

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**Sujetos en la práctica de asesoría técnica pedagógica:  
voces desde sí**

**Tesis que para obtener el título de Licenciada en Pedagogía**

**Presenta**

**Sandra Ortiz Martínez**

**Asesora**

**Mtra. Laura Rodríguez del Castillo**

**Enero 2018**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



*A mi abuelita Francisca,  
mi silencio más profundo.*

No puedo mejorar el silencio con las palabras.  
Pero puedo pactar con él una conversación honesta.  
En tiempos de barullo extremo, tomar la palabra para decir algo.  
Algo que no sabíamos antes y que probamos con el sabor de la lengua.  
Algo, como por ejemplo, la detención del tiempo, aunque no sea cierto.  
Algo como la madrugada, entre el cielo y el infierno.  
Si no es así, no puedo mejorar el silencio con las palabras.  
Vale más la pena la palabra sangre, la palabra viento, la palabra beso, que  
centenares de ruidos -sin ton ni son- interrumpiéndonos.

Carlos Sckliar  
Del muro del autor en Facebook, 22 de mayo de 2017

.....

No puedo hablar con mi voz sino con mis voces.  
Sus ojos eran la entrada del templo, para mí, que soy errante, que amo y  
muero. Y hubiese cantado hasta hacerme una con la noche, hasta  
deshacerme desnuda en la entrada del tiempo.  
Un canto que atravieso como un túnel.  
[...]  
En el silencio mismo (no el mismo silencio) tragar noche, una noche inmensa  
inmersa en el sigilo de los pasos perdidos.  
No puedo hablar para nada decir. Por eso nos perdemos, yo y el poema, en la  
tentativa inútil de transcribir relaciones ardientes.  
¿A dónde la conduce esta escritura? A lo negro, a lo estéril, a lo fragmentado.

Alejandra Pizarnik  
Fragmento de "Piedra fundamental". *Poesía Completa*



## Agradecimientos

Luego del largo tiempo que me ha llevado tomar la rienda y hacerme cargo de mis palabras, debo mucho a muchas personas que me han ayudado a construir mi voz y a tomar la fuerza necesaria para decirla:

Mi agradecimiento lleno de cariño para Laura Rodríguez, quien, con paciencia, honestidad y rigor me acompañó en este ejercicio de escucha. Mi reconocimiento por lo profundo de su convicción en la formación, en el diálogo; porque no escatima tiempo para escuchar lo que cada uno y una de sus alumnos tenemos por decir.

También agradezco la lectura atenta de mis sinodales, su sonrisa cálida y sus valiosos comentarios para enriquecer este trabajo, la Dra. Patricia Ducoing, la Mtra. Laura Ortega, la Mtra. Claudia Bataller y la Dra. Mónica Lozano.

Debo un profundo agradecimiento por el generoso esfuerzo de mis padres, su trabajo cotidiano y su fe en que valía la pena arar y sembrar en el corazón de sus hijos; la necesidad en la idea de justicia de mi mamá y el cascabel que mi papá puso en mi vida. A mis hermanos, Pepe, Lupita y Javi, quienes no sólo me cooperaron para los pasajes, la grabadora o el celular para ir a la Universidad, sino que me alientan siempre y me muestran su confianza incondicional y cotidiana.

Gracias a Artemio, por la fuerza que me provee, la tranquilidad que me regala con su apoyo, su prisa para crear y compartir, su escucha, su confianza... en fin, por su amorosa compañía.

Gracias a mis amigas que estuvieron cercanas y sonrientes, que leyeron mi trabajo, que lo comentaron y enriquecieron, que me echaron porras todo el tiempo: Esther, Martha, Lulú y, en especial a Lau, quien además de todo eso, me ayudó con algunas transcripciones. Para Dalila, a quien encontré en el camino y me ha enseñado a mirar el trabajo con autonomía y coraje.

Gracias a María Ana por compartir la emoción y la información, a Ana Laura por ayudarme a salvar las distancias en este último proceso, por emocionarse conmigo.

Especialmente agradezco a los Asesores y Asesoras que me confiaron su palabra, que me permitieron dialogar con ellos, escuchar su voz y con la de ellos, la mía.



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>3</b>
<b>I. ASPECTOS BÁSICOS Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>7</b>
CONTEXTO EN EL QUE SE PROBLEMATIZA LA VOZ DE LOS ASESORES .....	12
DENOMINACIONES PARA LOS ATP .....	13
<i>A nivel institucional</i> .....	13
<i>En la literatura educativa</i> .....	17
UBICACIÓN EN LA ESTRUCTURA INSTITUCIONAL .....	19
CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LOS ATP .....	25
CONFORMACIÓN DE LA FIGURA A PARTIR DE LA POLÍTICA EDUCATIVA .....	28
CONTEXTO RECIENTE Y LA VOZ DE LOS ATP .....	35
OBJETO Y PREGUNTAS .....	44
PERSPECTIVAS PARA LA INVESTIGACIÓN .....	46
<i>Enfoque cualitativo</i> .....	50
METODOLOGÍA .....	54
<i>Categorías de investigación</i> .....	56
<i>Técnicas de investigación, sistematización y análisis de la información</i> .....	57
<b>II. REFERENTES CONCEPTUALES, BASES TEÓRICAS PARA LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>63</b>
POSIBILIDADES PARA RECUPERAR LA VOZ DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO. ARTICULACIONES CONCEPTUALES .....	63
SUJETO, VOZ Y SILENCIO .....	66
SIDERACIÓN Y SILENCIAMIENTO .....	74
ESCUCHA, DIÁLOGO Y POLIFONÍA .....	78
ACTO ÉTICO EN LA EDUCACIÓN: ESCUCHA, VOZ Y DIÁLOGO .....	85
<b>III. LA VOZ DE LOS ASESORES. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</b> .....	<b>89</b>
LOS ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS ENTREVISTADOS Y EL PROCESO DE ENTREVISTA .....	89
SOBRE EL ANÁLISIS Y CÓMO SE PRESENTAN LOS RESULTADOS .....	94
PRÁCTICA EDUCATIVA, SILENCIAMIENTO Y VOZ .....	100
<i>Expresiones del silenciamiento en la práctica educativa</i> .....	100
<i>La voz de los ATP en la práctica educativa</i> .....	125
POLIFONÍA Y DIÁLOGO EN EL DISCURSO DE LOS ATP .....	129
<i>Desde la polifonía</i> .....	130
<i>Diálogo</i> .....	135
<i>Condiciones para el diálogo</i> .....	142
SILENCIAMIENTO Y VOZ COMO SUJETOS EN LO EDUCATIVO .....	151
<i>Silenciamiento del sujeto en lo educativo</i> .....	152
<i>Voz del sujeto en lo educativo</i> .....	159
<b>IV. DEL DIÁLOGO Y SUS POSIBILIDADES EN LA ESCUELA PÚBLICA. PARA CERRAR Y ABRIR</b> .....	<b>169</b>
RETOS METODOLÓGICOS, ANALÍTICOS E INTERPRETATIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA VOZ .....	171
SILENCIO, ESCUCHA DE LA VOZ DE LOS ATP Y OTROS ACTORES EDUCATIVOS .....	175
RESONANCIAS DE LA VOZ DEL ATP EN EL ESPACIO EDUCATIVO .....	185
ALGUNAS PREGUNTAS PARA ABRIR LA REFLEXIÓN Y EL DIÁLOGO .....	198
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>203</b>



## INTRODUCCIÓN

En el presente documento comparto el ejercicio de escucha, análisis y reflexión sobre las voces de algunos asesores técnico pedagógicos (ATP) de educación básica. El contexto desde donde juzgué necesario realizar un ejercicio sistemático de escucha, tiene que ver con el silenciamiento de los sujetos, con la ausencia de su voz en lo social y la desarticulación de la misma con la práctica educativa; quizá también desvinculada de la vivencia de sí mismo. Sea esto porque existe una discursividad ruidosa que impide la escucha, o bien, porque hay otras voces ocupando el lugar en donde debía estar la del sujeto.

En este trabajo pregunto sobre las voces que aparecen en el discurso de los asesores, lo que manifiestan sobre su práctica educativa y sobre el sujeto inserto en ella. Parto del reconocimiento de que la voz es polifónica y siempre expresa las voces que la han alimentando, no obstante, también existen mecanismos por los que la voz del sujeto es desplazada o desarticulada de sí mismo. El discurso, entonces, es habitado por mandatos y premisas que el sujeto no ha reelaborado críticamente.

El acercamiento analítico que ofrezco al lector en este estudio, es una invitación a realizar sus propias reflexiones al escuchar las voces que guarda el testimonio de los Asesores. Espero que dicho análisis también le invite a dialogar con la interpretación que hago al respecto, pues este camino intenta demostrar que, hacer un alto para hacer un silencio y escuchar nos permite reestablecer nuestra propia voz y nutrir un diálogo; un diálogo que es urgente en los espacios educativos, sobre todo en el amplio espectro de lo que implica hablar de la escuela pública.

Si bien la problemática inicial y los resultados de la investigación nos muestran a los ATP como una figura desdibujada, poco dueña de su voz y de su práctica educativa, también nos ofrece elementos con los cuales es posible vislumbrar indicios para abrir espacios de mayor autonomía y escucha de la palabra que cada uno tenga por decir. Pues en su discurso encontramos no sólo un silenciamiento sino también valiosas afirmaciones sobre quiénes son cuando se apropian de su tiempo y espacio.

Sobre todo, pretendo que el lector, los colegas interesados en la temática, encontremos en el diálogo académico herramientas y artilugios para construir vías que nos conduzcan a mejorar las condiciones en que nos encontramos en el campo educativo; encontrar en el ejercicio de silencio y escucha, la potencia para decir nuestra palabra, para irrumpir en el monólogo del poder.

Para construir este diálogo he intentado una estructura que organice la información y la exponga de la forma más clara posible:

En el primer capítulo, se exponen los elementos que estructuran la investigación y de las razones por las que ésta se considera importante; expone ampliamente la complejidad del contexto en el que se enmarca la voz de los asesores y las características del estudio desarrollado. Dicha exposición hace énfasis en dar cuenta del sistema de relaciones que imponen un silenciamiento a los ATP, así mismo, de por qué me parece necesario hacer escucha y recuperar la voz de los asesores; por ello, además de señalar los elementos formales se ofrece un apartado con las perspectivas del estudio.

En el capítulo segundo, se desarrollan las nociones que nos permiten aproximarnos a la empresa de recuperar la voz de algunos sujetos en la práctica de asesoría técnica pedagógica. Se desarrollan los conceptos y las articulaciones que sirven como herramientas para construir y comprender la información recuperada, tales como, la relación entre la voz y el sujeto; el silenciamiento como un silencio impuesto, que imposibilita la escucha; así como el silencio y la escucha como base de la voz, del diálogo y la construcción de discursos polifónicos. Así mismo, se explora la posibilidad de pensar el acto ético como el entorno para buscar la voz propia y sobre todo que rearticula al sujeto con su práctica.

El tercer apartado expone los resultados de las entrevistas, un informe particular sobre su desarrollo, sistematización y análisis. Para presentar el trabajo de recuperación de voces, se exponen algunas particularidades sobre el proceso de trabajo de campo y posteriormente se presentan los resultados, organizados según las

tres categorías propuestas para esta investigación, en ellas se presentan las expresiones que dan cuenta de la voz o del silenciamiento de los Asesores, a partir del análisis de sus testimonios; así mismo comparto mi análisis e interpretación sobre dichas expresiones.

Tal información fue la base para algunas reflexiones finales que expongo en el capítulo cuarto. Dicho capítulo se estructura en cuatro apartados: el primero da cuenta sobre los retos metodológico, analítico e interpretativo que significó el desarrollo del presente trabajo; el segundo sobre la escucha de la voz de los asesores y otros actores educativos, la construcción de palabra y la restauración de diálogo educativo; en el tercero comparto algunos ecos y resonancias que la voz de los ATP hace en otros espacios; finalmente, en el cuarto planteo algunas preguntas a partir de lo que esta investigación permite vislumbrar en el marco de lo educativo, el poder y el reconocimiento de los otros.

En los anexos el lector encontrará el Guion de entrevista utilizado para recuperar los testimonios de los Asesores, así como la transcripción de la entrevista realizada a la Asesora 1, como una muestra o ejemplo del trabajo realizado para cada una de las cinco entrevistas.

Cierro esta introducción señalando mi deseo profundo, de que los ATP que me compartieron su voz encuentren aquí un eco que enriquezca su palabra, que mi voz pueda resonar en ellos, como sus voces lo han hecho en mí.

Así mismo, espero el trabajo aquí presentado sirva como pretexto para escuchar e intercambiar la experiencia, que diversos actores construimos cotidianamente alrededor de las escuelas de educación básica. Que sirva como pretexto para imponer un silencio al ruido que impide escucharnos y compartir la riqueza de la práctica educativa, la reflexividad que construimos sobre ella y de nosotros en ella.



# I. ASPECTOS BÁSICOS Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

## *Origen de la investigación*

Hace cinco años escribí el texto que aparece a continuación, como parte de las inquietudes que colaboradores de un programa educativo federal compartíamos y reflexionábamos en el marco de un pequeño seminario interno. Dicho programa federal, la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativa (EIMLE), se operaba desde la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), tenía el cometido de apoyar a las escuelas con los indicadores educativos de menor logro académico en el país; la práctica central que promovía era visitar a los planteles focalizados para formar redes de aprendizaje personalizado entre maestros y alumnos, a lo que se nombraba: redes de tutoría.

Visitar escuelas, acompañar a los Asesores Técnico Pedagógicos o figuras equivalentes (como sucede en secundarias generales) y trabajar directamente con docentes, niños y jóvenes significó un evento importante en mi experiencia profesional. Desde entonces, algunas inquietudes se han mantenido y llenado de preguntas; comparto aquí una de dichas inquietudes, como un antecedente o motivo que me lleva a formular el presente trabajo.

### ***Sobre el cuidado del asesor***

*En muchas ocasiones, el trabajo docente es una labor que se desarrolla de manera solitaria, sea porque la escuela se encuentra en algún lugar de alta dispersión geográfica y es unitaria, o porque las dificultades de construir equipo en los colegiados son un acontecimiento común. Así mismo, la literatura pedagógica por muchos años ha abundado en recomendaciones y herramientas instrumentales para que el docente profesionalice su práctica desde la recuperación y reflexión de ella; no obstante, la profesionalización de una práctica que tiene como centro la relación humana no podría darse en solitario.*

*Dentro del trabajo que un grupo amplio de asesores realizamos al participar en la construcción de redes de tutoría<sup>1</sup>, la tarea del asesor<sup>2</sup> ha tomado un papel central en la operación y en la reflexión del trabajo educativo. Desde la EIMLE se ha buscado que cada asesor, independientemente del lugar que ocupe, tenga como labor central profesionalizar su propia práctica y la de los maestros, a través de la formación “demostrativa” y el acompañamiento<sup>3</sup> a los docentes directamente en las escuelas.*

*Este hecho irrumpe en las formas convencionales de desarrollar las tareas de formación y actualización magisterial en el sistema educativo, pues tradicionalmente dichas tareas –en las que son los apoyos técnicos o figuras equivalentes los encargados de llevarlas a cabo– se extrae a los docentes de sus espacios de desempeño laboral y se les concentra en lugares estratégicos que nos mantienen, a nosotros los asesores académicos de todos los niveles operativos de la SEP y las secretarías estatales, en un espacio de confort, pues toda la información que se transmite no enfrenta el reto de hacerse significativa en la práctica, en la realidad viva de las escuelas. Dichas formas de llevar a cabo la capacitación a los docentes, también tienen un efecto nocivo para los asesores, pues no tienen oportunidad de vincularse directamente con los contenidos que se abordan en el aula y se relacionan hipotéticamente con las situaciones problemáticas que enfrentan los docentes; es decir, desconocen la cotidianidad de las escuelas donde trabajan los maestros a los que*

---

<sup>1</sup> Dicha metodología lleva algunas décadas desarrollándose en escuelas dispersas por todo el país: en algunas de ellas como un proyecto experimental decidido y autogestionado por el colectivo docente, en otras, como proyecto de innovación impuesto por las autoridades educativas de nivel nacional, estatal o regional y, en algunas más, como una estrategia que se incorpora y vincula híbridamente con las que habitualmente se realizan. En todos los casos, este trabajo está relacionado con la promoción que un grupo de educadores mexicanos ha realizado durante el mismo tiempo, desde diferentes espacios gubernamentales o no, como son: el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), Convivencia Educativa A.C., la SEP-SEB, Redes de Tutoría S.C. y, actualmente, Aprender con Interés A.C.

