina una reunión de consejo técnico y al gustarle su desempeño a docentes, le piden ser asesora.</p> <p>VS: Positivo, se siente satisfecha de los logros con los niños, madres de familia y en el aspecto material del plantel. Le gusta el trabajo con los niños.</p> <p>VP: Positivo hubo un avance significativo en lo pedagógico con los niños.</p> <p>TD: Después de trabajar tres meses con su plaza base decide aceptar la función de asesora.</p> <p>PI: La directora de un jardín de niños que le ayuda a conseguir interinatos en jardines de niños formales.</p> <p>E: Contar con plaza base. Ser maestra de primaria o de bachillerato.</p>
		<p>IC: Ingresa a la función de asesora por solicitud del personal docente y por invitación del supervisor.</p> <p>Enfrentó miedos y el sentimiento de ser incapaz para desempeñar la función, que nadie le orientó acerca de cuál sería, el primer día por una compañera conoce cuál sería su horario; no hay un espacio para trabajar, sólo una silla infantil a un lado de una secretaria.</p> <p>Su primera actividad fue tomar un curso de Carrera Magisterial para impartirlo. El primer día que lo impartiría no durmió, pero después todo fue de maravilla, las maestras encantadas, fue reconfortante y el miedo se le quitó.</p> <p>En la práctica se da cuenta que no sólo impartirá cursos y acompañaría al supervisor a hacer visitas, sino que también ella haría acompañamiento y llevaría seguimiento a las educadoras.</p> <p>En las reuniones de Consejo Técnico veían sobre asesoría y se retroalimentaba; ha asistido a cursos y encuentros sobre asesoría.</p> <p>VS: Positivo, se siente satisfecha, reconfortada y le gusta impartir cursos.</p> <p>VP: Positivo, es una oportunidad de aprender, piensa que en el grupo se encasilla.</p>

Cronología	Acontecimientos	Valoración
		TD: Toma la decisión de ser asesora para salir de la comunidad donde laboraba como docente.
		PI: La jefa de Sector, quien a pesar de ser una persona a la que todos le temían. A ella la valoraba y se la echó a la bolsa. La ATP de de Sector a quien le tenía más confianza que al supervisor y quien la orientaba.
		E: Trabajar como maestra de primaria o bachillerato.

Biograma de trayectoria de formación y profesional de la asesora técnico-pedagógica de la Zona 4

La asesora de la Zona 4 es originaria de un poblado de Villa Unión, Durango. Desciende de una familia de padres visionarios en donde la principal herencia es el estudio. Es la segunda de tres hermanos. Siempre pensó que iba a ser maestra. Es soltera, dinámica y sonriente.

Estudió la licenciatura en Educación Preescolar en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) de Durango, al mismo tiempo que inicia la docencia en el proyecto de Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Rural.

Desde el año y medio y hasta el quinto año de docencia cubre interinatos en diferentes jardines de niños formales del área rural. Posteriormente le otorgan plaza base y a los cuatro años le invitan a realizar funciones de asesora.

Cuenta con 13 años de servicio, de los cuales cuatro ha sido asesora técnico-pedagógica.

Claves del biograma

IC: incidentes críticos, VS: valoración de satisfacción, VP: valoración pedagógica, TD: toma de decisiones, PI: personas importantes, M: marcas, E : expectativas, ERF: expresión relevante frecuente.

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Primaria (1984-1990)	Estudió la primaria en dos escuelas rurales públicas.	<p>IC: Estudió los grados primero a tercero en una escuela primaria rural, luego se cambiaron a vivir a otra comunidad con mejor acceso a las escuelas y de cuarto a sexto cursó en otra escuela rural. Jugaba a ser la maestra.</p> <p>VS: Positivo, siempre le gustó estudiar.</p> <p>VP: Positivo, aunque piensa que aprendió más en la primera escuela donde cursó los primeros tres años.</p> <p>TD: Por consejo de su madre decide estudiar en la secundaria general para asistir con su hermana, a pesar de desear estar en la técnica para estudiar dibujo.</p> <p>PI: El maestro de la primera escuela, era dinámico y alegre, los iniciaba a leer.</p> <p>E: Deseaba ser maestra. Quería estudiar en una secundaria técnica porque le gustaba el dibujo.</p>
Secundaria (1990-1993)	Estudió la secundaria en la secundaria general de Villa Unión.	<p>IC: Estudió en la secundaria general de Villa Unión. Era dedicada y estudiosa. Estuvo en teatro, danza, voli, era "ajonjolí de todos los moles".</p> <p>VS: Positivo, era muy dinámica y le gustaba participar en todo.</p> <p>VP: Positivo, considera que fue una excelente formación.</p> <p>TD: Como le gustaban los niños, el dibujo, la dinámica de aprender de manera lúdica, decide estudiar bachillerato pedagógico.</p> <p>PI: Maestro de español.</p> <p>M: Se la pasó días estudiando para dar la reseña de la Bandera, de allí que sea actualmente buena maestra de ceremonias.</p> <p>E: Tenía claro su deseo de ser maestra.</p>
Bachillerato (1993-1996)	Estudió bachillerato pedagógico en Villa Unión.	<p>IC: Estudió bachillerato pedagógico por la claridad que tenía de ser maestra. Estuvo en danza y en rondalla.</p> <p>VS: Positivo, era muy dinámica y participativa.</p> <p>VP: Positivo, considera que fue una formación excelente.</p> <p>TD: Por descender de una familia de nivel económico medio, decide estudiar la licenciatura en el Internado de Saucillo.</p> <p>PI: Los maestros que considera que fueron muy buenos.</p> <p>E: Sus expectativas eran ser maestra.</p>

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Licenciatura (1997-2001)	En educación preescolar cursada en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM).	<p>IC: Inició a cursar la licenciatura en Educación Preescolar en Saucillo, pero su madre enfermó y a los tres meses se tuvo que regresar; empieza a trabajar en una fábrica de ropa y aprendió a convivir con mucha gente.</p> <p>Estudia la licenciatura en Educación Preescolar en el Centro de Actualización del Magisterio de Durango (CAM).</p> <p>Estuvo estudiando y trabajando.</p> <p>VS: Positivo, aunque fue una época muy larga pero muy bonita, conoció muchas amigas.</p> <p>VP: Positivo, trataba de ser de las mejores alumnas.</p> <p>E: Tenía expectativas de tener un trabajo seguro, base y que los niños aprendieran más y ser una maestra completa.</p>
Inserción profesional (1997)	Primer trabajo en el proyecto de alternativa de preescolar en una comunidad rural alejada, en Santa María de Otáez del estado de Durango.	<p>IC: Ingresa a laborar al proyecto de Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Rural, a cambio de una cantidad de dinero; asiste una semana de capacitación, en seguida le llaman para laborar en una comunidad alejada, a 17 horas de la ciudad de Durango, en Santa María de Otáez, sin luz y sin agua.</p> <p>TD: Toma la decisión de trabajar en la comunidad alejada que le propusieron.</p> <p>PI: Una amiga de su madre que a cambio de una módica cantidad metió su documentación para que tuviera la oportunidad de trabajar en el proyecto de Alternativa de preescolar como docente.</p> <p>E: Siempre tuvo la expectativa de ser maestra.</p>
Desempeño docente (1997-2006)	Trabajó siete años en el estado de Durango en diversos jardines de niños rurales.	<p>IC: Después de laborar por año y medio en Santa María de Otáez, obtiene su cambio a un poblado del municipio de Pánuco de Coronado.</p> <p>En una ocasión su supervisora la fue a visitar y no la encontró y ella siempre se quedó con la idea de que la supervisora cambió porque la consideraba incumplida. Inicia a cubrir interinatos en diferentes poblados del municipio de Pánuco de Coronado.</p> <p>Después de cinco años de trabajo, le otorgan plaza base, con apoyo del Secretario del Sindicato y de una educadora que le dejó su plaza, en Pueblo Nuevo, donde trabaja dos años que considera los más bonitos de su vida, se sentía en un ambiente bonito, sin envidias y sin regaños.</p> <p>Le gusta contar cuentos a los niños.</p> <p>VS: Positivo, se siente plena, completa, satisfecha del trabajo con los niños y las madres de familia.</p> <p>VP: Positivo, recibió un reconocimiento por la autonomía de los niños, se ha cambiado la cultura de Pueblo Nuevo, gracias al trabajo conjunto con maestros de primaria y madres de familia.</p>