<sup>2</sup> Aunque más adelante discuto sobre las delimitaciones propias de la figura y el trabajo que realizan los asesores, en este momento es preciso señalar que, aunque la figura más común y conocida es la de apoyo técnico pedagógico, a nivel nacional existe diversidad en los nombramientos para personas que cumplen funciones similares o equivalentes. En algunos casos existen variaciones en el trabajo que realizan, ya sea por su nombramiento o ubicación en la estructura operativa de cada sistema educativo estatal; en general, se puede afirmar que su misión formal es realizar tareas de formación, actualización y asesoría a los docentes frente a grupo.

<sup>3</sup> “Formación demostrativa” se refiere a una manera de capacitar y apoyar a los docentes en las escuelas, que pide al asesor realizar primero lo que él solicita hacer al maestro, es decir, demostrar una buena práctica. Así mismo, se nombró “acompañamiento” a un esquema de asesoría y seguimiento que no preveía agendas específicas, sino agendas que se construyeran en el trabajo con el docente dentro del aula.

capacitan. En la EIMLE este esquema se rompe, nos enfrentamos a entrar a la escuela y “nos toca” compartir, desde la vivencia directa, los retos y las dificultades que el maestro tiene en el aula, así como el desánimo y desgano que priva en los salones; la escasa significatividad que produce la burocratización del aprendizaje.

Querer estar o no en la escuela es una vivencia que afecta a todos por igual: estudiantes, maestros, directores, supervisores y, claro, a los asesores que las visitan. Existen un muchas tareas que producen un sinsabor difícil de resolver para maestros y alumnos, tales como la rapidez con la que hay que revisar temas y pasar lecciones por compromiso administrativo. La cantidad de trabajo operativo que maestros y directores resuelven suma desaliento al que académicamente se vive.

Con lo dicho hasta aquí, quiero señalar que el acompañamiento a los docentes directamente en las escuelas es un trabajo necesario y que mantener el deseo de hacerlo no es un “activo fijo” de cada asesor, sino una construcción colectiva, resultado de una relación productiva y de diálogo entre alumnos, docentes y asesores.

Hace algunas semanas (Octubre de 2011), en la visita realizada a las escuelas de la Región Modelo<sup>4</sup> en el estado de Veracruz, un grupo de asesores asistimos a una de las escuelas incorporadas a esta línea promovida por la EIMLE. El esquema de trabajo prevé: que un grupo de asesores de una entidad y un acompañante del equipo técnico federal visiten, durante una semana cada mes, al conjunto de escuelas que constituyen dicha Región Modelo; que en la visita generen redes de aprendizaje personalizado, asesoren a los docentes para que continúen el trabajo durante las tres semanas restantes, también, algunas veces, a solicitud del colectivo docente apoyen en algún aspecto de gestión de la escuela y, finalmente, se tomen acuerdos para la siguiente visita. En dicha ocasión, regresábamos a la escuela para continuar el escaso trabajo en redes de tutoría con el colectivo docente, el cual, por diversos motivos, no había podido prosperar, aún cuando se trataba de la cuarta visita que realizábamos.

---

<sup>4</sup> “Región Modelo” fue una línea estratégica especial de desarrollo académico que promovió la EIMLE; dicha línea intentó generar experiencias significativas que mostraran con claridad los resultados de un trabajo continuo en algunas escuelas, por ello su nombre, pues intentaron “modelar” una forma de trabajo que produjo buenos resultados. Con tal línea se buscó impulsar redes en escuelas de una misma región, mejorar sus resultados y poder servir de impulso a otras regiones de una misma entidad. En Veracruz se desarrollaron tres Regiones Modelo, una en la región de Zongolica (en el centro de la entidad), otra en la región del Totonacapan (en el norte) y una más en la región de los Tuxtlas (en el sur).

*Cuando nos entrevistamos con el colegiado, nuevamente no había condiciones de trabajo, así que decidimos hacer un alto y plantear: si el colectivo no deseaba trabajar con nosotros no sería obligado.*

*Frente a nuestra reacción ante la situación, los profesores de la escuela manifestaron algunos enojos e inquietudes por promesas que en otros programas se les habían hecho y no habían sido cumplidas, por ejemplo la falta de pago de las horas extra que dedicaban al programa de Escuelas de Tiempo Completo (el esquema de intervención de dicho programa previó ampliar el horario de la jornada escolar); también aludían a la falta de claridad en lo que tenían que hacer en el programa Escuelas de Calidad o en algunos otros que habían tenido antes. Nuestra invitación para ellos fue construir un pacto diferente: cuando nosotros llegamos en la primera visita les ofrecimos estudiar con ellos, asesorarlos y apoyarlos con estrategias de trabajo personalizado para mejorar el aprendizaje de los alumnos; ahora, haríamos lo mismo, pero si ellos tenían algún tema pendiente con las autoridades estatales o alguna inquietud con respecto a otro programa podrían plantearlo de manera escrita y nosotros apoyaríamos a su gestión; es decir, explicitarían sus necesidades e inquietudes con la expectativa de recibir una respuesta y el tiempo que compartiéramos dentro de la escuela se dedicaría con exclusividad a estudiar en redes de tutoría, a reflexionar y discutir sobre el trabajo con los estudiantes.*

*Cuando los asesores encargados de visitar las escuelas de dicha Región Modelo, comentamos y analizamos lo sucedido en la visita referida, tomamos también otro acuerdo para guiar nuestro trabajo con las escuelas de la Región: cuidar nuestro deseo de acompañar, de asesorar académicamente a un colectivo docente.*

*La plataforma del citado acuerdo es que: una vez que cada asesor se acerca a una escuela, a un colectivo docente y se le invita a trabajar coordinadamente para mejorar la atención a las necesidades educativas de sus alumnos, a estudiar los temas que cotidianamente trabajan los docentes en las aulas y se recibe como respuesta la resistencia activa o pasiva del grupo, será mejor buscar otra escuela. Las consecuencias del pacto que hicimos los asesores son difíciles de plantear, pues en las escuelas focalizadas existen necesidades apremiantes de mejorar las prácticas de*

*enseñanza y realizar acciones para ello tendría que ser algo obligatorio, no puede ser opcional. No obstante, pienso, según la experiencia relatada ¿con qué artificios un asesor mantiene la voluntad de trabajo si no hay eco en el grupo de personas con el que debe hacerlo? y si tal voluntad no existe ¿qué tipo de práctica podría resultar transformadora?, ¿cómo obligar la voluntad de un trabajo que debe ser movido por el deseo personal?*

*El trabajo educativo es radicalmente una actividad humana, pues tiene como búsqueda construir subjetividad en el ejercicio de compartirla. Hace ya algún tiempo el filósofo francés Michael Foucault nos compartió, entre otras cosas, que el Cuidado de sí es un ejercicio central en la tarea de Hacerse a uno mismo, y hacerse a uno mismo implica buscar sentidos auténticos, no la reproducción de pautas institucionales en detrimento de la autonomía. La actividad educativa es un ejercicio central en la construcción de autonomía, por lo que es un contrasentido realizar una tarea en contra del deseo y la voluntad.*

*Hace falta mucho para encontrar en las escuelas motivos renovados para querer estar ahí, no obstante, paradójicamente, estos motivos no estarán sin que estemos ahí, sin que los construyamos, al parecer la escuela está extraviada como motivo y nuestro reto es reconstruirlo. El trabajo del asesor es buscar, rehacer sus propios motivos; de ello depende que su deseo encuentre un eco que lo salve del desaliento y la desesperanza, también que le permita cuidarse a sí, tener cuidado de sí. Ello, como un ejercicio interno pero vinculado al diálogo con los otros y con el saber pedagógico que se requiere para desarrollar una práctica educativa satisfactoria. El deseo sólo puede ser resultado de la insatisfacción (de lo que hoy es) y la satisfacción (lo que va siendo); por eso creo que vale la pena insistir en refundar los pactos que hacemos las personas que trabajamos conjuntamente para mejorar los aprendizajes. El pacto puede ser cuidarnos a nosotros mismos sobre la base de un trabajo académico que emociona, que nos humaniza; que no depende de una voluntad institucional, que se salva de ella para poder encontrarnos a nosotros.*

Noviembre de 2011

En el tiempo en que escribí el texto anterior no fue posible realizar un análisis sistemático sobre la práctica de asesoría, dicho análisis es necesario pues, según lo manifiesto en las últimas líneas de dicho texto, la práctica de asesoría constituye un espacio donde es posible rehacer los pactos, buscar el encuentro y el diálogo con los docentes; así, me pareció relevante insistir en la reflexión de un tema poco visible y, además, hacerlo desde la perspectiva de los sujetos en la práctica.

Plantear este proceso de investigación como una forma de comprender la realidad, implica la voluntad de discernir más allá del sentido común lo que nos rodea. Estudiar un recorte de la realidad educativa, es una manera de escuchar voces que, a manera de ecografía, devuelvan una imagen sobre nosotros; sobre nuestra propia forma en el conjunto que configura el mosaico de las experiencias educativas de las que hemos sido parte y en donde somos también resonancia para otros.

En este tenor, el presente capítulo me permite exponer las mediaciones que son necesarias para construir una mirada analítica y reflexiva sobre el asesor y su práctica, específicamente lo que más adelante delimitaré como la recuperación de su voz.

### **Contexto en el que se problematiza la voz de los asesores**

Para advertir las implicaciones que tiene el intento de recuperar la voz de los asesores, me parece necesario conocer las condiciones generales en las que dichas figuras se desenvuelven; específicamente me referiré a su inserción dentro de la estructura del sistema educativo, pues ella configura un contexto que determina la emisión y escucha de su voz. Presentaré algunos datos generales sobre quiénes son, la problemática de su función y cómo se refleja en la manera de nombrarlos, algunos elementos sobre la investigación educativa al respecto, así como los lugares de la estructura institucional donde se ubican. Así mismo, haré un breve recorrido histórico sobre la creación de la figura y su función dentro de los sistemas educativos estatales a partir de algunas políticas que han delineado sus rasgos y configurado un espacio de práctica; finalmente daré cuenta del contexto reciente y la problemática de la voz de los asesores.

## **Denominaciones para los ATP**

Un problema fundamental al intentar hablar de las personas que desempeñan tareas de asesoría, se encuentra en la histórica falta de regulación de la figura dentro de la estructura educativa a nivel nacional, pues ha permitido que –junto con sus tareas– la manera de designarlos cambie sin que las instituciones expliciten o asuman las implicaciones que ello tiene; así mismo, han surgido figuras en subsistemas estatales o modalidades federales que, aunque cumplen la misma función formal que un apoyo técnico pedagógico, tienen un nombramiento distinto. La investigación educativa sobre la figura aún es escasa y las producciones muestran la misma diversidad en el tratamiento del tema y en la forma de nombrarlos. Por ello, antes de explorar algunos antecedentes históricos sobre los ATP, nos detendremos para comentar cómo nos referiremos a ellos y las razones.

### *A nivel institucional*

A partir de la descentralización educativa impulsada en la década de los noventa, en la estructura de los estados que conforman el país, coexisten subsistemas educativos financiados por la federación y por los mismos estados; aunque la proporción aún es muy desigual y es el presupuesto federal quien asume la manutención de la mayor parte de la educación. En ambos subsistemas (federal y estatal) de cada entidad federativa existen figuras con responsabilidades de asesoría, el menor número pertenece a subsistemas estatales y son pocas las entidades que tienen una regulación clara sobre sus funciones y nombramientos. En algunos casos, tienen nombramientos diferentes, por ejemplo: los Asesores Metodológicos en el Estado de México o los Asesores Académicos en la Ciudad de México.

En los subsistemas federalizados, una de las figuras que tiene funciones equivalentes a las del asesor técnico, aunque un nombramiento diferente, es el “Jefe de Enseñanza”, que se ubica en las modalidades de Secundarias Generales y Técnicas; tiene una designación específica como autoridad académica y por tanto

reconocimientos laborales y sociales distintos a los que tienen los docentes y los asesores. Cabe señalar que en dichas modalidades también existen docentes comisionados como apoyos técnicos, aunque sin la autonomía y reconocimiento de la que gozan los Jefes de Enseñanza.

La figura más común a nivel nacional es la de los asesores técnico pedagógicos federalizados, a los que históricamente se han llamado: apoyos o auxiliares técnico pedagógicos. Dichas denominaciones dejan claro que su origen y desarrollo ha estado subordinado y vinculado a la figura del supervisor, pues son “sus” apoyos o auxiliares; en los años recientes se efectuó un giro en el discurso y se dice que son apoyos o auxiliares de las escuelas o de la educación básica.

Arnaut (2006) plantea que, después del periodo de expansión acelerada del sistema educativo entre 1940 y 1960, la figura de los asesores técnicos tiene dos resurgimientos (su origen se registra con el nacimiento del Sistema Educativo Nacional, como veremos más adelante): el primero a finales de la década de los setenta con la desconcentración de la SEP y el Programa Educación para todos, el segundo es aquel que le da las características que hoy tiene, pues fue a causa de la descentralización educativa y la reforma curricular de 1992 que se requirieron un número significativo de apoyos para capacitar a los maestros en los nuevos enfoques y para operar las innovaciones de los programas que se pusieron en marcha.

Tapia, quien realiza un análisis sobre el tema de los asesores en la investigación educativa, coincide con Arnaut, con respecto a que es la década de los noventa el periodo en que los ATP tienen una emergencia pues, aunque los documentos de la política nacional no señalaron elementos específicos al respecto sino hasta 2001, el impulso a los “Proyectos Escolares como herramienta de gestión y transformación de las escuelas de educación básica” (2010: 66-67) puso a la supervisión y a los asesores en la discusión.

En otro de sus textos, Tapia destaca que:

Junto a la emergencia de los equipos técnicos estatales –responsables cada uno de un programa componente de la reforma<sup>5</sup>– y de los Centros de Maestros, en los años noventa, en la década actual surgió el discurso administrativo que empezó a designar a los “Auxiliares Técnico Pedagógicos” adscritos en diferentes instancias organizativas del sistema educativo como “Asesores Técnico Pedagógicos”, al amparo del acrónimo “ATP.” (2008:6)

Es decir, fue en la primera década del 2000 que cambia el discurso sobre el papel que juegan los apoyos o auxiliares técnico pedagógicos, dicho cambio se registra en una nueva manera de nombrarlos: asesores. En el discurso de la administración adquieren un papel estratégico, por tanto de mayor exigencia y autonomía académica; este nuevo enfoque o manera de mirarlos no tiene efectos en sus condiciones laborales pues, aún con el intento que se registra en 2005 (hablaré de ella más adelante), no hubo avances con respecto a la regulación de la figura.

Según los párrafos anteriores, es preciso reconocer que existe variedad para nombrar a los asesores, designaciones que, a veces, implican también condiciones laborales y salariales diferentes. Dicha diversidad no sólo está relacionada con el nombramiento formal o laboral, sino también con la operación de los programas educativos en cada administración, pues en dichos programas los asesores pueden adquirir funciones específicas y nombres relacionados con ellas.

Actualmente, los asesores tienen –básicamente y con independencia del nombre o nombramiento– las mismas funciones formales (asesoría, formación y actualización del magisterio) dentro de la estructura educativa en cada entidad federativa y la mayor cantidad de ellos son asesores técnico pedagógicos; además, lamentablemente, también se comparten los problemas, como son la saturación de tareas administrativas y la falta de autonomía.

---

<sup>5</sup> Tapia se refiere a la Reforma de 1992.

En el trabajo desarrollado en 2005 por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la SEB, en coordinación con autoridades de las secretarías estatales: *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela. Propuesta*, se hace una caracterización del perfil de los apoyos técnicos y una propuesta para el desarrollo de un Servicio de Asesoría y Acompañamiento a la Escuela (SAAE). En dicho documento se habla del personal de “apoyo técnico pedagógico a las escuelas” para caracterizar la situación que prevalece en ese momento y, por otra parte, se habla del “servicio de asesoría académica” para nombrar la nueva propuesta que plantea el documento (SEP, 2005).

Dicho documento –aunque no se convirtió en norma, sólo quedó como una propuesta con gran consenso entre diversos actores educativos– inaugura una visión sobre los cambios que se requieren en el ámbito de la asesoría y acompañamiento a las escuelas. Una característica importante de dicha propuesta, es la que distingue a las figuras que realizan funciones de asesoría, con respecto a la estructura que debe organizar el trabajo relativo al apoyo académico para las escuelas y los docentes: unas son las personas con algún tipo de nombramiento para desarrollar las tareas y otro el sistema que permitiría que las escuelas recibieran asesoría y acompañamiento. En esta división, la denominación asesores técnico pedagógicos aplica particularmente a los docentes comisionados para desempeñar las funciones, no obstante, cuando se describe el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a la Escuela (SAAE) y se incorporan ejemplos sobre cómo podrían formarse equipos en las regiones, se habla de “Asesores del SAAE” y en ellos se integran las figuras que en una zona o región tienen influencia sobre un grupo de escuelas con independencia de su nombramiento formal (SEP, 2005:41-42). Hay cierta tendencia a construir una mirada integral sobre lo que implica el acompañamiento a la escuela y de fortalecer las condiciones de las figuras que desempeñan tareas relativas.

Más adelante, daré cuenta de otras consideraciones sobre lo que en este subapartado expongo superficialmente. Recupero lo expresado en párrafos anteriores, para señalar que seguiré el rumbo que plantea el Documento de *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*.

*Propuesta*, con respecto a la manera de nombrar a los asesores, puesto que permite cierta intelegibilidad, ya que en documentos emitidos por la SEP –entre ellos el texto de la Reforma por la que se instaura la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)– y otras secretarías educativas estatales (SEP, 2016; SEP del Estado de Puebla, 2010) se asume tal postura para hablar de la diversidad de figuras que existen desarrollando tareas de asesoría. Así, me referiré al conjunto amplio de personas que desarrollan trabajos de asesoría académica, apoyo técnico a las escuelas, formación de docentes y, en general, comunicar los elementos de las políticas educativas a docentes y escuelas, como Asesores Técnico Pedagógicos (ATP).

### *En la literatura educativa*

Dentro del campo de la investigación educativa, es posible reconocer que el abordaje del tema tiene que ver con la emergencia de la figura en el escenario educativo. Las funciones y tareas que se desprenden de la política educativa en la década de los noventa y después del 2000 –el periodo de su emergencia–, ligan al ATP y las supervisiones con el apoyo a las escuelas y al trabajo de los docentes en servicio. Existe una línea de investigación que mira como unidad de intervención al trabajo que realizan el supervisor escolar y el ATP; entre los acercamientos más consolidados están el de Alberto Arnaut (2006), quien ha estudiado a los apoyos técnicos en su vínculo con la supervisión escolar; Beatriz Calvo (2007) ha problematizado a la figura a partir de su trabajo desarrollado sobre la supervisión, en ambos casos se refieren a la figura que predominantemente se encuentra en las supervisiones o zonas escolares del sistema federalizado. Así mismo, recientemente se hicieron públicos algunos resultados de una investigación realizada por la organización Innovación y Asesoría Educativa A.C. a solicitud de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), en donde también se analiza la experiencia de trabajo de la supervisión y la asesoría de manera integrada (Antonio, 2015).

Guillermo Tapia, ha desarrollado algunos trabajos sobre los ATP como figura particular (2008) y en vínculo con la figura del supervisor (2010); este último trabajo se trata de un estado del arte sobre la investigación que se ha realizado al respecto. Vale

la pena señalar que, en dicho trabajo se documenta la falta de estudios empíricos al respecto, sobre todo de aquellos que tienen que ver en lo específico con los asesores. Sobre el tema de supervisión y asesoría dice que:

Lo que se encuentra con relativa facilidad es un conjunto de artículos en revistas de divulgación –la mayor parte con arbitraje–, en las que las publicaciones aparecidas se pueden agrupar en dos tendencias. La primera tiende a representar aquellos artículos dedicados a la reflexión teórica o al ensayo de *propuestas* a partir de percepciones o planteamientos de desarrollo por parte de académicos vinculados a acciones de la administración educativa en la materia. Varios están basados en investigación documental o en la recuperación de información de carácter diagnóstico. La segunda tendencia se conforma con artículos que hacen el reportaje de lo que piensan algunos actores que debería suceder en las acciones destinadas a la reforma o a la innovación de las estructuras, funciones, organización, estrategias o métodos de trabajo para la supervisión y apoyo a las escuelas, así como por artículos que ensayan respuestas a ciertas preguntas, a partir de indagaciones documentales sistemáticas. (72)

Es decir, que un problema identificado por el autor es la falta de conocimiento sobre lo que sucede en el trabajo cotidiano de las supervisiones en general y de los ATP en particular. Así mismo, desde el presente trabajo, es posible señalar que también hace falta diferenciar el conocimiento de las figuras (supervisor y ATP), pues aunque desde la política educativa se plantean acciones que se encaminan a la gestión institucional de las supervisiones –como una unidad integrada– hacia las escuelas; el origen, conformación y situación laboral de dichas figuras, les da un sentido diferente y sus acciones se pueden entender desde horizontes también distintos. Más adelante, en donde comentamos las perspectivas que guían esta investigación, señalaremos algunos otros rasgos que tiene la producción del conocimiento sobre el tema y cómo nos posicionamos con respecto a ello.

Un rasgo de la literatura académica con respecto a los asesores, es que se reconocen diversas maneras de nombrarlos –como sucede institucionalmente–, muchas de ellas lo hacen de maneras indirectas: en algunos casos los autores se refieren a la función en general o el rol del asesor, para hablar del conjunto de

personas que la desempeñan (Reyes y López, 2007; López, Reyes y Guerra, 2009; García, 2011; León, 2011); en algunos casos se habla del servicio de asesoría (Lozano, 2007; Espinosa, 2009) y en otros se habla de los asesores, ya sea como apoyos técnicos pedagógicos (Reyes y López, 2009) o como asesores técnico pedagógicos (Sánchez y Barrón, 2007; Tapia, 2007; Sánchez, 2009; Torres, 2009; Vargas, 2009; Lee y Serrano, 2011). En aquellos trabajos donde se enuncia directamente a los asesores técnico pedagógicos, se refieren a los que se encuentran en el sistema federal, comisionados a las zonas escolares; en algunos casos se refieren también a los que están adscritos a las jefaturas de sector.

Según lo que se muestra en los párrafos anteriores, la emergencia de la figura tanto a nivel práctico como en su estudio, se ha caracterizado por el desorden, la ambigüedad y la polivalencia de sus definiciones y formas de insertarse en los contextos específicos. Así mismo, es claro que, si bien su origen está marcado por su subordinación al supervisor, su resurgimiento en el escenario nacional genera una expectativa de mayor protagonismo e independencia que se anuncia en el cambio en la manera de nombrarlo.

### **Ubicación en la estructura institucional**

Un ámbito de diversificación más para hablar de las personas que desempeñan tareas de asesoría –además de los nombres o nombramientos que reciben– es el de las instancias donde laboran. La falta de regulación en las designaciones hizo posible que en los diferentes lugares de la estructura educativa institucional donde hacía falta personal se incorporarán docentes comisionados como ATP. En la literatura pedagógica es inexistente la problematización sobre lo que implica el lugar de adscripción de los asesores para pensar en sus funciones o para comprender su trabajo y sus necesidades. En el documento citado *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela. Propuesta* (SEP, 2005) encontramos una breve caracterización de los espacios donde,

mayoritariamente, son adscritos los ATP; así como una relación de las funciones que en ellas realizan.

Según ese documento (SEP, 2005), podemos saber que los espacios en donde es común encontrar a los ATP son las supervisiones escolares, los centros de maestros, las mesas técnicas y los equipos responsables de programas y proyectos (15-18), aclarando que la supervisión escolar es “Concebida en sentido amplio: general o de sector y de zona escolar, jefaturas de enseñanza (o supervisores técnico-pedagógicos), oficinas, coordinaciones regionales y/o desconcentradas para la operación de los servicios y modalidades de la educación básica.” (14); también aclaran que las mesas técnicas “En algunas entidades están concentradas en una instancia o área central de la estructura operativa (Subsecretaría, Dirección, Departamento); en otras, forman parte de órganos, coordinaciones u oficinas regionales, y en algunas más conforman una estructura paralela a la que opera los servicios educativos” (16); en una nota a pie se dice que dichas estructuras paralelas pueden ser: “direcciones, coordinaciones o departamentos de desarrollo, evaluación o investigación, y el Consejo Nacional de Fomento Educativo, con la operación de los Programas Compensatorios.” (16)

El lugar de la estructura institucional donde se ubican los ATP implica un trabajo y un sistema de relaciones diferentes, pues las instancias tienen funciones particulares en dicha estructura, o bien, atienden a poblaciones distintas; por ejemplo, las supervisiones escolares pueden variar según distintas condiciones, recuperamos las más importantes que señala el documento antes citado:

- El nivel y la modalidad educativa en la que supervisan (preescolar, primaria, secundaria, básica, especial, indígena, educación física).
- El número, tipo de organización y sostenimiento de las escuelas que atiende (de organización completa, unitarias, bidocentes, públicas o particulares, internados, semiinternados, de jornada completa o media jornada, indígenas o de educación regular, estatales o federalizadas).
- El contexto en el que se ubican las escuelas a las que supervisa (urbano, rural, indígena, desarrollado, marginal).

- El ámbito y las escuelas de su área de influencia (de sector o general, de zona escolar, de región o municipio, de enseñanza o administrativa para secundarias técnicas, generales y telesecundarias). (SEP, 2005:14)

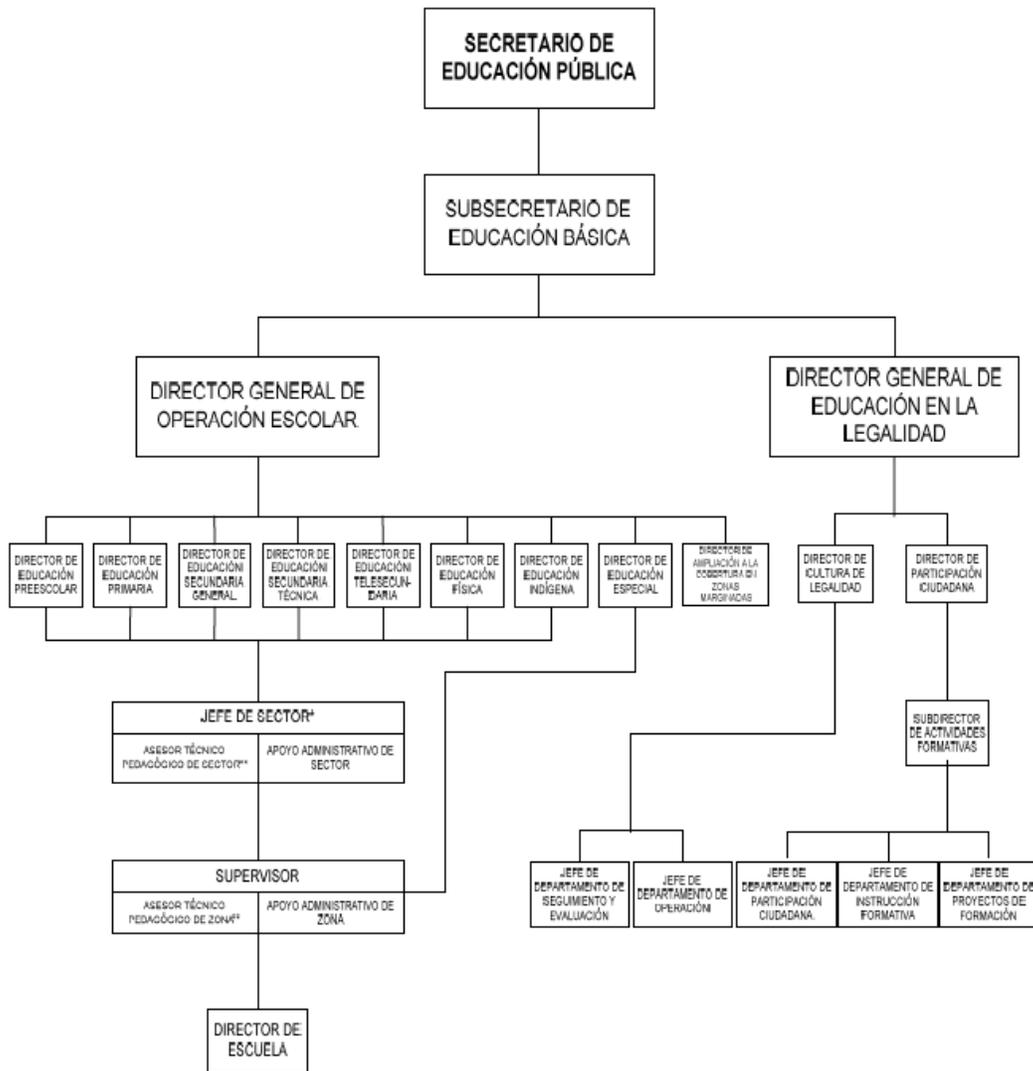
Un ejemplo más para ilustrar la diversidad que implica que un ATP se ubique en una instancia o en otra es el que sigue: en el caso de los Centros de Maestros, éstos responden a la definición central de las instancias de formación continua y actualización de maestros en servicio de la SEP, en dichos lugares la función de los ATP responde a lo que en cada administración se formule como programa o estrategia para la formación. Actualmente, los ATP no tienen una participación central, sino que la función de formar y capacitar se delegó a las Instituciones de Educación Superior (IES) y Asociaciones Civiles (AC) quienes, a través de un concurso, ofrecen cursos y diplomados virtuales según los perfiles y parámetros que se han definido para funciones y áreas de la educación; por lo que se puede inferir que los ATP comisionados en estas instancias sólo están desarrollando tareas administrativas y de difusión de información.

La Secretaría reconoce la diversidad de estructuras educativas que existen en las entidades federativas y que en todas ellas existe personal docente comisionado como ATP; aunque no ha respondido a dicho conocimiento. La Ley General del Servicio Profesional Docente sólo incorpora algunas regulaciones para los asesores que se encuentran en las supervisiones escolares de nivel de zona, para todos los demás ha generado una ambigüedad que se suma a las preexistentes.