Cronología	Acontecimientos	Valoración
		<p>TD: Le ofrecieron cambio al Salto, pero por petición de los niños decide quedarse más tiempo en Pueblo Nuevo, después decide aceptar cambio al Salto Luego decide aceptar la invitación de la supervisora de ser la asesora de la zona.</p> <p>PI: La segunda supervisora que tuvo en Pánuco de Coronado que la hacía sentir que era la mejor maestra de la zona a pesar de ser Bachiller.</p> <p>M: Le marcó su vida el haber sido Bachiller y para las licenciadas no valían nada.</p> <p>E: Tenía expectativa de cambiar los pueblos.</p>
Desempeño como asesora (2006-hoy)	Ha trabajado como asesora de zona cuatro años en la misma zona escolar.	<p>IC: Ingresa por invitación de la Supervisora; no le precisaron cuáles serían sus funciones, poco a poco se fue dando, la supervisora sólo le dijo que tendría que asesorar, dar cursos, acompañarla a las visitas y revisar documentos; al principio se sentía que era burra.</p> <p>La primera actividad que le tocó fue la impartición de un curso de TGA; se reunió con sus compañeras asesoras del sector para organizar el curso; quería verse bien, quería estar segura de lo que iba a decir, hasta soñaba; al principio se veía muy conductista; le gusta manejar dinámicas.</p> <p>VS: Positivo desde el primer curso fue un éxito, las participantes la felicitaban por el dinamismo.</p> <p>VP: Positivo las educadoras que no participaban lo empezaron a hacer.</p> <p>PI: La supervisora que más que su jefa es su amiga y ha sido un pilar fuerte en su formación.</p> <p>E: Ser buena asesora.</p> <p>ERF: Ser más compañera que jefa.</p>

Biograma de trayectoria de formación y profesional de la asesora técnico-pedagógica de Sector

La asesora de Sector es originaria de Lerdo, del estado de Durango. Es la segunda de seis hermanos. Por parte de la familia materna casi todos son maestros. Tenía deseos de ser Contadora. Sin embargo, al no ser aceptada en la Facultad de Contaduría y a pesar de que la docencia no era una carrera valorada, aconsejada por su padre y por su gusto por la enseñanza, decide estudiar para Educadora. Es casada y tiene dos hijas.

Estudió la licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal General Lázaro Cárdenas del Río, de Lerdo, Durango. Al egresar

obtiene plaza base por asignación automática en una comunidad rural del municipio de Santa María del Oro.

Tiene una especialidad en Danza y le faltan dos años para concluir la Licenciatura en Educación Artística con especialidad en Danza Folklórica. Durante un año realizó cursos de inglés y computación.

Cuenta con 14 años de servicio de los cuales dos años y medio fue docente, un año como asesora técnico-pedagógica de zona y durante diez años y medio se ha desempeñado como asesora técnico-pedagógica de Sector.

Claves del biograma

IC: incidentes críticos, VS: valoración de satisfacción, VP: valoración pedagógica, TD: toma de decisiones, PI: personas importantes, M: marcas, E : expectativas, ERF: expresión relevante frecuente.

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Primaria (1978-1984)	Estudió la primaria en dos escuelas primarias.	IC: Inició sus estudios de educación primaria a los siete años de edad. Tuvo cambio de domicilio en cuatro ocasiones, por lo que la primaria la cursó en dos escuelas diferentes. Por parte de la familia materna casi todos eran maestros. Su abuela, que fue su maestra de segundo grado, siempre le decía que en la escuela era su maestra, no su abuela. Su bisabuela fue su maestra de tercer grado. PI: Su maestra de primer grado que era anciana y muy estricta. Su bisabuela y su abuela que fueron sus maestras, muy estrictas también. Su maestro de quinto y sexto grados que la animaba.
Secundaria (1984-1987)	Estudió en escuelas públicas urbanas, en turno vespertino.	IC: Cursó la educación secundaria en el turno vespertino y eligió el taller de cocina. Participó en oratoria, poesía, como maestra de ceremonia y en la escolta. VS: Positivo, el darles a conocer en las actividades que participó le ayudó a elevar su autoestima. PI: Una maestra que siempre les proporcionaba más documentos y material. La maestra de español que la animó a que entrara a concursos de oratoria. Un maestro de matemáticas que era estricto, de carácter duro y tradicionalista, pero que los forzaba a estudiar.

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Bachillerato (1987-1990)	Estudió bachillerato el primer año por la mañana y segundo y tercero en horario nocturno.	<p>IC: Inicia su preparación en la preparatoria por la mañana, posteriormente cursa en horario nocturno segundo y tercero porque trabaja en dos casas haciendo el aseo. Al salir del trabajo realizaba sus tareas y luego se iba a la escuela. Sus compañeros eran gente más grande, trabajadores. Participó en un evento de oratoria que organizó el municipio.</p> <p>VS: Positivo, le gustó mucho porque convivía con gente grande y eso le ayudó a madurar mucho.</p> <p>TD: Por ser muchos en su casa y para poder trabajar y ayudar en los gastos toma la decisión de estudiar segundo y tercer año en horario nocturno. Al concluir la preparatoria y porque su padre le dijo que ya no la podía seguir apoyando para estudiar, decide dejar de estudiar y trabajar.</p> <p>PI: Un compañero de la preparatoria de 65 o 70 años, que pensaba en él en las materias difíciles, para animarse, pensando en que si él podía, ella también.</p>
Desempeño laboral (1990-1992)	Trabaja en una panadería por un año y posteriormente como asistente de camión.	<p>IC: Por un periodo de dos años y al mismo tiempo que estudia la preparatoria trabaja en dos casas haciendo el aseo. Posteriormente cuando concluye la preparatoria inicia a trabajar en una panadería y después como asistente de camión en un colegio. Metió solicitud para estudiar en la Facultad de Contaduría, pero no fue aceptada. Al desocuparla del colegio, presentó examen en la Normal de Torreón y tampoco fue aceptada, después presentó examen en la Normal de Lerdo y sí fue aceptada.</p> <p>VS: Bajo, no quería quedarse toda su vida en ese trabajo, con un sueldo tan bajo.</p> <p>TD: Aun cuando se rehusaba a estudiar para maestra por el concepto que se tenía de la carrera, que no era muy valorada y después de no ser aceptada en la Facultad de Contaduría, y animada por su padre, decide estudiar para maestra.</p> <p>PI: Su padre, que la anima a estudiar para maestra.</p> <p>E: Cuando veía a sus compañeros con sus mochilas y que iban a la escuela, tenía deseos de continuar estudiando.</p>
Licenciatura (1992-1996)	Estudió licenciada en educación preescolar en el Instituto de Estudios Superiores Lázaro Cárdenas del Río de Lerdo, una escuela de mujeres, del turno vespertino.	<p>IC: Inicia sus estudios por la tarde y al mismo tiempo, tres veces por semana trabaja en la casa de una educadora. Era muy pesado. A partir de cuarto año por tener que realizar sus prácticas profesionales y servicio social, deja de trabajar y sólo se sostiene con la beca que percibía. Recuerda a un amaestra de español que faltaba mucho. A pesar de que participó en los honores a la bandera, le otorgó una calificación baja. Participó en varias ocasiones en concursos de oratoria entre escuelas normales, obteniendo en una ocasión el segundo lugar; a partir de entonces la solicitaban para todos los eventos. Tenían consideraciones especiales con su grupo lo que ocasionó fricciones con los demás grupos. Participó dos años en el taller de rondalla. Durante las prácticas le tocó observar el trabajo con niños de menos de un año en guarderías. Cuando practicó en grupo tuvo diferentes experiencias agradables y conflictivas. Durante el servicio social abrieron un aula de laboratorio, para lo que les apoyaron con todos los materiales.</p>

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Especialidad (1995-2001)	Estudió la especialidad en Danza.	<p>VS: Le resultó difícil adaptarse por la diferencia con sus compañeras, pues además de que había dejado dos años de estudiar, estaba acostumbrada a convivir con gente más grande y traía otro proceso y otra motivación. Positivo, concluyó su licenciatura con mención honorífica, lo que elevó su autoestima.</p> <p>VP: Positivo, el participar en oratoria le ayudó a desenvolverse y a darse a conocer. Durante las prácticas aprendió que aunque los niños estén muy pequeños ya poseen muchos conocimientos y la importancia de realizar las prácticas en planteles foráneos que la acercan a la realidad que enfrentarán.</p> <p>TD: Al concluir el tercer año y animada por la educadora con la que trabajaba en la casa, toma la decisión de estudiar Danza, durante las vacaciones.</p> <p>PI: Una maestra de preescolar que conoció, le dio trabajo en su casa y le ayudaba con algunos gastos de la escuela y con quien realizó prácticas en su grupo y de quien aprendió el trabajo dinámico en grupo.</p> <p>Su maestro de quinto y sexto de primaria que trabajaba en la Normal, la reconocía y se sentía orgulloso de ella. Una maestra del la Normal que les recordaba que cuando estuvieran trabajando en las comunidades serían las todólogas y les hacía múltiples recomendaciones.</p> <p>E: A pesar de que había muchos maestros por parte de su familia materna su expectativa era conseguir por ella misma el trabajo, sin recurrir a la ayuda de nadie.</p> <p>ERF: Cuando la educadora le anima a estudiar danza, ella dice "pero eso a mí no se me da".</p>
		<p>IC: Al terminar el tercer año de licenciatura, en el periodo de vacaciones inicia a estudiar Danza en una escuela de danza para maestros. Era muy pesado porque en cuanto salía de la Normal para empezar las vacaciones, entraba a la escuela de danza con un horario de 8:00 a 18:00 hrs. Al terminar el tercer año, surge un problema de legalización y se cambia a otra escuela donde les toman en cuenta lo cursado para obtener el certificado como técnicos en Danza, sin embargo no les entregaron el documento y curso otros dos años ya como parte de licenciatura en Educación Artística con especialidad en Danza Folklórica, pero suspendió y aún le faltan dos años para concluirla.</p> <p>VS: Positivo, le sirvió mucho para apoyar a las educadoras en esa área.</p> <p>VP: Positivo, adquirió los conocimientos que lleva a la práctica para asesorar a las educadoras en las diversas presentaciones que se organizan.</p> <p>TD: Al iniciar problemas de legalización en la escuela de danza para maestros, toma la decisión de cambiarse a otra escuela de danza.</p> <p>E: Tiene la expectativa de concluir la licenciatura.</p>

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Inserción profesional (1996)	Primer trabajo en una comunidad alejada del municipio de Santa María del Oro.	<p>IC: Ingresa a la docencia por asignación automática de plaza. Recibió un curso de inducción con cuestiones administrativas y laborales. Inicia su trabajo en una comunidad alejada del municipio de Santa María del Oro y a donde la acompaña su padre. Sin embargo al día siguiente, por situaciones de derechos laborales, la cambian a otra comunidad una hora más alejada y que tenía un año sin educadora, por lo que los primeros días se organizó con las madres de familia para limpiar y acondicionar el Jardín de Niños y atender a los ocho niños que había en la comunidad.</p> <p>VS: Positivo, las madres de familia y la comunidad eran muy cooperativas.</p> <p>TD: Por sugerencia de la delegada del Sindicato, una compañera y un maestro de la Normal decide aceptar trabajar en Santa María del Oro.</p>
Desempeño docente (1996-1997)	Trabajó un año en una comunidad alejada del municipio de Santa María del Oro.	<p>IC: Trabajó durante un año en una comunidad donde sólo atiende ocho alumnos y cuenta con el apoyo y cooperación de las madres de familia. Durante ese año no recibió ninguna visita de supervisión porque era uno de los jardines de niños más alejados.</p> <p>TD: Al solicitarle sus compañeras y la supervisora su apoyo, decide aceptar la función de asesora.</p> <p>E: Su expectativa era estar en una comunidad más accesible.</p>
Desempeño como asesora (1997-1998)	Trabajó como asesora de zona un año en la zona de Santa María del Oro.	<p>IC: Ingresa a la asesoría por solicitud de sus compañeras de la zona escolar y por invitación de la Supervisora. La Supervisora a grandes rasgos le explica cuáles serían sus actividades. Inician con la realización de visitas, pero al pasar menos de dos meses la supervisora pide una licencia de seis meses y se queda con el trabajo de la zona sola con la secretaria, enviaba la documentación. Lo que le resultó complicado era la realización de visitas, pues había gente con mucha experiencia y ella sólo tenía un año de servicio y se inquietaba al pensar que las educadoras le dijeran "tú que me vienes a enseñar". Empezó a ir con la postura de aprender y ayudar y respetarlas.</p> <p>Al regresar la supervisora, le indica que debe incorporarse a las reuniones en el sector y a tomar el curso de Carrera Magisterial para impartirlo. Al estar en los cursos con otras asesoras que tenían muchos años las escuchaba hablar, discutir, hacer polémica y decir términos apantallantes y el choque al que se enfrentaban cuando les daban información nueva. Cuando iba a impartir el primer curso sus compañeras de zona le alertaron acerca de cómo le podría ir pues la anterior asesora se caracterizó por la prepotencia y creerse sabelotodo, por lo que el primer día estaba nerviosa y hasta se enfermó del estómago, sin embargo, fue agarrando confianza y todo resultó bien. La supervisora era quien organizaba las visitas y llevaba la batuta, ella sólo la acompañaba.</p> <p>VS: Le pareció complicado pasar a otro nivel, estar en reuniones, en visitas, impartir cursos.</p>