Si bien, en el documento que he citado varias veces: *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela. Propuesta*, se puede identificar que todos los asesores comparten la labor de comunicar la política educativa nacional y estatal a las escuelas, también es posible reconocer que un rasgo que puede implicar una diversificación en sus tareas y perfil es la misma diversidad de lugares y contextos a los que deben responder su trabajo.

Como ilustración sobre lo señalado en los párrafos anteriores recupero un esquema que muestra un ejercicio de organización institucional; dicho ejercicio lo realizó el estado de Puebla en 2010, en él es posible observar la ubicación formal de los ATP y la necesidad de establecer acotaciones para ubicarlo tanto en el organigrama, como en la descripción de su perfil. También sirve como ilustración del acuerdo para nombrarlo que se logra a partir del documento de *Orientaciones generales...* (SEP:2005), destaco que en la descripción de funciones, cuando se nombra al Asesor Técnico Pedagógico se incorporan a los jefes de enseñanza y a los apoyos técnico pedagógicos.

## VI. DIAGRAMA DE PUESTOS



- \* En la Dirección de Educación Física, el Jefe de Sector se denomina Inspector Regional  
 En la Dirección de Educación Indígena el Jefe de Sector se denomina Jefe de Zona de Supervisión.  
 \*\* Jefe de Enseñanza y/o Asesor Técnico Pedagógico.

Fuente: *Manual de funciones. Figuras directivas y asesores técnico pedagógico de educación básica.* Secretaría de Educación del Estado de Puebla, p. 11.

**ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO  
(JEFE DE ENSEÑANZA Y APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO)**

**IDENTIFICACIÓN**

<b>Nombre del puesto:</b>	<b>Jefe de Enseñanza</b> (Secundarias Generales Federales y Técnicas Federales).  <b>Asesor Técnico Pedagógico:</b> Todos los niveles y modalidades de Educación Básica: Educación Inicial, Preescolar General e Indígena, Primaria General e Indígena, Centros Escolares, Educación Especial, Educación Física, Secundarias Generales y Técnicas del Estado.
<b>Número de plazas:</b>	Una.
<b>Ubicación:</b>	<b>Física:</b> Planteles educativos del sector y/o zona escolar. Supervisión Escolar y/o Jefatura de Sector; Mesas Técnico Pedagógica de Educación Básica.  <b>Administrativa:</b> Dirección de nivel, instancias de formación académica, Supervisión Escolar, Jefatura de Sector e Inspección Regional <sup>4</sup> de los niveles educativos de Preescolar, Primaria y Secundaria.
<b>Tipo de nombramiento:</b>	Personal de base.
<b>Jefes de Enseñanza:</b>	Su nombramiento es de acuerdo a escalafón.
<b>Asesores Técnico Pedagógico</b>	La asignación a este puesto es por oficio de comisión. Personal de base.
<b>Ámbito de operación:</b>	Atención a directivos y docentes de zona escolar y/o Jefatura de Sector, Dirección de nivel y modalidades de Educación Básica, instancias de formación académica.

**ESPECIFICACIÓN DEL PUESTO**

**PERFIL**

**Escolaridad:** Licenciatura, Maestría en Educación.

---

<sup>4</sup> En el caso de Educación Física.

Fuente: *Manual de funciones. Figuras directivas y asesores técnico pedagógico de educación básica.* Secretaría de Educación del Estado de Puebla, p. 39.

Con seguridad, la diversidad que existe en torno a los ATP es mayor de la expresada en las líneas de arriba, no intento hacer una revisión exhaustiva sobre ello, sino mostrar que aunque se tomen algunas definiciones sobre cómo nombrar o referirse a las personas en función asesoría, su realidad encierra un universo complejo.

## Contexto institucional de los ATP

Los asesores, casi todos, han sido maestros frente a grupo que han dejado las aulas para desempeñar otras funciones; formalmente, la de apoyar la tarea de los docentes, ya sea a través de programas de actualización o de desarrollo educativo para las escuelas. Hasta la Reforma por la que se estableció la LGSPD en 2013, no había normatividad a nivel nacional que regulara el ingreso a la función de asesoría, esto hace que –a excepción de los pocos asesores que han recibido su nombramiento en los últimos meses– la mayoría de los docentes en la función son comisionados, es decir, recibieron sólo un oficio de instancias superiores que los asignan a una labor fuera de grupo. En el caso de los Jefes de Enseñanza y de figuras de asesoría de subsistemas estatales tampoco han existido reglas claras para incorporarse a la función y, en su caso, obtener el nombramiento, pues aunque los Jefes de Enseñanza debían responder al reglamento de escalafón, se sabe que éste era usado a discreción y según el sistema de relaciones políticas y sindicales.

En tal contexto, comisionar docentes ha servido también para incorporar una gran cantidad de personas al servicio exclusivo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) o de sindicatos estatales, así como a la vida partidista de los municipios o entidades federativas.

No existen cifras oficiales sobre cuántos asesores hay. El Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial no ofrece datos al respecto; no obstante se puede hacer alguna inferencia: de 1,949,105 docentes censados, el “88.1% desempeña funciones en escuelas de educación básica y especial, 2% lo hace en centros de trabajo de apoyo a la educación especial y 9.9% en otros centros de trabajo”<sup>6</sup>. Es decir, que el 9.9% –que representan 192,961 docentes– realizan funciones indeterminadas; podemos suponer que una buena parte de ellos son ATP,

---

<sup>6</sup> *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial. Presentación de resultados definitivos*, realizado por el INEGI y la SEP, publicado el 31 de marzo de 2014. Consultado en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/boletines/boletin/Comunicados/Especiales/2014/Marzo/comunica12.pdf>, el 23 de marzo de 2015.

alguna menor directivos o funcionarios y otra significa un desvío de recursos para fines sindicales y partidistas<sup>7</sup>.

Por lo anterior y porque la falta de regulaciones ha significado la subordinación al jefe inmediato y la carencia de autonomía para los ATP, muchas voces demandaron a las autoridades regular las condiciones laborales de los asesores. La LGSPD resuelve parcialmente dicha falta de regulación, pues considera como “promoción” el procedimiento por el cual un docente concursa y recibe un nombramiento para realizar funciones de ATP. Aunque dicho instrumento regula la obtención de un nombramiento temporal y luego uno definitivo, en la práctica sólo algunos docentes que realizan dichas funciones han sido evaluados y nombrados; hasta la fecha, el concurso se abre para los asesores que se desempeñarán en las zonas escolares, sin considerar todas las áreas en donde ellos existen y sin plantear una solución alternativa para ellos. La problemática se profundiza si se considera que la constitución del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), por el cual se regulará el funcionamiento cotidiano de los docentes que se desempeñan como asesores, se delegó como responsabilidad a los sistemas educativos estatales y, en la mayoría de los casos, no existen avances al respecto o son escasos.

Un dato necesario para comprender el contexto institucional de los ATP es el relativo a su salario. Los ATP tienen el mismo sueldo estipulado en sus nombramientos como docentes y, para algunos, se agrega el estímulo de Carrera Magisterial. El incremento que significó el estímulo de Carrera Magisterial fue considerable, un docente con las categorías más altas podía triplicar su salario. Actualmente, para quienes obtuvieron un nombramiento temporal de ATP mediante la evaluación para la promoción reciben un incremento calculado en relación a las horas asignadas, según su nivel y modalidad.

---

<sup>7</sup> En 2014, mientras se realizaba el *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial*, salió a la luz pública la cantidad de maestros de los que la SEP no conoce su paradero, se anunció la realización de una revisión y búsqueda para identificar lo que se conoce como “aviadores” (personas que cobran un salario, pero no desarrollan ningún trabajo dentro de la institución en la que cobran), pero las investigaciones no han tenido un impacto significativo, el contexto de corrupción e impunidad se mantiene. Para ver una nota relativa a dichas noticias se puede revisar la siguiente liga: <http://www.educacionfutura.org/sep-desconoce-el-paradero-de-casi-40-mil-maestros/>

En el caso de los que reciben estímulos obtenidos a través del Programa de Carrera Magisteral, tiene que ver con que han sido docentes comisionados desde años atrás, pues dicho Programa dejó de operar. La emergencia que tuvieron los asesores en la década de los 90, coincidió con el inicio de la operación del extinto programa de Carrera Magisteral. Desde la firma de los primeros lineamientos generales en 1993, los docentes con funciones de asesoría técnico pedagógica podían concursar en lo que fue llamado la “tercera vertiente”. Es posible que ello se haya considerado necesario por la cantidad de maestros comisionados en la función.

En tal Programa, la diferenciación de la evaluación entre docentes, directivos y asesores se hace clara a partir de la actualización de los Lineamientos Generales de 2008. Los rubros de evaluación considerados para la “tercera vertiente”, se fueron diferenciando con respecto a los que se pedía a los docentes frente a grupo y directivos. Por ejemplo, en los Lineamientos de 1993 no se contempló un rubro de evaluación del aprovechamiento de los alumnos, en los Lineamientos de 1998 aparecieron los rubros “Aprovechamiento Escolar” para los docentes o la llamada “primera vertiente” y “Desempeño Escolar” para los directivos o “segunda vertiente”, para los ATP se evalúa un rubro llamado “Apoyo Educativo”; en los Lineamientos de 2011 se evalúa como rubro general el de “Aprovechamiento Escolar” con diferentes puntajes por vertiente, el menor es el del ATP. Dichos cambios paulatinos muestran que, aunque los asesores no han perdido su carácter laboral como docentes, se ha ido reconociendo una diferenciación y especialización de sus funciones.

Pese a que el Sistema Educativo reconoce un lugar diferenciado para los ATP en la estructura y una participación en los procesos nodales de la operación, su relevancia académica es poco visible; puesto que las reformas para otorgar las condiciones necesarias para desarrollar un trabajo con la exigencia que requieren las tareas de asesoría no han sido efectuadas. La autoridad de la mayoría de los docentes con funciones de asesoría no es formal, ésta debe basarse en el trabajo académico realizado con los docentes, el cual es menor, pues la mayor parte de su tiempo es empleado en tareas administrativas. O bien, su autoridad es la potestad extendida del supervisor, jefe de sector o subdirector (según su nivel de adscripción), quienes

representan un poder institucional o sindical, generalmente asociado a una estructura autoritaria y clientelar.

También podemos agregar que en el caso de los asesores que efectivamente cumplen tareas de asesoría (ellos combinan labores administrativas y académicas, es extraño encontrar ATP que sólo realicen tareas académicas) es común observar<sup>8</sup> que las visitas realizadas a las escuelas son reducidas o canceladas con facilidad por otras actividades. El apoyo que los docentes reciben en el aula es poco y menos veces es oportuno.

Las condiciones en las que se desempeñan los ATP es compleja, ellas aparecen menos convenientes cuanto más se espera de los docentes y figuras educativas un trabajo mejor desarrollado, con mayor profesionalismo.

### **Conformación de la figura a partir de la política educativa**

Los asesores han ido modificando su perfil y funciones a partir de las reformas educativas, generalmente, su trabajo se ubica como una mediación entre las políticas educativas, los docentes y las escuelas. Se puede afirmar que a diferencia del profesor –el cual, como agente social posee una larga historia y por tanto un enorme bagaje simbólico para construirse– el ATP carece de un repertorio específico para definir una imagen o identidad sobre sí, puesto que nació junto con la escuela (como la conocemos) como auxiliar o apoyo de las supervisiones y, en general, para responder a las contingencias del sistema.

Un acercamiento necesario para analizar la práctica de los ATP es indagar su papel en las políticas educativas pues, aunque la figura es poco visible, la cantidad de docentes comisionados es alta y el funcionamiento cotidiano de las instituciones

---

<sup>8</sup> La afirmación se hace según la experiencia registrada al participar en el diseño y desarrollo de la EIMLE dentro de la SEP, mediante visitas a diversas entidades federativas por periodos de una o dos semanas al mes, durante 3 años.

educativas muestra la presencia de su trabajo; es posible pensar que el crecimiento del sistema educativo y la complejidad de sus tareas devino en el incremento de ATP.

En el sentido de lo anterior, es necesario acudir a algunos planteamientos de Arnaut (2006), él identifica el “origen” de la función del asesor técnico con la fundación de la escuela como la institución que conocemos actualmente y, específicamente, con la del supervisor o inspector escolar. Cuando, hacia finales del Siglo XIX, el Estado asume la responsabilidad de la educación<sup>9</sup> y por tanto debe garantizar que el derecho-obligatorio se ejerza, los inspectores asumen la tarea de vigilar que los padres de familia envíen a sus hijos a la escuela. Junto con ello, el Estado también debe asegurar que los docentes (quienes no tenían la formación que se adecuara a la nueva visión que sobre lo educativo configuró, lo que el autor llama, la “primera revolución pedagógica del subsistema federal”) conocieran los principios de la pedagogía moderna, es decir, ya no era suficiente que supieran leer, escribir y contar, sino que se adiestraran en los métodos adecuados para desarrollar integralmente las capacidades de los niños. Así, la supervisión se divide en administrativa y técnica. La administrativa vigila la asistencia de los niños a la escuela, que los docentes impartan clases conforme los programas de estudio y que la escuela cuente con una infraestructura mínima; por otro lado, los técnicos, organizan conferencias, academias y forman a los docentes que no estudiaron en las recién estrenadas escuelas normales, o bien, instruyen los nuevos métodos a todos, es decir, asumen tareas específicas de formación inicial y actualización<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Aunque la obligatoriedad de la educación que señala el Artículo 3º. –promulgado en la Constitución de 1917– se instaura con la Reforma de 1993, hacia finales del siglo XIX, la educación se convierte en una obligación para el Estado y es su responsabilidad asegurarla a los ciudadanos, sobre todo a los pobres, que hasta ese momento han tenido escasas oportunidades de aprender las primeras letras (Arnaud, 2006:18).

<sup>10</sup> Según Ducoing (2007:2) el Estado ha seguido una política de agregación en torno a la formación de los docentes, que se ve reflejada en la forma de organizar y operar los programas de formación docente, así como las instituciones que los brindan y, lamentablemente, impide que los servicios se integren y miren al docente como un profesional que requiere una formación permanente durante toda su historia laboral, desde donde problematice y aporte los significados y sentidos sobre sus conocimientos, experiencias y relaciones con el otro. Actualmente, la formación de los maestros se divide en formación inicial, nivelación, actualización, capacitación y superación; las dos primeras son proporcionadas centralmente por universidades pedagógicas y escuelas normales y tienen que ver con la formación base que requieren los docentes para el ejercicio de la profesión; las dos siguientes son las tareas que se

Por su parte, la SEP afirma que la aparición de la asesoría técnica es simultánea a la del Sistema Educativo Nacional<sup>11</sup>, aunque lo hace desde una noción más amplia, ya que las primeras tareas que le atribuye son las de “definir los principios, las políticas y las regulaciones generales para su operación [del Sistema]” (2005:12), es decir, considera a los técnicos de las oficinas federales que participan de la toma de decisiones.

De este periodo inicial, en que se constituye el Sistema con las características generales que lo definen hasta ahora, al periodo de la Revolución se consolida la primera época del normalismo mexicano y se sientan las bases de la formación del magisterio. Es con la Revolución que los educadores voltean al campo y se inicia el proceso de expansión de la escuela a comunidades rurales e indígenas y la función del supervisor se centra en “la búsqueda del apoyo de la comunidad y la actualización, el acompañamiento y la orientación de los maestros rurales.” (Arnaut, 2006:20). Para 1920 aparecen las misiones culturales y las normales rurales, lo que multiplica las figuras que acompañan a los maestros rurales; ahora son delegados instaladores, misioneros culturales y supervisores los encargados de la tarea. En el periodo de Lázaro Cárdenas dichas instancias son relegadas de sus funciones y la figura del supervisor regresa al centro, quizás por la fuerza con la que se intenta instaurar el proyecto educativo cardenista o bien, como lo señala Arnaut, porque la formación proporcionada por dichas instancias entra en crisis.

En el periodo que va de 1940 a 1978 las tareas de asesoría y acompañamiento que debía realizar el supervisor son relegadas por aquellas que le exige el proceso de expansión acelerada del sistema. Básicamente se intentaba asegurar la educación

---

asumen por las instancias del sistema que operan proyectos y programas, especialmente los de formación continua; finalmente, la categoría de superación está relacionada con los posgrados o especialidades que los maestros en servicio cursan en alguna universidad.

<sup>11</sup> Como una ilustración sobre el momento en que se concibe un sistema educativo nacional, recuperamos el siguiente fragmento: “En el porfiriato, la educación era atendida en el distrito y territorios federales por el ministro de Justicia e Instrucción Pública. En 1901 fue nombrado ministro don Justino Fernández, quien logró que el congreso creara dos subsecretarías, una de Justicia y una de Educación; en la segunda de ellas fue nombrado don Justo Sierra, quien tenía una prominente historia en la educación y sus conceptos sociales tenían gran influencia en los educadores. La llegada de Sierra abrió la puerta a la idea de un sistema nacional que fuera desde los jardines de niños (los primeros se establecieron en enero de 1904) hasta los estudios superiores”. (Castrejón, 1986:45)

primaria para toda la población. En esta época, para nivelar a los maestros sin formación inicial, se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Posteriormente, en los años sesenta, para apoyar a los maestros en servicio, “se incorporó el personal técnico para realizar funciones de apoyo especializado, tales como las jefaturas de enseñanza (o de academia) en educación secundaria, el personal de educación artística (música y artes plásticas), el de educación especial y el especializado en la enseñanza de alguna asignatura (lenguaje, aritmética y ciencias naturales) para apoyar a los maestros de educación primaria” (SEP, 2005:12); es decir, se diversificaron y especializaron las figuras que ofrecían algún apoyo a los docentes.

Arnaut destaca de este periodo, la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) en 1959, para resaltar, a su vez, las políticas de expansión y uniformidad que definen al sistema en esos años. Dicho periodo heredó un sistema educativo de gran tamaño, así como las inercias homogeneizantes y uniformizadoras que, aún hoy en día, prevalecen.

A fines de la década de los setenta la Secretaría hace modificaciones importantes a la estructura del funcionamiento en los estados, creando las delegaciones estatales o federaciones generales, que son un incipiente precedente de la descentralización, dado que muchas funciones continuaron en manos de la federación; aunque con ellas se instituye una estructura básica para operar los servicios educativos con mayor autonomía en las entidades (Arnaut, 2006 y Zorrilla, 2008).

Con dichas modificaciones y el cambio de plan y programas de estudio, así como de materiales educativos realizado en 1972, se echa a andar el programa Educación para todos, que incorporó algunos proyectos experimentales y piloto dirigidos a poblaciones específicas. Atender a dichas poblaciones se hizo necesario, luego de que en la expansión del sistema educativo la diversidad de cualquier tipo fue invisibilizada; por ello, se impulsa la educación indígena-bicultural, la atención a niños de 12 a 14 años que no han concluido la primaria o que se encuentran en situación de extraedad, así como la educación especial. Ello exigió el reforzamiento de la asesoría

técnica pedagógica y en las federaciones aparecieron las mesas técnicas, encargadas de generar métodos o adecuar la propuesta nacional a las necesidades de grupos específicos (Arnaut, 2006).

En la década de los ochenta, se ajustan las funciones del personal que funge como asesor técnico pedagógico, para reforzar las tareas de las zonas escolares y las jefaturas de sector, unidades administrativas que hasta la fecha son vigentes. Se asignan docentes comisionados como apoyos técnicos pedagógicos o como apoyos técnicos administrativos, diferenciación que no se asienta laboralmente, pero sirve para diferenciar estatus y tareas (SEP, 2005).

Para la década de los noventa existe ya un cuerpo técnico en cada entidad federativa, grande y diseminado en toda la estructura operativa: desde las direcciones generales de cada nivel y modalidad –mesas técnicas– hasta los sectores y zonas escolares. Lo cual favorece la reforma descentralizadora y curricular de 1992 y la creación de 500 Centros de Maestros que asumieron las tareas derivadas del Programa Nacional de Actualización Permanente pues, formalmente, había personal especializado en todas las áreas y regiones de las entidades, encargado de asistir la toma de decisiones en el ámbito local, así como la capacitación de los docentes en los nuevos enfoques.

La reforma curricular de los noventa estuvo marcada, por el discurso de la mejora de la calidad de la educación, para lo cual afirmaba la necesidad de hacer que la reforma llegara a las aulas. Frente a la dimensión de la tarea, los cuerpos técnicos en cada nivel de la estructura crecieron y se diversificaron aún más, aunque también se puso de relieve la necesidad de consolidar cuadros que pudieran asegurar la solvencia de las entidades en las tareas pedagógicas.

Las reformas de 1992 llegaron acompañadas de una buena cantidad de programas para operar, algunos como: “PRONALEES, PEAM, PRONAP, Rincones de

Lectura, PARE, PAREIB, PTFEN<sup>12</sup>, Proyecto de innovación e investigación 'La gestión en la escuela primaria', Proyecto de atención a hijos de jornaleros agrícolas migrantes, y Programa de Integración Educativa, entre otros"<sup>13</sup> (SEP,2005:13), lo cual contribuyó a aumentar el personal comisionado como ATP a diversificar sus tareas y su ubicación en la estructura, pues los equipos técnicos comisionados a programas a nivel estatal, han operado fuera de la estructura de los niveles y modalidades.

En el Programa Nacional para la Modernización Educativa (PNME) de la administración salinista, el diagnóstico educativo señalaba como parte de los problemas a las "Condiciones desfavorables del cuerpo docente" (Alcántara, 2008: 153) y en 1992, en el emblemático Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado por la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se tradujo en acciones de formación y capacitación a través del Programa Emergente de Actualización del Maestro y se creó Carrera Magisterial, que substituyó al Esquema de Educación Básica como programa de incentivos. Así, a las necesidades de formación que nacían con la reforma de la currícula impulsada en ese periodo, se sumaron las propuestas por dicho programa de actualización, donde los ATP tomaron un papel relevante, quizá como nunca antes, en las tareas de actualización.

En cierto sentido, podemos afirmar que el incremento y protagonismo que adquieren los asesores técnicos en la década de los ochenta y noventa, crece junto con la expectativa sobre su trabajo, es decir, los "resurgimientos" de la figura se asocian a la necesidad de mejorar aspectos de la educación en las escuelas. El

---

<sup>12</sup> PRONALEES: Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica. PEAM: Programa Emergente de Actualización del Maestro. PRONAP: Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio. PARE: Programa para Abatir el Rezago Educativo. PAREIB: Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica. PTFEN: Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.

<sup>13</sup> Una de las formas de operar la política educativa de la década de los noventa y el primer decenio después del 2000, es a través de programas, ellos están consituídos como un paquete de lineamientos, acciones, recursos humanos y financieros dirigidos a lograr metas y objetivos educativos e institucionales. Cada dirección general en las subsecretarías diseña programas con metas sexenales y/o anuales, y es encargada de enviarlos a las entidades federativas para su implementación. Dicha forma de operar se vinculó a las tendencias en la administración pública de desarrollar planes estratégicos sectoriales en cada periodo de administración; aunque no se ha logrado que los múltiples programas funcionen orgánicamente y en articulación con los planes estratégicos o entre ellos mismos.

imaginario que se construye alrededor del ATP tiene la impronta de la innovación y la mejora, aún cuando estructuralmente no se generan condiciones para que desarrolle un trabajo pedagógico sólido.

Por otra parte, a partir de 1995 se impulsan acciones para transformar la gestión de las escuelas, a través del denominado “Proyecto escolar” (Tapia, 2008:3), que inaugura la operación con el enfoque de gestión o mejora basada en la escuela, y en donde la asesoría a los centros educativos se hace indispensable.

El enfoque de gestión o mejora basada en la escuela promueve una visión gerencial o empresarial sobre dicha institución. Propone una organización en donde la escuela esté al centro como entidad autónoma, la autoridad de cada plantel tiene autonomía en su gobierno. Así mismo, promueve la participación de la comunidad y los valores de liderazgo, eficiencia y eficacia. En México se ha operado centralmente a partir de esquemas de planeación, por ejemplo: el Programa anual de trabajo (PAT), la Planeación Estratégica Escolar (PETE) (ambos promovidos por el Programa Escuelas de Calidad) o el Plan de mejora escolar, que han hecho énfasis en la mejora de la infraestructura y el acondicionamiento físico de los planteles. El enfoque de gestión o mejora basada en la escuela trajo consigo un giro en los mecanismos con que se operaban los programas de desarrollo educativo: en lugar de producir metodologías y enviar materiales educativos a las escuelas se intervino directamente en ellas, en sus formas de organización y funcionamiento; lo cual requirió cada vez más de la capacitación de ATP que sirvieran de enlace entre las instancias que operaban dichos programas y los planteles escolares.

Para atender la necesidad de hacer llegar las propuestas de intervención específica en las aulas se generó el esquema comúnmente conocido como “cascada”. Dicho esquema implica el desarrollo de una propuesta de capacitación, en donde el equipo diseñador capacita a un primer grupo de ATP y éste a otro que capacitará a su vez a uno más, en una secuencia que sigue la estructura vertical de las instituciones educativas hasta llegar a las escuelas; el esquema “cascada” intenta hacer llegar la capacitación decidida por instancias centrales a todos los docentes. Para la década

que corrió después del 2000, todos los programas de desarrollo educativo (algunos de los citados líneas arriba y otros que fueron apareciendo) convocaban en diferentes momentos del año a un grupo de asesores para capacitarlos en un componente específico del paquete que cada programa integraba, y que generalmente estaba desarticulado a las propuestas de los otros programas.

Según Arnaut (2003), recuperado por Tapia, la política que ha seguido la SEP con respecto a los ATP es la de considerarlos operadores de paquetes tecnológicos, pues: “no requieren de su colaboración para su diseño; por lo que se trata de personal técnico habilitado para operar, pero no para reconstruir o innovar sobre la marcha.” (2008: 5).

Para el final de la década de los noventa, los cambios sociales y el crecimiento del Sistema Educativo habían conformado ya un nuevo conjunto de trabajadores de la educación diferenciado de los docentes y de las figuras de autoridad, aunque sin una imagen o identidad clara: los ATP, quienes, además de estar presentes en toda la estructura educativa, llevaban ya consigo la expectativa de ser un agente de cambio en las escuelas.

A partir de la segunda mitad de la década de los noventa y en el marco de las discusiones a nivel internacional, algunos teóricos y educadores españoles comenzaron a plantear propuestas sobre el asesoramiento a los centros educativos (por nombrar algunos: Jesús Domingo Segovia, Antonio Bolívar, Carles Monereo, Serafín Antunez), en el marco de la influencia que había cobrado el enfoque de gestión o mejora basada en la escuela, logrando un eco y resonancia en algunos grupos de educadores en México; lo cual dio pie a plantear espacios para la discusión y algunos intentos de generar propuestas para formalizar los procesos de asesoría.

### **Contexto reciente y la voz de los ATP**

Hacia finales de la administración de Vicente Fox Quezada (2000-2006), los planteamientos que señalaban la importancia de la asesoría ligada a la práctica

docente directamente en el aula<sup>14</sup> –vinculados a la preocupación por mejorar la calidad educativa en las escuelas y la formación de los maestros– se tradujeron en una serie de reuniones y trabajos entre autoridades educativas de las entidades federativas y un equipo de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) de la SEB. Dicho grupo debía proponer un sistema de acompañamiento nombrado: Servicio de Asesoría Técnica a la Escuela (SATE). Tales esfuerzos se tradujeron en el documento *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela. Propuesta* (documento citado en repetidas ocasiones al inicio de este capítulo), que influyó en la aspiración de algunos ATP de ser reconocidos laboralmente como figura específica; así mismo, abrió la discusión en torno al asunto sin que se lograra consolidar como sistema, pues la autoridad abandonó la iniciativa al terminar la administración.

En el mismo sentido y modo de operación, pero desde la Dirección General de Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) hacia finales del siguiente periodo de gobierno (2006-2012), se impulsó la creación del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAE), que mantenía el enfoque centrado en la escuela y agregaba un esquema de organización regional; ello en el marco de la política institucional de articular los tres niveles de educación básica. En este caso, el resultado fue el mismo que en el intento anterior, pues la iniciativa se abandonó al cerrar la administración, aunque quizás este segundo esfuerzo hizo patente la dificultad legal, administrativa y laboral que significaba regularizar plazas para los ATP.

Los ATP pasaron a formar parte de la agenda educativa de manera marginal, sin que ello deviniera en acciones específicas que mejoraran sus condiciones laborales o las de su participación en los procesos educativos. No obstante, el diagnóstico y las discusiones realizadas entre autoridades y otros actores educativos, visibilizaron el tamaño del gremio, sus preocupaciones, se formalizaron y debatieron las expectativas

---

<sup>14</sup> Para ejemplificar lo anterior, recuperamos un planteamiento de Serafín Antunez: “La ayuda debe ser a la escuela puesto que es la entidad, considerada como institución, como unidad completa, en donde se pretende que repercuta el apoyo. Involucra a un grupo significativo de personas que allí trabajan ya que se concibe, se diseña y se desarrolla junto con todas ellas. Y tiene lugar en la escuela, como lugar específico y porque, además, la ayuda se construye a partir de las preocupaciones, problemáticas o proyectos concretos que surgen del contexto del propio centro.” (2006:59).

que guarda la regularización de la figura, y se plantearon rutas para dar sentido a su intervención en las escuelas.

Dicha discusión en las esferas estatales tuvo ecos en los espacios académicos. Entre la década de los noventa y la primera después del 2000 se registraron estudios que problematizan aspectos diversos sobre los ATP; varios de ellos, naturalmente, están centrados en lo relativo a la regulación de la figura, como son el diagnóstico sobre su situación, las funciones que deben realizar o los procesos de formación que se requieren para su profesionalización (Reyes y López, 2007; López, Reyes y Guerra, 2009, León, 2011). Aunque también se realizan estudios locales y coyunturales –como el presente– en donde, desde diversos acercamientos se registran prácticas y significados desde la misma voz de los actores (Lozano, 2007; Sánchez y Barrón, 2007; Sánchez, 2009; Torres, 2009; García, 2011; Lee y Serrano, 2011) o bien, desde el registro etnográfico (Espinosa, 2009).

La Reforma por la que se instaura la LGSPD en 2013 –que centralmente propuso y legisló un esquema para el ingreso, permanencia y promoción de los docentes a través de la evaluación– incorporó a los conceptos que la componen, el del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela y planteó la regulación de las funciones de asesoría técnica pedagógica, así como los procedimientos para asignar plazas específicas de ATP.