Cronología	Acontecimientos	Valoración
		<p>TD: Toma la decisión de pedir cambio a una zona escolar en Durango o cercana, no se quería quedar en los municipios.</p> <p>E: Su expectativa era acercarse a trabajar en Durango.</p>
Retorno a la docencia (1998-2000)	Regresa a la docencia como maestra de grupo en un jardín de niños rural.	<p>IC: Obtiene su cambio a un jardín de niños rural, cercano a la ciudad de Durango, donde tiene la oportunidad de trasladarse de raid todos los días. Había dialogado con la jefa del Sector donde trabajaba anteriormente, la posibilidad de incorporarse como asesora técnica de Sector. En año y medio que trabajó en el jardín de niños no recibió ninguna visita de supervisión, por estar en uno de los lugares más alejados. La asesora era la que tomaba decisiones en la zona escolar.</p> <p>VS: Bajo, en la zona escolar había muchas fricciones y un ambiente pesado en las reuniones. Fue catalogada como negativa y fue muy difícil.</p> <p>TD: Toma la decisión de estudiar Inglés y Computación, al año y medio de trabajo en el jardín de niños.</p> <p>E: Sus expectativas eran regresar a trabajar como asesora de Sector.</p>
Inglés y Computación (1998-1999)	Toma cursos de Inglés y Computación.	<p>IC: Durante un año toma cursos de Inglés y Computación de forma particular y por iniciativa propia.</p> <p>VS: Se le hizo muy pesado por tener que trasladarse todos los días de la comunidad donde trabajaba.</p> <p>VP: Positivo, considera que los dos cursos le sirvieron mucho.</p> <p>TD: Para poder estudiar toma la decisión de viajar a diario a la comunidad donde trabajaba.</p>
Retorno a la asesoría (2000-hoy)	Regresa como asesora técnica de Sector.	<p>IC: Regresa a la asesoría por invitación de la jefa de Sector y ha permanecido durante diez años en el mismo sector. Organizaban las agendas, seleccionaban muestras en las zonas para realizar visitas y llevar seguimiento, hacían informes que daban a conocer a las supervisoras, para que continuaran con el trabajo, todo lo realizaba junto con la jefa de Sector, nunca iba sola a realizar las visitas, era considerada la acompañante de la jefa. Atendían las zonas que no tenían supervisoras. A partir del inicio de la reforma cambia la función, empieza a realizar sola las visitas que ahora son de acompañamiento y le otorgan autonomía en su función. Ha empezado a realizar acompañamiento no sólo a docentes, sino también a directoras. Poco a poco los docentes y directivos están llegando a la aceptación de ser acompañados, incluso lo solicitan.</p> <p>VS: Al asistir a los cursos, le angustia que digan que es asesora de Sector, porque se le hace mucha responsabilidad y compromiso por tener que ir más adelante que las demás asesoras de zona quienes consideran que tiene un mayor rango.</p> <p>VP: Positivo, ha adquirido autonomía y ha tenido un crecimiento.</p>

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Formación continua / Actualización (1994-hoy)	Ha tomado un curso de actualización sobre asesoría ofertado y ha realizado acciones de autoformación.	IC: La jefa de Sector le compartió un folleto que existía con las funciones de los ATP, le habló y delimitó sus funciones. Una parte importante dentro de su formación han sido las reuniones de asesoría organizadas por la jefa de Sector. Tomó un curso sobre la función de asesoría en el programa de Carrera Magisterial. Para su formación como asesora ha consultado libros y ha llegado a adquirir y compartir con otras asesoras materiales y libros. PI: La jefa de Sector, quien la orientó sobre sus funciones y con quien durante un largo tiempo organizó y realizó conjuntamente las actividades de asesoría.

Biograma de trayectoria de formación y profesional de la asesora técnico-pedagógica de Departamento

La asesora de Departamento es originaria de la ciudad de Mazatlán, del estado de Sinaloa. Siempre tuvo deseos de ser maestra. Es casada y tiene una hija.

Estudió Licenciatura en Psicología Educativa en Mazatlán y al mismo tiempo laboraba en un Jardín de Niños particular. Al egresar obtiene plaza en el Sector Salud, posteriormente en un Centro de Atención Psicopedagógica (CAPEP). Tiene maestría en Educación Básica, cursada en la Universidad Pedagógica de Durango. Ha cursado dos diplomados, uno en Competencias Docentes y otro en Neurociencias.

Cuenta con 27 años de servicio, de los cuales se ha desempeñado dos años en el Sector Salud, 11 en el CAPEP y durante los últimos tres como asesora técnico-pedagógica de Departamento.

Claves del biograma

IC: incidentes críticos, VS: valoración de satisfacción, VP: valoración pedagógica, TD: toma de decisiones, PI: personas importantes, M: marcas, E : expectativas, ERF: expresión relevante frecuente.

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Preescolar (1971-1973)	Estudió en el Jardín de Niños Ramón Corona, de Mazatlán, Sinaloa.	IC: Cursó dos años de educación preescolar. Era un jardín de niños muy grande en el que además había guardería, el edificio era muy especial, tenía patio grande con juegos. Su aula era colorida y con ambientación. Usaba uniforme de blusa a cuadros y mandil blanco.
Primaria (1973-1980)	Estudió en la escuela General Ángel Flores, de Mazatlán, Sinaloa.	IC: Es una primaria bonita, con la forma de una trompa de barco y en la entrada tiene un timón. Estaba bien equipada. Cursó la primaria en siete años porque reprobó tercero. Era una niña tímida, seria y juguetona, usaba uniforme de jumper azul marino con blusa blanca. VS: Positivo, era grato estar en la escuela. PI: La maestra de tercer grado, tradicionalista, estricta y que la reprobó, la recuerda con temor. La directora que era soltera y muy estricta, con actitud de autoridad. Una tía que era maestra y le ayudó con matemáticas. M: Haber reprobado tercer grado la marcó, porque era señalada por sus compañeros.
Secundaria (1980-1983)	Estudió en I Miguel Hidalgo, de Mazatlán, en el turno vespertino.	IC: Cursó la secundaria en el turno vespertino. Era una escuela muy estricta, debían respetar reglas, cuidar las instalaciones y no faltar a clase, tenía un enfoque comercial. Veía lo que hacían sus tías que eran maestras, le gustaba y eso la motivó. VS: Positivo, aprendió a escribir a máquina muy bien. VP: Positivo, en la secundaria se cuidaba el aspecto pedagógico y el nivel académico. PI: Los maestros, que eran muy buenos. Maestro de Biología. Sus tías que eran maestras. E: Tenía deseos de estudiar para educadora.
Bachillerato (1983-1986)	Estudió en el Colegio de Bachilleres, en Mazatlán.	IC: Estudió el Bachillerato en el turno vespertino. TD: Tomó la decisión de trabajar en un jardín de niños por las mañanas. PI: Una de sus tías que era maestra, idealizó su forma de ser, su profesión. E: Tenía la ilusión de ser maestra.