Los docentes que quieran tener funciones de asesoría técnica, deben sujetarse a una evaluación en el ámbito de “Evaluación para la Promoción”<sup>15</sup>, a ellos se les dará

---

<sup>15</sup> Como se sabe, la LGSPD plantea un esquema de evaluación en tres ámbitos: para el ingreso, para la permanencia y para la promoción. El primer ámbito considera a los postulantes a obtener una plaza en el magisterio y norma su permanencia durante dos años. El segundo ámbito, considera a todos los maestros en servicio con antigüedad de más de dos años, para que participen de una evaluación del desempeño docente según su nivel y modalidad, el docente que después de tres evaluaciones no logre demostrar un perfil idóneo –según los estándares de la SEP- será despedido. El tercer ámbito, considera a todos los docentes con más de dos años de antigüedad que quieran cambiar de función para desarrollar actividades directivas, de supervisión o de asesoría técnica, para que participen de una evaluación en donde se considera su trayectoria, su formación y su desempeño en una prueba escrita estandarizada.

Si bien, desde la firma del Acuerdo por la Calidad de la Educación (ACE) el 15 de mayo del 2008 por el Gobierno Federal y el SNTE, ya se consideraba un concurso de oposición para el ingreso a la docencia, así como para la promoción a otros cargos; para lograr la aprobación de la Reforma por la que se

una clave temporal que deberán mantener a partir de renovar su evaluación. Tal esquema no establece qué pasará con los miles de maestros que están comisionados para desarrollar esas funciones. En el Artículo 19 de la LGSPD se señala que “En la Educación Básica la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela deberá ajustarse a los lineamientos generales que emita la Secretaría” (CGEUM, 2013). Por otra parte, se sabe que pocos maestros de los que participaron en el ejercicio de evaluación para la promoción de 2015 han obtenido una clave como ATP y que sólo algunas entidades federativas han podido cumplir lo estipulado en este marco por la Reforma de 2013.

Las acciones desarrolladas demuestran falta de claridad sobre lo que implica la experiencia educativa que tienen los ATP, desdeñan la necesidad de hacer un análisis profundo sobre quiénes son y qué representan dichos actores para las escuelas, los docentes y los procesos formativos; pues no sólo no ha existido un diálogo público al respecto, sino que las evaluaciones y los procesos de selección para participar como ATP no recuperan la práctica de asesoría. Así mismo, se convoca a participar en el concurso para ser ATP sin que existan proyectos o propuestas pedagógicas que den cuenta del trabajo que se espera desarrollen, es decir, que para algunos efectos se hace tabula rasa de la experiencia que ha configurado un grupo de personas, pero el llamado o convocatoria se monta sobre un imaginario existente.

Sin duda, lo que la LGSPD plantea y ha realizado con respecto a la asesoría académica a la escuela, forma parte de un escenario mucho más complejo e incierto, pues a la fecha no se han resuelto los conflictos que su aprobación e implementación han desatado en el magisterio mexicano. Tampoco se han llenado los vacíos pedagógicos que el esquema legal dejó, tales como la propuesta de formación para los docentes a partir de los primeros resultados de la evaluación para la permanencia o los criterios para el asesoramiento en la escuelas.

---

instaura la LGSPD en 2013, se pone a andar una campaña amplia que intenta enviar un mensaje de control y eficacia dentro de la SEP, señalando que la regulación del ingreso y la promoción son aspectos novedosos, aunque lo único realmente nuevo es la evaluación para la permanencia. A la fecha, la SEP no ha logrado cumplir las metas que se propuso en el marco de dicha Reforma y el escenario resulta caótico para docentes, ATP y autoridades del nivel local.

Es este entorno, ¿qué tienen que decir los ATP? En administraciones anteriores algunos grupos técnicos en discusión con las autoridades educativas<sup>16</sup> lograron plantear la imperiosa necesidad de regular sus condiciones de trabajo y funciones, ¿habían imaginado que sería al amparo de un proceso de evaluación como el que se opera en el que obtendrían una clave que les reconociera la función, luego de años de desempeñarla?, ¿qué tienen que decir frente a un proceso que los obliga a evaluarse en una función que está en el vacío, sin procesos de formación o de discusión sobre lo que ella implica?

La política de intervención de la SEP sigue centrada en la escuela desde el enfoque que recomienda la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): “facilitando una autonomía escolar con estructuras de apoyo, y garantizando la participación social. Las escuelas también necesitan tener una fuente de financiamiento estable que responda a sus necesidades específicas.” (OCDE, 2010: 4). Con la Reforma por la que se instaura la LGSPD en 2013 se modificaron algunos aspectos para permitir la participación del sector privado y la sociedad en general de manera directa en los planteles, sobre todo en cuestiones financieras y de infraestructura. Se redujo la cantidad de programas dirigidos a atender necesidades específicas de la población escolar, con el argumento de no saturar de actividades a los docentes y directivos. Lo cual modifica la vida y las necesidades en las escuelas, y al mismo tiempo las deja sin la posibilidad del acompañamiento mínimo que garantizaba la operación de los programas.

Es claro que los asesores han respondido, en cantidad y tareas, a las demandas de un sistema educativo que se construye sin un proyecto de largo plazo, sino según las demandas y exigencias que los cambios sociales o las presiones políticas le imponen. Los ATP han sido una figura que “resuelve” la necesidad de hacer llegar las reformas a las escuelas, a las aulas. Quizá por ello ha resultado funcional no definir y delimitar un perfil y un rol específico, quizás también por eso, como se ha dicho líneas arriba, han sido formados para operar paquetes tecnológicos sin consolidar un perfil

---

<sup>16</sup> Me refiero a las experiencias de 2005 por la DGFCMS y la de 2012 por la DGDGIE, de las que dimos cuenta en párrafos anteriores.

académico; puesto que las reformas e innovaciones han respondido a demandas coyunturales y no en líneas de desarrollo de largo aliento que permitan construir una figura sólida para el acompañamiento de los docentes.

En este contexto y frente a estas circunstancias ¿dónde están los ATP, su voz, su vivencia de lo educativo?, ¿es posible prescindir del conocimiento que los ATP tienen sobre cómo funciona la institución educativa y cómo es posible mejorar los procesos de comunicación dentro y fuera del aula?, ¿a dónde se dirigen las reformas que olvidan a los sujetos, que niegan su voz?

El escenario en el que administraciones anteriores, inclusive la actual, plantearon la creación de sistemas de asesoramiento a las escuelas, se está transformando gradual, pero profundamente. Los cambios por los que transita el sector educativo suceden sin diálogo y sin una articulación a una discusión más amplia –que tampoco existe– sobre el proyecto de Nación en el que se inscriben.

La relación del Estado con las escuelas y con los sujetos que participan en los procesos educativos se ha venido replanteando a partir de un esquema neoliberal, que cambia los viejos pactos: no es el Estado el garante de una educación laica, obligatoria y gratuita; sino que los mejores maestros y las mejores escuelas (seleccionados a través de procesos de evaluación) brindan una educación de calidad, y la transparencia en la información permitirá a los ciudadanos elegir las mejores opciones. La realidad en las escuelas y la escuela misma se están reconceptualizando; el contexto ha cambiado, los términos en los que se dirimen ya no tienen que ver con las viejas luchas por equidad y justicia social en el ámbito educativo (Barba, 2010; Puiggrós, 1996). Los cambios suceden y los sujetos no están al margen, forman parte de este proceso, ¿qué piensan los asesores al respecto?, ¿pueden serguir fuera de la discusión y de las definiciones?

De esta manera, intento poner al centro de un escenario amplio la voz de los ATP: qué dicen sobre sí, sobre su práctica y de esta particular coyuntura, una vez que es claro que su voz no ha estado presente.

La falta de escucha de su voz no sólo tiene importancia en la definición de la política educativa, sino en los procesos cotidianos en los que se desarrolla su tarea. Los procesos específicos en donde los procesos sociales y políticos se cristalizan en la subjetividad de cada persona. Entre los efectos que tiene lo expuesto en los párrafos anteriores, está el impedimento del diálogo y la escucha de las voces de los sujetos, en este caso de los ATP; a tal situación la hemos nombrado como silenciamiento (abundaremos sobre el concepto en el capítulo dos).

El silenciamiento de los sujetos tiene un efecto social importante, pues invisibiliza un gremio, un trabajo especializado y procesos educativos valiosos; el silenciamiento de los sujetos también tiene un efecto particular en ellos, pues incide en la construcción de realidades específicas, de posibilidades concretas para desarrollar un trabajo, para construir subjetividades. Entre ambos ámbitos: el social y el particular de las personas, existe una relación de la que es posible y también necesario hablar; pues en este espacio fronterizo la experiencia educativa se hace posible y construye sus sentidos, el silenciamiento de los sujetos erosiona y extravía el trabajo, el tiempo vital que transcurre en él.

Algunas expresiones sobre el silenciamiento de los sujetos en la educación tienen que ver con: la poca resonancia que la escuela ha logrado tener como regeneradora del tejido social, en tanto los efectos de su erosión son claros y visibles para el ciudadano común. Los maestros y asesores son incorporados, de manera obligatoria, a programas y estrategias que buscan paliar problemas sociales estructurales; generalmente se les pide realizar una serie de actividades dentro de la escuela, sin que cuenten con información clara sobre su utilidad o necesidad, sobre todo sin haber dialogado con ellos sobre las problemáticas sociales que enfrenta su comunidad escolar y las maneras en que pueden articularse a una posible solución.

También, es preciso destacar el silencio de un gran número de maestros –con o sin funciones de asesor– frente a las nuevas reformas laborales en materia educativa, pues no sólo tienen un efecto directo en la permanencia y definitividad de las plazas docentes, sino que consolida una mirada que responsabiliza al maestro de todo

resultado educativo. Existen algunos grupos organizados, los más visibles a nivel nacional son desacreditados por la radicalidad de sus acciones; éstas sirven como “argumentos” que nutren la campaña de desprestigio orquestada como base para promover la LGSPD. Existen otras organizaciones no sindicales que han generado espacios reflexivos y de resistencia, aunque éstas significan esfuerzos aislados, voces inconexas que no son escuchadas o son invisibilizadas con facilidad.

Un efecto importante con respecto a la ausencia de su voz, es el silencio frente a la tarea educativa. Una tarea que está definida, normada, señalada por muchos otros, pero no por sus actores. Aún en este espacio, en el que teóricamente docentes y asesores, como profesionales, debían ser autoridad, no lo son; son desautorizados por los libros de texto, las planeaciones didácticas, las evaluaciones externas que se realizan a las escuelas, son ellas las que tienen las “pruebas” sobre el mal trabajo realizado por los docentes y en consecuencia por los asesores.

Existe un sistemático silenciamiento de las voces por parte del estado, un silenciamiento que se logra no por el uso de la violencia o la coerción para callar, sino por la falta de escucha, por ignorar lo que ellas dicen. Ello significa que tal silenciamiento no es en sí una ausencia de voces, sino procesos en los que las voces no son escuchadas, algunas veces se trata de diálogos aparentes en donde el monólogo del poder se instaura como única posibilidad tras una fachada democrática. Tal proceso de silenciamiento implica la erosión en los procesos de comunicación particulares, múltiples diálogos inexistentes o interrumpidos y, muchas veces, la desaparición del sujeto en las voces; es decir, la creación de ruido y no de palabras pues, como nos lo presenta el sentido común: se puede decir mucho, pero nada con contenido o significado propio. Como nos advierte Saettele, una manera de silenciamiento puede manifestarse como “una discursividad ruidosa, generada y manejada por el poder”<sup>17</sup> (Saettele, 2005:6). Un ejemplo de ello es, quizá, la realización

---

<sup>17</sup> Saettele, se refiere específicamente a la sexualidad. En el inicio de *Palabra y silencio en el psicoanálisis*, señala su búsqueda de referirse al objeto del psicoanálisis. Recuperamos esta cita, puesto que consideramos que hay coincidencia en los procesos que se operan en términos de silenciar la voz del sujeto: su negación o la discursividad ruidosa.

de reuniones de los colectivos docentes dentro de las escuelas y que son ordenadas centralmente por la SEP.<sup>18</sup>

El cambio y la transformación es un proceso inherente a cualquier institución o grupo social, la participación de los actores siempre representa un ámbito de conflicto y negociación. En el terreno educativo y en lo que particularmente respecta a la asesoría académica, hemos visto cómo diversos procesos históricos que implican definiciones importantes para la cotidianidad de las escuelas e instituciones educativas, se han realizado sin la participación de sus diferentes actores, especialmente sin la participación de los ATP como grupo particular que realiza un trabajo específico y que tiene un saber y una voz también particulares.

Durante las últimas dos décadas se ha logrado una visibilidad parcial sobre lo que implica la asesoría académica, tal visibilidad responde, en mayor medida, a discusiones que llegan de otros contextos y la contundencia que tiene la presencia de los ATP en las instituciones educativas. Es cierto que han habido algunas voces de los ATP que surgen de los procesos anteriormente mencionados, no obstante, son voces aún quedas, tibias, que no terminan por mostrar la complejidad de donde emergen y la realidad particular que las configura.

¿Qué tienen que decir los ATP sobre sí mismos?, ¿qué tienen que decir sobre su práctica?, ¿qué pueden decir sobre la realidad educativa y las posibilidades de establecer nuevos pactos?, ¿qué experiencias construyen sentidos, significados y les permiten escuchar y recuperar su propia voz?

---

<sup>18</sup> Una de las acciones importantes que se ha implementado después de la Reforma del 2013 es la realización de Consejos Técnicos Escolares y de Zona Escolar. Se trata de una reunión que deben realizar los docentes y sus directivos en las escuelas por una parte, y por otra, supervisores y directivos de una zona escolar. En ellas se debe discutir sobre asuntos de gestión escolar y de aprovechamiento académico en las escuelas y en las aulas, con base en una agenda que se envía previamente por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa de la SEB, a través de correos electrónicos, páginas web o redes sociales. Es posible que en muchos casos estas reuniones sean bien aprovechadas por los colectivos y posibiliten un diálogo fecundo; pero por observación directa o por charlas informales con otros colegas, se sabe que en otros muchos casos las reuniones siguen la agenda enviada como un esquema administrativo que hay que cubrir, llenar de datos y discursos vacíos sobre lo que se realiza en las escuelas con los niños y jóvenes.

El contexto educativo que se ha configurado después de la aprobación de la LGSPD en 2013 plantea retos cada vez más complejos, negociaciones de significados más arduas; pues se han modificado los pactos sociales amplios que daban alguna dirección y sentido al trabajo educativo. Los asesores no pueden asumir pasivamente la tarea de desempeñar una función que no comprenden o que se vacía de sentido en el ruido que generan procesos más amplios, como la aplicación de una evaluación sin consenso. Los ATP, como figuras que comunican procesos en diferentes niveles, requieren escuchar las voces de otros actores, de sus colegas y la suya, abandonar el monólogo impuesto por el poder y aventurarse a la incertidumbre del diálogo, de construir con base en la relación con los otros, en la práctica misma.

Evidentemente no hay formulas o maneras preformuladas para desencadenar procesos amplios de diálogo y recuperación de voces, no obstante, en este trabajo quiero bosquejar un acercamiento que recupere algunas voces y permitan abonar, un poco, a dicha tarea, que es fundamental.

### **Objeto y preguntas**

A primera vista, recuperar voces podría parecer un medio y no un fin. En la investigación educativa, generalmente, se recuperan testimonios para indagar sobre significados, representaciones, imaginarios. En el caso de este trabajo, recuperar las voces de algunos ATP constituye el objeto de estudio, puesto que lo que planteamos es que en sí mismas, dichas voces hacen falta, y que la escucha, es decir, su recuperación, no es una acción directa de pregunta y respuesta, de emisión y registro; puesto que, como hemos visto antes, históricamente el trabajo de asesoría se encuentra en escenarios de indefinición y escasa autonomía, que han abonado al silenciamiento de los asesores. La voz de los asesores no es en sí, sino que hay que eliminar el ruido que genera el poder para mantener su monólogo, un ruido que se llena de discursos normativos que desautorizan lo que los sujetos saben y construyen con su trabajo. Hay que hacerla emerger, pues también, frente a la negación, existe la inercia del silencio, del no decir porque no importa.