Cronología	Acontecimientos	Valoración
Inserción profesional (1983)	Primer trabajo en un colegio particular.	IC: Comenzó a trabajar en el Colegio Niños Héroes, de Mazatlán, Sinaloa, como auxiliar de educadora, en el verano tomó un curso intensivo y cuando inicia el ciclo escolar trabaja con grupo, con guía y supervisión. Hacía su planeación considerando que los niños llevaban Inglés, Educación Artística y Educación Física. VS: Positivo, le gustaban mucho los niños.
Desempeño docente (1983-1991)	Trabajó ocho años en el Colegio Niños Héroes.	IC: Trabaja durante ocho años en el Colegio Niños Héroes, de Mazatlán, mientras estudia la preparatoria, la licenciatura y un año más. PI: La educadora de la cuál fue su Auxiliar y la madre Superiora que la guiaron y supervisaron en sus primeras experiencias con grupo, fueron sus maestras.
Licenciatura (1986-1990)	Se especializó en Psicología Educativa.	IC: Estudió la licenciatura en Mazatlán, Sinaloa, pues no había Normal, para estudiar tendría que trasladarse a Culiacán o a Durango que eran las escuelas Normales más cercanas y la mamá le dice que es muy chica para irse fuera. Realizó su servicio social en el Sector Salud, donde al término le asignan plaza. TD: Toma la decisión de estudiar la Licenciatura en Psicología porque era lo que más se parecía a la carrera de educadora.
Desempeño en el Sector Salud (1991-1993)		IC: Al concluir la licenciatura le otorgan plaza base con asignación automática en el Sector Salud, en un Centro de Educación Juvenil que atiende la prevención y tratamiento de las adicciones, en Durango. TD: Al asignarle plaza base en el Sector Educativo decide renunciar a su plaza en el Sector Salud. PI: Psicóloga del CAPEP que le ayudó para que le autorizaran cubrir interinatos.
Desempeño como asesora (1993-2004)	Trabajó 11 años en un Centro de Atención Psicopedagógica (CAPEP).	IC: Empieza a cubrir un interinato por tres meses en el turno vespertino en el CAPEP. Al concluir el interinato le asignan plaza base como maestra especialista de Educación Especial, pero se desempeña como asesora en el área de Psicología. Apoyaba una o dos educadoras que atendían niños con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. Era un trabajo constante con padres de familia mediante reuniones grupales, escuela para padres y orientación individual, con un enfoque terapéutico sobre problemáticas, dinámica familiar o lo que afectaba el proceso de aprendizaje de los niños. A los dos años de trabajo llega el cambio de Integración Educativa, fue espectadora de cómo costó a las personas soltar CAPEP que era un edificio bonito con materiales ricos, para integrarse a módulos, que sólo contaban con lo indispensable. Se integra a módulos número 1 del Jardín de Niños Francisco de Goya.

Cronología	Acontecimientos	Valoración
		<p>VS: El trabajo en el ámbito educativo le gusta más, siente que eso es lo suyo.</p> <p>TD: Toma la decisión de estudiar una maestría.</p> <p>PI: La directora del Jardín de Niños Francisco de Goya, de quien obtuvo muchos aprendizajes.</p>
Maestría (2004-2007)	La cursó en Educación Básica en la UPD.	<p>IC: Cursa la maestría en Educación Básica en la UPD, con beca comisión. Solicita extensión de seis meses para concluir su investigación.</p> <p>VP: Positivo, aprendió a hacer fichas.</p> <p>E: Se formó la expectativa que al término de la maestría tenía que pagar los dos años de beca en el Departamento.</p>
Desempeño como asesora (2007-a la fecha)	Ha trabajado como asesora del Departamento tres años.	<p>IC: Ingresa al equipo de asesoras del Departamento por invitación de la jefa del Departamento. Se sentía tranquila. Tenía una idea de cuál sería su función, por información de compañeras de la maestría que se habían incorporado al equipo. La jefa del Departamento le informó que iba a apoyar el programa de Integración Educativa, que ya conocía y le dio seguridad.</p> <p>Al llegar al equipo se da cuenta que no tenía la formación de asesora, aunque había asesorado en CAPEP con otro enfoque, que le falta mucho.</p> <p>La primera actividad fue tomar el curso de Carrera Magisterial "El docente reflexivo" para impartirlo, le gustó mucho y se sintió bien.</p> <p>Al empezar a laborar también le asignan asesorar lo de reforma curricular a las zonas, a las educadoras, a los directivos, entre ellos a jefa de Sector, supervisoras, directoras y asesoras. Revisó el programa y los módulos, revisó lecturas, hizo su fichero. Fue un año intenso de autodidactismo.</p> <p>No tuvo capacitación, sólo asistió como observador a un curso de Formación y Actualización impartido por dos asesoras del equipo técnico. No hubo quién le dijera cuáles eran sus funciones, de ella dependía ir identificando sus fortalezas, capacidades y buscar quién le ayudara.</p> <p>El primer curso de formación que coordinó implicó un gran reto, reconoció que estaba ajena al proceso. Entró a un curso al Centro de Maestros dos años y se empezó a sentir más segura. Recibió el curso de Asesoría Académica de entrada a la escuela, en Formación Continua para impartirlo, fue un curso que la centró en su función. Por su propia iniciativa realizó dos diplomados: uno sobre Competencias Docentes y otro sobre Neurociencias, también ha aprovechado el material bibliográfico para su autoformación.</p> <p>Considera que estar en el equipo técnico de asesoras del Departamento es como una extensión de la maestría, el equipo es un espacio para continuar formándose, donde se amplía el panorama, es un taller de aprendizaje donde se preparan, se autocapacitan y donde conocen la información de primera mano. Ha obtenido todas las facilidades y oportunidades de asistir a seminarios y talleres, conferencias, considera que es "un pastel para ella muy delicioso de comer" que le ponen en la mesa y del cual ella puede disfrutar.</p>

Cronología	Acontecimientos	Valoración
		<p>VS: Positivo, al principio se le hizo un mundo, se sentía perdida, "le tuvo que caer el veinte" de que era asesora, de que su responsabilidad era la formación de docentes. Y poco a poco se fue ubicando en lo que tenía que hacer. Le quedó claro que tenía que autoformarse. El equipo técnico ha sido un taller de aprendizaje para su crecimiento.</p>
		<p>VP: Positivo, en el equipo se empieza a formar como asesora. Ha obtenido elementos para ejercer su función de asesoría.</p> <p>TD: Le dieron la oportunidad de elegir formar parte del equipo de Asesoras del departamento o regresar a módulo y tomó la decisión de formar parte del equipo de Asesoras.</p> <p>PI: La subjefa del Departamento que la anima a formar parte del equipo de asesoras. Dos de las asesoras del Departamento que la orientan.</p> <p>E: Al iniciar su desempeño como asesora sus expectativas eran reunirse con los directivos de CAPEP, hacer evaluación interna, reflexionar en los avances y en lo que faltaba.</p>