Escuchar la voz de los asesores está directamente relacionado con su práctica educativa de asesoría en las escuelas, pues es en ella donde los discursos normativos encuentran condiciones que los confrontan y quizá los quiebran. Es en la práctica donde el asesor se enfrenta a lo que le piden hacer en condiciones y situaciones únicas, de mucha complejidad.

La práctica concreta de la asesoría también supone que el asesor se enfrente a escuchar otras voces o negarlas, ignorarlas; la escucha de otras voces le posibilitaría la emisión y escucha de su propia voz, construir un diálogo.

La pregunta sobre la voz implica necesariamente la problematización sobre la idea de sujeto, que si bien desarrollaré con mayor detenimiento en el capítulo dos, vale la pena anticipar. Con respecto al sujeto, parto de la consideración de que se construye en el lenguaje, es decir, en la relación con los otros a través de la palabra y que ésta se construye en la voz: a través de la escucha de su voz puede construir su palabra. El sujeto se construye en el lenguaje porque está hecho de él: el inconciente está hecho también de lenguaje y el propio cuerpo se vive en él.

La vertiente lacaniana en el psicoanálisis nos permite pensar que, aunque existan vacíos de comprensión sobre nosotros y los otros, existen posibilidades para acercarnos a través del lenguaje, a través de los residuos de nosotros que podemos extraer en nuestro discurso. La disciplina psicoanalítica también nos permite pensar en un sujeto no acabado, que desde el silencio<sup>19</sup> en que se funda su falta –la aceptación de su finitud– puede establecer un diálogo para habitar-se de otras voces y otros silencios.

Reconocer que hay un contexto de silenciamiento, es reconocer también la negación del sujeto, y que en la dialéctica de las relaciones el silenciamiento y la negación del sujeto suceden tanto en el que ostenta el poder como en el que es silenciado, negado. Al Estado no le interesa escuchar las voces de los ATP, para él no existen los sujetos, sino los procesos, los métodos, los productos; dicha negación es

---

<sup>19</sup> En el capítulo dos abundo sobre el silencio constitutivo que es diferente al callar o al silenciamiento.

asumida por los ATP y es posible que en este trabajo encontremos condiciones en que los sujetos –los ATP– no se conocen, no reflexionan sobre sí en una práctica específica y no se preguntan por su voz.

Recuperar la voz de los asesores implica la pregunta sobre ellos, aunque “ellos”, su práctica y función no sea algo definido y completamente diferenciado de otros. Recuperar la voz implica rastrear al sujeto en su práctica, buscar su voz en ella, frente a otros actores, frente al contexto que lo silencia y niega.

Para poder acercarme a dicha recuperación planteo algunas preguntas que configuren un rumbo: ¿cuál es la voz sobre sí mismo, como sujeto en funciones de Asesor Técnico Pedagógico?, ¿en qué momentos logra articularse a su tarea como sujeto (desde su propia voz)?, ¿en que circunstancias escucha su voz?, ¿qué condiciones de diálogo permiten la escucha de su voz?

### **Perspectivas para la investigación**

El contexto antes descrito sirve como marco para señalar las perspectivas desde donde intento buscar y recuperar las voces de los ATP. La racionalidad técnica y mercantil (en donde los avances se miden en “eficiencia terminal”, “evaluados idóneamente” o “puntos en la escala de PISA<sup>20</sup>”) que priva en el discurso oficial de la educación en México, hace que escuchar y recuperar una voz de los sujetos aparezca como un proceso fundamental, ya que producir sujetos es la tarea fundamental de la educación.

Este trabajo intenta contribuir a llenar el vacío que genera el silenciamiento de las voces. Intenta contribuir a hacer visible algunas áreas que desconocemos en el campo educativo y que tienen que ver con la práctica de los asesores, con las relaciones intersubjetivas que se construyen en su tarea educativa. Recuperar algunas voces significa hacer patente que los sujetos existen en las prácticas y que sus voces

---

<sup>20</sup> Por sus siglas en inglés, Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos, desarrollado por la OCDE.

violentan o develan siempre el discurso dominante, rompen la supuesta armonía del monólogo del poder.

Como ya he mencionado antes, no existen líneas consolidadas en investigación educativa sobre el tema de los ATP ya que mucho de lo que se ha producido ha respondido a las demandas específicas que la SEP ha planteado a la academia; pero en efecto existe un grupo de trabajos abocados a pensar sobre la función y las figuras, pues como se planteó en el apartado anterior, hubo un interés creciente sobre todo a partir de fines de la década de los noventa y que ha aumentado en los últimos años. Generalmente, los estudios que se han realizado se ubican en el análisis de las políticas educativas, la organización institucional, los sistemas de formación docente, o bien, desde la conformación de sujetos de la educación en visiones diferentes a la que planteo.

Buena parte de la producción que hay en el campo, está relacionada con el diseño de propuestas para regular y definir un perfil para el ATP; algunos de estos trabajos son desarrollados por personas que cumplen o cumplieron en algún momento la función de asesoría. Lo cual, significa una manifestación de la voz de los ATP desde un espacio académico, que centralmente muestra preocupación por la situación laboral y sus repercusiones en términos de autonomía y formación académica.

La mayoría de los acercamientos antes mencionados siguieron los rumbos que se platearon desde los equipos que estuvieron discutiendo propuestas desde la SEP. Podemos reconocer que han sido un aporte significativo, pues han denunciado el desperdicio que significa tener un gran número de personal sin formar y aprovechar plenamente para tareas académicas, así como la falta de autonomía que implica depender laboralmente de figuras ligadas a la estructura sindical, como son supervisores, jefes de sector o subdirectores.

También se realizan estudios que registran prácticas y significados desde el testimonio de los actores (Lozano, 2007; Sánchez y Barrón, 2007; Sánchez, 2009; Torres, 2009; García, 2011; Lee y Serrano, 2011) y la etnografía (Espinosa, 2009).

En este último grupo de trabajos se recuperan voces de ATP que hacen referencia con insistencia sobre todo en: las preocupaciones sobre su indefinición laboral, la contradicción que existe entre las tareas que realizan y las que ellos creen que deberían realizar, su relación compleja con los docentes y las altas expectativas sobre su papel en la mejora de la educación.

En el trabajo que presentamos, compartimos la preocupación por la práctica y experiencia de los asesores en su voz; aunque partimos de un lugar distinto frente a ella, pues no damos por hecho que el discurso, todo, sea expresión de una voz propia. Reconocemos que en las condiciones que estructuran el trabajo de los sujetos y el sistema de relaciones en el que participan, existen circunstancias y dispositivos que los silencian y en su discurso se enuncia también la voz del poder.

Quisiera cerrar este apartado de “Perspectivas”, señalando que existe un marco específico de la investigación educativa que trabaja sobre las subjetividades, y por ello es preciso anotar desde qué visión de sujeto me posiciono y qué implicaciones tiene ello en el trabajo.

Hablamos del sujeto en funciones de ATP y no “sujeto ATP” puesto que la subjetividad no se constriñe a un espacio o a una intención, como señala Follari, el sujeto no es “un sujeto pedagógico” o “un sujeto del aprendizaje”, sino un “sujeto en lo escolar” (2001), es decir, que transita y también se constituye ahí, pero no sólo ahí: el sujeto rebasa ese espacio, en este caso, el que delimita el trabajo que realiza como ATP.

El acercamiento que propongo, tiene que ver con la subjetividad y específicamente con la pregunta directa sobre sí mismo; como dice Larrosa, es buscar algo distinto a las ideas o los comportamientos, aunque es algo que los posibilita: la experiencia de sí.

la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las

prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad. (1995: 270)

Es decir, sobre su vivencia como sujeto en el entorno específico que configura desempeñar funciones de asesoría, vamos en búsqueda de su propia voz en torno a su práctica; no prevemos una agenda sobre tópicos específicos relacionados con la política pública o con algún aspecto externo, sino lo que él tenga que decir sobre un área poco verbalizada, como lo es su práctica en las escuelas.

Plantearnos la escucha de la voz de los ATP nos pide bosquejar algunas ideas sobre la subjetividad –las que configuran estas “Perspectivas”–, puesto que preguntar sobre sí no es una simple “toma de parecer” al respecto, sino que implica analizar las condiciones en que se emite la voz y lo que ella narra, qué residuos hay sobre sí mismo en una narrativa impregnada de las voces “legitimadas”, las voces que han ordenado cómo “debemos ser”. En el capítulo dos desarrollaremos con mayor profundidad el concepto de voz y su escucha, para trascender este nivel inicial en que lo planteamos.

En esta perspectiva de subjetividad, es necesario reconocer que existe una tradición que impera en el pensamiento y que mira al sujeto como un ser acabado, imperfecto por naturaleza pero llamado a la perfección, perfección como una meta final y no como un proceso que no culmina. Dicha tradición, nos impide reconocernos siempre contingentes y fragmentarios:

El sujeto deviene en una subjetividad constituyente, en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos; de ahí que al abordar a la subjetividad como dinámica constituyente, el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, pues desafía analizarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal. Por eso su abordaje tiene que consistir en desentrañar los mecanismos de esta subjetividad constituyente, tanto como aclarar los alcances que tiene la subjetividad constituyente. Plantea distinguir entre producto histórico y producente de nuevas realidades. (Zemelman: 2010:358)

Nuestras formas nunca son acabadas, se mueven en función de la vivencia cotidiana, de su concreción en un espacio y tiempo particular y de nuestra actividad. La escucha de la propia voz –que devela nuestra palabra– nos permite un conocimiento de nuestro movimiento, nunca un conocimiento pleno o total.

Así, recuperar algunas experiencias de subjetividad implica un desafío importante y es necesario comprender cómo posibilitar la escucha y el diálogo. Dicha escucha como escucha de sí y de los otros, en tanto la polifonía que habita la subjetividad; y el diálogo no sólo como un intercambio, sino como una manera de construir nuevas discursividades.

En estas “Perspectivas” asumo que las voces de los ATP estarán marcadas por la coyuntura, por lo que ellos pueden decir de sí y de su práctica desde el escenario que hemos expuesto y que ellos leen y viven de manera particular. No hay una verdad por descubrir, sino un vacío que llenar en el concierto de voces que significa la educación y la pedagogía como disciplina que la estudia.

### *Enfoque cualitativo*

El trabajo que se realiza se hace desde la vertiente en la tradición cualitativa en investigación que se interesa en la narrativa de los sujetos como una fuente de conocimiento, pues el objeto y las preguntas que hemos planteado están alineadas a un interés por la subjetividad y los sujetos. Así mismo, se puede plantear que no existe ninguna intención de representatividad de los resultados, sino que es precisamente la singularidad la que interesa.

Hay un consenso entre los estudiosos contemporáneos de que el sujeto está en el centro de la investigación cualitativa, Alonso afirma que dos postulados básicos de la investigación social cualitativa son:

el primero, que la principal herramienta de investigación no es ninguna tecnología especial ni ningún saber instrumental particular, sino el investigador mismo, formado y

consciente de su posición en el sistema de relaciones sociales que lo en-marcan; y, el segundo, que la investigación social —y especialmente la investigación social cualitativa— se mueve en una dinámica reflexiva en la que el objeto de conocimiento siempre está determinado por la construcción realizada por el investigador, quien, a su vez, es un sujeto en proceso que se construye en prácticas sociales múltiples, entre las cuales su propia práctica de investigación social lo forma como un sujeto con sentido y sensibilidad. (2008:XI)

Según ello, el objeto en la investigación cualitativa está configurado en un esquema de relaciones que interesan al investigador y las cuales también le implican y forman.

Optar por un enfoque de investigación cualitativa tiene que ver con los propósitos de la investigación y también con una percepción de la realidad, sobre cómo se manifiestan sus relaciones y cómo se puede acceder a ella. Se intenta conocer una realidad particular a través de la escucha de las voces de los sujetos que la construyen, sabiendo que dicha realidad es multideterminada y que de ella podemos comprender el recorte que construimos en el objeto de estudio.

En el caso de la recuperación de las voces de los ATP, es claro que, difícilmente un enfoque ubicado en la tradición cuantitativa podría ayudar a construir una escucha. Por ello, me aboco a cuidar las exigencias que la tradición cualitativa y sus convenciones le implican al trabajo.

Una de dichas exigencias está relacionada con la presencia de la teoría como marco de inspiración y de análisis de la información recolectada, por ello, en el apartado de “Metodología” fue importante explicitar algunos aspectos teóricos que me sirven para pensar la relación teoría-realidad y cómo se relaciona con las categorías de investigación que permitirán hacer sistematizaciones y análisis de dicha información. En este tenor, el marco de referencia que expone el capítulo dos, no sólo sirve de marco, sino de plataforma que me permite pensar en los conceptos que conforman el objeto de estudio y las categorías de la investigación.

Otra de las características de la perspectiva de investigación cualitativa a la que nos acercamos, es que se interesa por el conocimiento a profundidad de la singularidad que estudia, pues, a diferencia de la tradición cuantitativa, no colecciona datos para analizarlos matemáticamente, sino que analiza descripciones, la narración de los sujetos (Deslauriers, 2004:6). Recuperar voces implica sobre todo construir escucha, profundizar en los discursos registrados; es decir, no es la descripción en sí la que interesa sino cómo en ella se expresa la subjetividad, la voz del sujeto.

En los trabajos recientes se han consolidado herramientas para la recuperación de la voz, legitimada como testimonio, en el sentido planteado por Ardoino, como oposición a la “prueba”, recuperando su potencialidad para construir una verdad (2011). Por ello, como uno de los instrumentos más relevantes de la investigación cualitativa, usaré la entrevista a profundidad como medio que posibilite la recuperación de la voz. En este caso, es importante plantear con mayor claridad, en estas “perspectivas”, cómo se usará dicha técnica, pues se reconoce que la recuperación de conceptos desde el psicoanálisis podría generar una lectura equivocada del sentido de la entrevista a profundidad.

Primeramente, es preciso diferenciar entre el uso social de los conceptos del psicoanálisis y de un posible acercamiento clínico. En este caso, se responde al primer uso, pues me interesa abonar al conocimiento social y educativo a partir de recuperar algunos aportes de la disciplina psicoanalítica. Por ello, aunque el desarrollo de las entrevistas se podrían leer desde coordenadas del psicoanálisis, no tengo la intención de desarrollar una entrevista cercana al método clínico. Un elemento importante, en el sentido del párrafo anterior, es que los informantes de esta investigación no son considerados pacientes o analizantes y su testimonio busca dar cuenta de una voz vinculada a su práctica educativa y no a la particularidad de su conformación subjetiva.

Por otra parte, vale la pena apuntar que, como también se espera de una investigación con acercamiento cualitativo, es necesario considerar las producciones que se han realizado en la comunidad científica y lo que Tarrés llama la “tradición reflexiva”, nos invita a la “revisar y evaluar las ideas, los supuestos, las teorías y

métodos convencionales no sólo alrededor de un debate abstracto, sino también en el marco de las circunstancias históricas en que éstos se originan y desarrollan.” (2013:39).