ANEXO 7

MATRIZ DE CATEGORÍAS A PRIORI

Para análisis vertical

Metacategoría	Categoría	Subcategoría	Código
Trayectoria	Formación básica	Preescolar	FOB/Pre
		Primaria	FOB/Pri
		Secundaria	FOB/Sec
	Formación media	Bachillerato	FOM/Bac
		Normal Básica	FOI/Nob
	Formación inicial	Licenciatura	FOI/Lic
		Prácticas profesionales	FOI/Prp
	Formación continua	Actualización	FOC/Act
		Especialidad	FOC/Esp
		Normal Superior	FOC/Nos
		Maestría	FOC/Mae
	Inserción profesional	Experiencia	FOC/Exp
		Ingreso	INP/Ing
		Primeros días	INP/Prd
	Trayectoria laboral	Docente	TRL/Doc
		Director	TRL/Dir
		Supervisor	TRL/Sup
		Jefe de Sector	TRL/Jes
Asesor técnico-pedagógico		TRL/Atp	

Metacategoría	Categoría	Subcategoría	Código
		Intendente	TRL/Int
		Sector Salud	TRL/Ses
		Autoformación	TRL/Aut
		Coformación	TRL/Cof
		Incidente crítico	IC
Trayectoria	Trayectoria laboral	Valoración de satisfacción	VS
		Valoración pedagógica	VP
		Toma de decisiones	TD
		Personas importantes	PI
		Marcas	M
		Expectativas	E
		Expresión relevante frecuente	ERF

Para análisis horizontal

Metacategoría	Categoría	Subcategoría	Código
		Educación preescolar	CON/Edp
	Concepción	Niño	CON/Niñ
		Aprendizaje	CON/Apr
Acompañamiento		Asesoría	CON/Ase
	Fases	Acompañamiento	CON/Aco
		Planeación	FAS/Pla
		Realización	FAS/Rea

Metacategoría	Categoría	Subcategoría	Código
Acompañamiento	Prácticas de acompañamiento	Evaluación	FAS/Eva
		Sensibilización	PRA/Sen
		Diagnóstico	PRA/Dia
		Atención de necesidades de docentes	PRA/And
		Revisión de la práctica	PRA/Rep
		Reflexión y análisis	PRA/Rya
		Metacognición	PRA/Met
		Intercambio de experiencias	PRA/Ine
		Establecimiento de estrategias	PRA/Ese
		Asesoría	PRA/Ase
		Capacitación/actualización	PRA/Cap
		Desarrollo de competencias	PRA/Dec
		Seguimiento/sistematización	PRA/Seg
		Toma de acuerdos	PRA/Toa
		Valoración	PRA/Val
Modelos de asesoría		Facilitación	MOA/Fac
		Intervención	MOA/Int
		Colaboración	MOA/Col
Dimensiones		Cognitiva	DIM/Cog
		Social	DIM/Soc
		Psicológica	DIM/Psi

Metacategoría	Categoría	Subcategoría	Código
Acompañamiento		Práctica	DIM/Para
		Administrativa/ espacios, tiempos	DIM/Adm
		Organizativa	DIM/Org
	Estrategias	Visitas	EST/Vis
		Plan de mejora	EST/Plm
		Plan de asesoría	EST/Pla
		Trayecto formativo	EST/Trf
		Asesoría grupal	EST/Asg
		Asesoría diversificada	EST/Asd
		Asesoría informal	EST/Asi
		Experimentación pedagógica	EST/Exp
	Interacción o intersubjetividad	Apoyo/cooperación	INT/Apo
		Confianza/ empatía, entendimiento	INT/Con
		Comunicación/diálogo/ intercambio, escucha	INT/Com
		Congruencia	INT/Cog
		Reconocimiento	INT/Rec
		Respeto	INT/Res
Tiempo		INT/Tie	
Presencia		INT/Pre	
Instalarse	INT/Ins		

Metacategoría	Categoría	Subcategoría	Código
Acompañamiento	Implicaciones	Aprendizajes/ saberes	IMP/Apr
		Disposiciones	IMP/Dis
		Subjetivación	IMP/Sub
		Resolución de problemas	IMP/Rep
		Motivación	IMP/Mot
		Compromiso	IMP/Cop
		Mejora	IMP/Mej
		Crecimiento	IMP/Cre
		Estar en contexto	IMP/Esc
		Comprensión	IMP/Cor
	Formación docente	IMP/Fod	
	Beneficios	IMP/Ben	
	Satisfacciones	IMP/Sat	
	Condiciones de posibilidad	Potencialidades	COP/Pot
		Obstáculos	COP/Obs
Limitaciones		COP/Lin	
Condicionantes		COP/Con	
Situación deseada		COP/Sid	
Poder	Imponer	POD/Imp	
	Represalias	POD/Rep	
	Exigencias	POD/Exi	
	Robar autoridad	POD/Roa	

Metacategoría	Categoría	Subcategoría	Código
Acompañamiento		Docilidad	POD/Doc
		Juzgar práctica/ confrontar teoría y práctica	POD/Juz
	Incertidumbre	Miedo/ temor/ angustia/ nervios/estrés	INC/Mie
		Resistencia/ apatía/ justificación/ conflicto/ inconformidad	INC/Res
		Culpas/frustración	INC/Cul
		Defraudar/decepción	INC/Dec
		Simulación	INC/Sim
		Desinformación	INC/Des
		Falta de identidad	INC/Fai
		Incongruencias	INC/Inc
		Inseguridad	INC/Ins
		Riesgo	INC/Rie
	Dificultades	INC/Dif	
	Disposiciones favorables para el acompañamiento	Autodidactismo	DFA/Aut
		Formación	DFA/For
		Autoformación	DFA/Auf
		Coformación/comunidades de práctica/trabajo colaborativo	DFA/Cof
Actualización		DFA/Act	
Enfrentar retos		DFA/Enr	

Metacategoría	Categoría	Subcategoría	Código
Acompañamiento		Transformar prácticas	DFA/Trp
		Conocer la cultura escolar	DFA/Cce
		Apertura	DFA/Ape
Identidad	Identidad personal	Autoimagen	IPE/Aut
		Intereses	IPE/Int
		Autoestima/seguridad dimensión psicológica	IPE/Aut
		Responsabilidad/honestidad dimensión ética	IPE/Res
	Mismidad	Vocación	MIS/Voc
		Autopercepción profesional	MIS/Aup
		Darse cuenta de la realidad	MIS/Dcr
	Identidad social	Relaciones interpersonales o intersubjetividad/dimensión social	ISO/Int
		Valoración social	ISO/Vas
	Alteridad	Educadora	ALT/Edu
Directivo		ALT/Dir	
Equipo técnico		ALT/Eqt	
Perfil	Asesor/guía	PEF/Agu	
	Asesor/protección	PEF/Apr	
	Asesor/acompañante	PEF/Aac	
	Asesor/amigo crítico	PEF/Aam	
	Asesor/tradicionalista	PEF/Atr	

Metacategoría	Categoría	Subcategoría	Código
Identidad		Asesor/innovador	PEF/Ain
		Asesor/autónomo	PEF/Aau
		Asesor/líder	PEF/Ali
	Identidad profesional	Expectativas	IPR/Exp
		Autonomía profesional	IPR/Aup
		Crisis/insatisfacción	IPR/Cin
		Crisis/tensiones	IPR/Cte
		Crisis/rupturas	IPR/Cru
		Sobre carga de trabajo	IPR/Sct
		Sobre responsabilización	IPR/Sor

ANEXO 8

EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE PARTE DE UNA ENTREVISTA

Fecha: 3 de marzo de 2010.

Lugar: aula de reuniones de un jardín de niños.

Hora de inicio: 10:00 am.

Hora de término: 11:35 am.

Entrevistadora: Ok, bueno, vamos a iniciar con la entrevista. Más que nada, pues muchas gracias por haber aceptado concederme esta entrevista para, con motivo de la investigación que estoy llevando a cabo, que es el acompañamiento en la formación de docentes de educación preescolar. Básicamente esta investigación es para conocer algunos rasgos sobre la forma de acompañar de las asesoras técnico-pedagógicas, que sabemos que de antemano ahorita están encomendando que la asesoría y el acompañamiento a directivos, supervisores, jefes de Sector y asesores técnico-pedagógicos. Sin embargo, el hecho de realizar una investigación tan amplia pues puede llevar muchísimo tiempo o nos podemos perder, entonces en una primera, acercamiento, mmm, consideramos que lo más apropiado es iniciar con la figura, con el personaje que en determinado momento decae, decae una responsabilidad muy importante que es la asesora técnico-pedagógica. Entonces, este, antes de iniciar con la entrevista, y después de agradecerte tu participación, yo te quiero aclarar que toda la entrevista la voy a grabar, ¿eh?, posteriormente se va a transcribir para que tú la revises y se hagan los cambios que consideres pertinentes, ya sea que esté interpretando mal algún comentario o que sea algún comentario que tú no quieras que aparezca en el documento. De antemano está que estas entrevistas no revelan el nombre del entrevistado, le vamos a llamar *Asesor 1* a esta entrevista, no le vamos a poner nombre. Igual si tú consideras que puede ir tu nombre, también lo podemos hacer o llevar algún otro nombre distinto, como quieras. Este, en esta entrevista aparte de lo que nos interesa conocer las etapas de formación, eh, por las que has pasado, desde lo que fue tu educación preescolar que cursaste, tus etapas de formación laboral, si desempeñaste tiempo como maestra de grupo y luego como asesora técnico-pedagógica, toda esta trayectoria que has tenido que recorrer para llegar a ser la asesora técnico-pedagógica que en este momento eres. Pero vamos a iniciar

por partes: a mí me gustaría que platicaras acerca de tus inicios, cómo fueron, dónde estudiaste, cuáles fueron algunos aspectos, que tú consideras relevantes, en tu formación desde preescolar. Sabemos que a veces desde la formación de preescolar se marca a las personas en sus decisiones, en su forma de ser, a lo mejor en lo que van a llegar a ser, entonces es por eso que nos regresamos hasta tu etapa inicial.

Asesor: Yo de hecho no cursé preescolar. Mi papá era maestro rural, entonces yo recuerdo que a la edad que yo tenía para cursar preescolar nos fuimos a vivir con él, al lugar donde trabajaba, entonces ahí, eh, ingresé a la escuela primaria donde él trabajaba, cuando tenía cinco años, ¿sí?, entonces ahí, inicié el primer año con una maestra que no... que lógicamente no era mi papá, ¿verdad?, pero sí influyó mucho en el hecho de que yo fuera hija del maestro y ese primer año yo lo recuerdo muy bien, pues me la pasé en un juego porque la maestra me mandaba a traer los mandados, me mandaba a dar recados a los maestros, total que yo casi nunca permanecía en el salón, entonces cuando terminé el primer año, pues lógicamente la maestra me pasó, pero yo no sabía leer ni escribir, pues me la pasé en el juego, entonces recuerdo que a mi papá le tocó segundo año para llevarme con él, para enseñarme a leer y escribir, ¡sí! Porque había pasado a segundo y yo no sabía nada, entonces mi papá fue mi maestro segundo y tercer año de primaria. Entonces él me enseñó a escribir, pero mi papá era muy estricto, entonces ahí nada de que yo era la hija del maestro, que tuviera consideraciones, no, era una alumna más y como tal me exigía, entonces era exigente al momento de, de las clases pero eh, al momento del recreo o a la salida era su hija, ¿verdad?, jugaba ese rol, por ejemplo a la hora del recreo yo siempre desayunaba con él a la hora del recreo y él estuvo muy pendiente todo lo que fue segundo y tercero porque consideró que el primer año lo... yo lo había perdido, entonces creo que eso a mí me ayudó mucho porque mi papá era una persona muy estricta en cuanto al aprendizaje y eso me for... me fue formando y ya cuando yo entré a secundaria, bueno nosotros ya nos habíamos ido a vivir allá a la ciudad, ya había dejado mi papá esa comunidad, yo cursé esa primaria de primero hasta quinto año y la primaria la terminé en la ciudad porque mi papá se movió también por la perspectiva de que sus hijos siguieran estudiando, mis hermanas estaban ya en secundaria, una de ellas ya iba a la Normal, él terminó para que pudiéramos seguir estudiando, entonces yo recuerdo cuando yo entré a la secun-

daria, mi papá siempre eh, buscaba motivarnos, ¿verdad?, buscaba como motivarnos él, yo recuerdo que cada vez que yo, yo sacaba era un premio, o sea al momento que yo le llevaba mis calificaciones siempre él, siempre me decía “sacaste tantos dieces, éste es tu premio”, y con todos mis hermanos era igual, o sea siempre él, eh, buscaba motivarnos, yo pienso que nos sirvió el ejemplo de él, yo lo recuerdo como un acto muy responsable, él no le gustaba apretar, él que esperábamos que llegara a faltar o que llegara tarde, él se levantaba bien temprano y temprano estaba arreglado y se iba a su escuela, él siempre decía que no teníamos pretexto para faltar ni para llegar tarde, entonces siempre ese fue el ejemplo; en la escuela después de la secundaria, cuando ya salí de ahí que me fui a la Normal, yo tenía a lo mejor como muchas otras inquietudes que estudiar, yo quería, siempre me llamó mucho la atención arqueología, yo siempre dije “Quiero ser arqueóloga, quiero ser arqueóloga”, y, este, recuerdo que en ese entonces ese tipo de carreras solamente en México y entonces no había la posibilidad, nosotros éramos muchos y todos estudiando, entonces, mmm, cuando ya, yo siempre se lo planteaba a mi papá, “Yo quiero ser arqueóloga”, y él me decía que no se podía, que tenía que escoger una carrera que él me pudiera solventar, ¿verdad?, entonces fue, a lo mejor por tradición, por ver el ejemplo de él, eh, entré a la Escuela Normal y me quedé en la Escuela Normal, ¿verdad?, entonces este, siempre fuimos muy... a lo mejor como éramos las primeras, éramos mujeres eh, pues siempre fuimos muy dedicadas al estudio, éramos cuatro mujeres y hubo cuatro hombres y la última mujer, entonces las primeras cuatro mujeres fuimos muy dedicadas a la escuela, mi papá nunca batalló con nosotros en el sentido que le diéramos quejas de que nosotros no asistiéramos a la escuela, que no presentábamos las tareas, o sea él no tenía ni quejas ni tampoco tenía preocupaciones de que nosotros, este, nos ocupáramos de la escuela.

ANEXO 9

EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE PARTE

DE LA OBSERVACIÓN DE UN ACOMPAÑAMIENTO A GRUPO

25 de febrero de 2010

Acompañamiento a un grupo de tercero llevado a cabo por una ATP

Datos generales del plantel

Jardín de de niños urbano, de organización completa, ubicado en el Salto, Pueblo Nuevo, Durango. Cuenta con ocho grupos. Cuenta con el siguiente personal: una directora técnica, ocho educadores, un maestro de música, un maestro de Educación Física y dos asistentes de servicio.

El jardín de de niños fue fundado en 1979. Las condiciones higiénicas del plantel a primera vista son buenas, al igual que las condiciones materiales.

El plantel cuenta con pósito, sanitarios de niños y niñas, dirección, bodega, biblioteca y ocho aulas didácticas, patio cívico y una pequeña área de juegos; también dispone de rampas para discapacitados.

El aula del grupo que se visita es de ambiente agradable. A pesar de que el clima es muy frío, el interior es cálido pues cuenta con una chimenea encendida y un calentón (o estufa) de leña, colocados en dos extremos del aula.

Los materiales lucen acomodados y algunos en cajas forradas. Las paredes del aula se encuentran decoradas con motivos infantiles con dibujos y portadores de textos alusivos a los nombres de los colores, el abecedario, figuras geométricas.

Llegada al plantel

Al llegar al jardín de niños, los asistentes de servicio se encontraban barriendo la calle y la entrada del plantel y saludaron amablemente. Algunos educadores se encontraban reunidos en la dirección con la supervisora. En el patio la ATP dialogaba con una educadora. Al entrar la directora y dos educadoras que se trasladaron de Durango al Salto conmigo, la superviso-

ra salió de la dirección y se quedó el personal del plantel dialogando unos minutos. Los educadores salen de la dirección y se dirigen cada uno a sus aulas y la encargada de guardia a la puerta para dar entrada a los niños.

En seguida se reúnen supervisora, ATP y directora para acordar qué grupos acompañará cada una. La supervisora dice “Ayer estuvimos en los grupos de Sanjuana, Lulú e Iliana”, la ATP dice “Hoy entraré con Lety”, la supervisora dice “Yo con Marcos” y la directora dice “Yo con Dalila”.

A las 9:40 la ATP y yo entramos al grupo de tercero con la maestra Leticia. El grupo cuenta con una asistencia de 22 niños.

Observación

Educadora (E): Niños, hoy tenemos la visita de dos maestras que vienen a observar nuestro trabajo, pero también las podemos invitar a trabajar con nosotros lo que vamos a hacer.

En seguida interviene el maestro de música (MM).

MM: Niños, vamos a acomodarnos como si fuera nuestro momento de lectura.

Niños (N) mueven el mobiliario y hacen el acomodo con las sillas.]

MM: Voy a dibujar algo muy familiar para ustedes.

N: *Observando el dibujo que el profesor elaboraba* Ventana, puerta, armario, taza, casa, ¿y el tubo?, ése es el tubo, techo. Una casa maestro, es una casa. Maestro, le faltó la bolita.

MM: ¿La bolita? Aquí está la bolita.

N: Le faltó las rayas de las ventanas y las puertas de vidrio. La puerta de mi casa es de vidrio.

MM: ¿Sí? Muy bien, niños. Esta figura de arriba, ¿qué forman creen que tiene?

N: Cuadrada, cuadrada.

MM: ¿Sí? Y las ventanas, ¿qué forma tienen? Vean arriba.

N: Cuadrada, cuadrada.

MM: A ver, ¿y la chimenea?

N: Circulado, no, círculo.

MM: Oigan, vamos a cantar una canción a esta casita.

N: Son las doce, son las doce, vamos ya, vamos ya vamos a casita. *Se escucha plática de los niños.*

MM: Vamos a cantar el coro de la casita.

Los niños permanecen sentados y cantando, al cantar repasan las figuras geométricas.

En la actividad que realiza el profesor de música, los niños participan cantando sentados, acomodados para lectura, con las sillas al frente en tres hileras.

La educadora observa a los niños parada a un lado del grupo y sonrío. Cuando los niños se distraen y pierden la atención o platican con otros compañeros, sin atender la clase, la educadora menciona sus nombres para que centren la atención.

La asesora se coloca en un extremo del salón, sentada en una silla pequeña, toma algunas notas, sonrío observando la actividad de los niños y en ocasiones canta bajito, pequeños trozos de la canción.

La secuencia de los coros cantados a sugerencia del profesor de música fue La casita (en este coro se va mencionando qué tiene la casita y la forma que tienen): Mi papá, mi mamá, y tengo compañeros.

MM: Muy bien ahora vamos a ponernos de pie y vamos a cantar los colores.

Al aumentar la inquietud de los niños, la educadora interviene y pide a los niños lleven la silla hacia atrás y los niños se colocan al frente para continuar cantando y para bailar.

E: A ver, vamos a levantar las sillas y a ponerlas en la parte de atrás del salón.

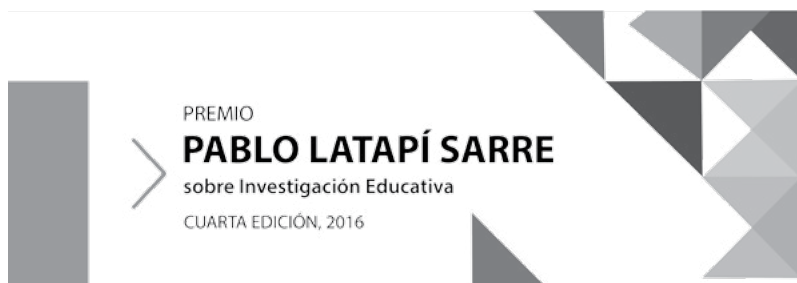
Empiezan a cantar el coro de Los colores. En este momento la educadora interviene como un niño más, cantando y bailando y el profesor de música dirige la actividad.

En seguida la actividad es dirigida por la educadora porque a esas horas los niños ya se encuentran inquietos, platicando y gritando.

La ATP permanece en el mismo lugar, cantando bajito y sonriendo, observando la actividad y tomando notas.

Después el maestro de música dirige la actividad y cantan Las calaveras.

La ATP con un semblante siempre sonriente se integra a la actividad como un niño más y empieza a cantar y brincar con los niños, al igual que la educadora. Los niños observan los movimientos de la educadora y la ATP y tratan de imitar los movimientos.



Para honrar la memoria y el legado académico de Pablo Latapí Sarre, pionero de la investigación educativa en México, y con el fin de promover y fomentar el desarrollo de la investigación educativa rigurosa, cuyos resultados puedan orientar el diseño y la ejecución de políticas educativas, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM convoca al

Premio Pablo Latapí Sarre sobre Investigación Educativa
cuarta edición, 2016

Consulta las bases en



www.iisue.unam.mx/boletin/?p=4088

Acompañamiento e identidad profesional: asesores de preescolar en Durango

se terminó de imprimir en diciembre de 2016 en los talleres de Tipos Futura, S. A. de C. V., ubicados en Francisco González Bocanegra núm. 47-B, Col. Peralvillo, Ciudad de México, C.P. 52170.

En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabon LT Std.

Para papel de interiores se utilizó cultural de 90 gramos y, para el papel de forros, couché de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Enrique Saldaña Solís.

El tiraje consta de 200 ejemplares de un tiro de 500.