Así, recuperar las voces de los ATP se inserta en el marco de intereses y elaboraciones que han hecho diversos grupos de investigadores y educadores en México y Argentina, y que Treviño denomina como “ejes temáticos interesantes y complejos que han cobrado fuerza en la discusión académica en la transición del siglo XX al XXI: las políticas y la subjetividad en el campo de la educación” (2015:11). En el caso de este trabajo, se enmarca en la discusión en un eje de discusión que plantea el mismo autor: “las políticas educativas en términos de las construcciones e interacciones sociales, políticas, psíquicas y culturales que implican, presuponen o inducen” (Idem:12); pues el concepto de *lo político* no es central en la delimitación del objeto de esta investigación, aunque nos permite pensar en la “estructuración de la realidad social” en la que viven y trabajan los ATP. El segundo eje con que también coincidimos tiene que ver con la perspectiva sobre la subjetividad:

la *subjetividad* conecta esta obra con una diversidad de ricos dominios de estudio en los que convergen líneas de pensamiento provenientes de la antropología social, los estudios culturales, el psicoanálisis y más. [...] nos convoca la búsqueda de la construcción de nociones de subjetividad, de sujeto y de identidad alejadas de supuestos de carácter escencialista, racionalista o fundacionalista.

Se considera que esta tarea resulta importante en la medida en la que en sociedades contemporáneas, incluso después de haber experimentado la intensidad del pensamiento posmodernos de finales del siglo pasado, todavía es posible identificar la presencia de *ideas duras* acerca del sujeto, la identidad y los procesos de subjetivación. (Idem: 13).

Es decir, que ubico este trabajo como afín a los esfuerzos que han estado desarrollando un grupo de investigadores preocupados por los sujetos y la construcción de la subjetividad en lo educativo. Como es natural, es posible reconocer algunos elementos en este acercamiento que intentan elaborar nuevas articulaciones y explorar

formas distintas de acercarse a la subjetividad, de escucha de las voces. Sobre ello abundaré en los siguientes párrafos, así como en el capítulo dos.

## **Metodología**

El proceso de construcción del objeto de estudio ha implicado un diálogo constante con la realidad y de mi experiencia con ella. Pasar de un estado de inquietud y entusiasmo con múltiples datos a una pregunta específica desde un campo más acotado ha sido un camino complejo. Tal proceso ha implicado un cuidado constante para no asumir mi percepción de la realidad como conocimiento de ella, así como de enfrentar el reto de elaborar preguntas que no estaban hechas; es decir, transformar una intuición en un objeto de investigación a partir del diálogo con la asesora de este trabajo.

Si bien, el presente trabajo se trata de una construcción modesta, intenta responder al pensar epistémico que plantea Zemelman:

El pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido. Esto hace parte de lo que podríamos definir como un momento pre-teórico, mismo que tiene un gran peso en las posibles teorizaciones posteriores. Decir pre-teórico, significa decir, construcción de relación con la realidad. (2011:9)

Es decir, que se asume que construir un objeto de investigación significa partir de la observación y análisis de la realidad y no de un constructo teórico o metodológico que haga afirmaciones previas sobre ella, al que debemos ajustar una mirada.

La teoría ha servido para formular una pregunta con mayor precisión y claridad, para prever lecturas mínimas que nos permitan elaborar un marco de aproximación a la realidad que se pretende conocer; sin definiciones previas o respuestas a las preguntas que hemos formulado.

Intentar ir en búsqueda de las voces de los ATP, como he señalado en el apartado anterior, ha implicado tomar posición con respecto a problemas como la subjetividad, la voz y su relación con un contexto que forma parte de su producción; así como a una forma de vivir lo educativo, la práctica pedagógica. Ello, de manera implícita, ha significado tomar una postura con respecto a cierto acercamiento para conocer.

Dado que la voz de los sujetos me interesa desde su conformación en un escenario en donde ella se relaciona con otras para producir un tipo de subjetividad y por tanto una realidad social específica, podemos decir que hay cercanía con los estudios sociocríticos. La realidad es la construcción colectiva a partir de una permanente negociación y conflicto de nuestras significaciones como prácticas sociales y no como ideas que surgen únicamente en la interioridad del sujeto. Me parece importante aclarar lo anterior, pues se relaciona directamente con la forma en que recuperaré, organizaré e interpretaré la información en este trabajo.

La relación teoría-realidad-conocimiento me lleva a plantear que los conceptos que se trabajan en el capítulo dos deben relacionarse con las preguntas de investigación y, a partir de dicha relación, pensar y plantear las categorías para organizar e interpretar la información recuperada.

De igual manera, dicha visión también impacta las técnicas de investigación seleccionadas, así como la sistematización e interpretación de la información; por ejemplo, si considero que la voz de los ATP es una producción interna de los sujetos y que desde las significaciones que ella expresa se relacionan con lo social (como lo plantearía el interaccionismo simbólico), las preguntas se encaminarían a recuperar su voz como expresión de sus significados personales sobre un objeto o una serie de objetos; en cambio, desde una postura sociocrítica se plantea que la voz expresa una elaboración interna de otras voces, de la realidad que el sujeto construye con otros y que las posibilidades de escucharla están impactadas por las relaciones sociales y de poder, ello implica que asumimos que nos cuestionamos la posibilidad misma de su

producción y su escucha. En este sentido, plantear las categorías, así como las técnicas de investigación son procesos que deben estar permeados de tal lectura.

### *Categorías de investigación*

Como lo anunciamos líneas arriba, el objeto de estudio de este trabajo lo constituye la recuperación de las voces de los ATP, en un contexto de silenciamiento y subjetividad negada en los espacios de su práctica educativa. Para explorar esta problemática planteamos también las preguntas: ¿cuál es la voz sobre sí mismo, como sujeto en funciones de Asesor Técnico Pedagógico?, ¿en qué momentos logra articularse a su tarea como sujeto?, ¿en que circunstancias escucha su voz?, ¿qué condiciones de diálogo permiten la escucha de su voz?

Ahora bien, como sugiere Zemelman, las categorías son "...las posibilidades mismas de pensar [...] las categorías pueden ser posibilidades de contenido, pero no son contenidos demarcados, perfectamente identificables con una significación clara, unívoca, semánticamente hablando." (2001:7) y por ello las ubico como intermedias entre las preguntas de investigación y los conceptos claves de este trabajo: voz, sujeto-subjetividad, silenciamiento, sideración, escucha, diálogo, polifonía, acto ético. Es decir, que dichos conceptos, desde su elaboración teórica nos permiten pensar en una realidad y desde las preguntas se dirigen con mayor puntualidad a sondear dicha realidad; es decir, apuntan "posibilidades de contenido".

**La práctica educativa (como acto ético):** en esta categoría se atisba el análisis de la inserción del sujeto en su práctica, como algo en donde él encarna, está presente un la vivencia del acto como un evento histórico e irrepetible. El ATP que en sentido afirmativo o negativo actúa y asume su responsabilidad frente a su tarea y en ella es posible la emisión y escucha de su voz, frente al monólogo del poder. En la práctica educativa las relaciones con los otros implican la escucha y la posibilidad del diálogo.

**Diálogo educativo:** en esta segunda categoría registro la posibilidad de analizar la voz y su escucha en un contexto educativo, como resultado de la inserción del sujeto en su

práctica. El ATP como sujeto que en sentido afirmativo o negativo habla y espera ser escuchado, como sujeto que escucha y se alimenta de otras voces.

**Sujetos en lo educativo:** finalmente, en esta categoría se puede analizar la escucha y la reflexividad sobre el sí mismo en la práctica educativa, como un conocimiento y cuidado del sujeto en su labor educativa. El ATP que en sentido afirmativo o negativo se escucha, conoce, se piensa y reflexiona en contexto.

Según estas categorías, asumo que ellas nos permiten ir en búsqueda de contenido a partir del contexto y los sujetos específicos que nos planteamos conocer.

### *Técnicas de investigación, sistematización y análisis de la información*

Como he mencionado antes, la técnica central del trabajo descansa en la entrevista a profundidad. Las entrevistas a profundidad se desarrollarán conforme lo sugieren varios estudiosos del tema. Varios autores tienen consenso en que las características más importantes de la entrevista a profundidad tienen que ver con construir un entorno de confianza y empatía (Tarres, 2013; Taylor y Bogdan, 1987; Deslauriers, 2004).

La entrevista a profundidad, según Taylor y Bogdan, puede tener dos vertientes: la historia de vida o autobiografía sociológica, que son muy cercanas, aunque distinguen el tipo de hecho que el informante recupera. La construcción de historias de vida implica interesarse por vivencias específicas de los informantes (1987:109), aunque Reséndiz, en un texto más reciente al de Taylor y Bogdan, señala que en la construcción de historias de vida se implica el interés por la totalidad de la experiencia vital del sujeto y no sólo en una parte como implicaría una entrevista enfocada; dicha construcción derivaría en una biografía, pues el informante es el actor central (2013:128). La entrevista enfocada hace preguntas directas y específicas sobre tópicos de los que queremos que el sujeto nos informe, sobre cómo los concibe y tiene representados para sí mismo.

Para esta investigación, la entrevista a profundidad se plantea desde el enfoque de la historia de vida, ya que nos interesa escuchar la experiencia del sujeto y cómo

aparece en ella, enfocada en la práctica educativa; la experiencia vital se delimita en el espacio donde se desarrolla profesionalmente. Los ATP hablarán de su vivencia personal y no de los hechos que han presenciado, aunque centrada en su experiencia como asesores.

La selección de los informantes debe ser a partir de una muestra significativa, es decir, la selección de casos relevantes por su cualidad. Específicamente estoy interesada en asesores que hayan visitado escuelas y desarrollando actividades de asesoría a los maestros y alumnos dentro de las aulas en jornadas de trabajo completas; ello, debido a que en este tipo de visitas los ATP han podido experimentar el desempeño de una función durante más tiempo, han vivido la ruptura del discurso normativo frente a una realidad rica y compleja que les implica la emisión de su voz, quizá la construcción de palabra.

Por ello, seleccioné asesores que hayan participado en la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo<sup>21</sup> (EIMLE) que, como menciono en la primera parte de este capítulo, consideró como estrategia central la visita a las escuelas y el asesoramiento directo a los docentes.

Aunque en dicho programa tuve oportunidad de trabajar con asesores de todas las modalidades de primaria y secundaria, fue necesario delimitar el universo a aquellas que comparten el esquema de operación: primaria y telesecundaria; con ellas, se tiene como ventaja que se trata de dos niveles de los tres que conforman la educación básica: preescolar, primaria y secundaria. El esquema de operación de la telesecundaria es muy cercano al de la primaria, en términos de que la atención la brinda un docente por grupo y por contar con docentes que expresamente se desempeñan como ATP. Las otras modalidades en secundaria (técnica y general) tienen profesores por asignatura y las figuras de asesoría tienen características e, incluso, claves administrativas diferentes a las del docente.

---

<sup>21</sup> Como señalamos en un apartado inicial, la EIMLE fue un programa federal, dirigido a las escuelas con los resultados más bajos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que propuso como estrategia de atención la conformación de redes de estudio personalizado a través de visitas regulares a los planteles. Operó del 2009 al 2012.

Taylor y Bogdan llaman a la manera de seleccionar informantes por su cualidad, “estrategia de muestreo teórico” y señalan que en esta estrategia lo importante es la “potencia” de cada caso (1987: 108). Se eligieron seis ATP: tres de telesecundaria y tres de primaria. Para buscar que compartieran ciertas condiciones comunes, se cuidó no sólo que hayan participado en la EIMLE sino que mantengan funciones de asesoría y tengan cierta perspectiva de seguirlas desarrollando, por lo menos en un futuro cercano.

En la entrevista a profundidad en la vertiente que la hemos planteado, es importante recuperar la experiencia del sujeto en términos de las circunstancias y significados que se buscan comprender, así como lo que se considera pueda estar relacionado con ello. Generalmente dicha búsqueda de significados requiere que en la entrevista a profundidad el investigador regrese en repetidas ocasiones a conversar con el informante. En el caso de este trabajo, no se busca un significado o un conjunto de significados preciso sobre objetos específicos, sino que se quiere relevar la voz del sujeto sobre su práctica en su discurso; por ello es preciso que sea a profundidad, aunque no se requieren sino una entrevista por informante y un registro cuidadoso de ellas.

Aunque la entrevista a profundidad por definición es no directiva, he construido un guión que sirva como base para desarrollar en términos generales las entrevistas; tal guión permitirá tener una idea sobre las preguntas con las que se puede iniciar y promover que los informantes hablen sobre su práctica educativa. Contar con algunas preguntas preelaboradas permite no perder el foco de la experiencia que se quiere recuperar y también tener puntos en común que puedan intersectar las voces de los asesores entrevistados.

Como lo señalan Taylor y Bogdan, en la entrevista a profundidad el investigador debe aprender no sólo a obtener respuestas, sino a qué preguntar y cómo preguntar. También señalan que el inicio de la entrevista debe encaminarse a identificar los intereses de los informantes más que en buscar los intereses de la investigación. Por ello, el guión considera que el primer momento se planteen preguntas generales para

construir confianza con el informante e identificar lo que ellos consideran importante y, gradualmente, plantear preguntas de mayor profundidad y de aspectos más personales con respecto a su práctica. El guión preparado se puede consultar en el Anexo 1.

Un cuidado en la realización de las entrevistas fue que los informantes no se sintieran en un espacio en el cual deberían realizar “confesiones”, sino en el que podrían compartir una experiencia y reflexionar sobre ella para extraer una visión más profunda y personal, en la que pudiera emerger su propia voz al respecto.

La materialidad de este cuidado tuvo que ver con explicitar desde el inicio de la solicitud de entrevista, desde dónde y para qué se planteo la conversación; compartir un poco sobre mi cercanía con la experiencia con ellos, puesto que fuimos –en algún sentido– compañeros de trabajo, pues aunque que no compartimos espacios de trabajo cotidiano, sí estuvimos desarrollando tareas en el marco de la EIMLE. Ello significó una propuesta específica de tareas y por tanto nos ofreció una experiencia profesional común.

Para el registro y sistematización de la información se hizo uso de la grabadora de voz y la transcripción de las entrevistas. En todos los casos los informantes fueron notificados sobre el propósito de su uso.

Como recomiendan Taylor y Bogdan es necesario un ambiente de apertura, confianza desde un inicio, ello implica ofrecer el anonimato a los informantes y la explicación precisa de los objetivos de la investigación.

Para el análisis de la información, como se plantea en las investigaciones de tipo cualitativo, se debe usar el marco teórico como elemento que inspira y posibilita la interpretación de la información recuperada, así como lo que el propio testimonio presenta como significados. Tarrés afirma que:

...la tradición cualitativa da prioridad a la narración y los investigadores comprometidos con ella comparten su interés por la subjetividad, el deseo de contextualizar las experiencias estudiadas y de interpretarlas teóricamente. Generalmente no se interesan

por la representatividad de los casos que analizan en relación con la población estudiada, sino en relación con ciertas hipótesis o un marco teórico analítico. Por ello los estudios cualitativos no generalizan sus resultados a una población. Su objetivo no es definir la distribución de variables en el universo, sino establecer las relaciones y los significados de un tema determinado en una sociedad. De ahí que la generalización de resultados de un trabajo cualitativo tienda a ser teórica o analítica y a concebirse como avances o hipótesis que explican la realidad en espera de nuevos resultados que permitan interpretaciones posteriores o más completas. (2013:22)

Es decir, que lo particular tiene relevancia, aunque es posible vislumbrarlo y cualificarlo a partir de las posibilidades que abre la teoría. La relevancia de la teoría en cada etapa de un proceso de investigación es radical, pues no se trata de confirmar una hipótesis o la eficacia de un modelo analítico, como señala Zemelman, sino que la teoría nos invita a utilizar sus postulados como estructuras para crear nuevo conocimiento a partir de los sujetos, como constructo epistémico que nos permita conocer la realidad que estudiamos (2004).

En la interpretación de la información es preciso recuperar las preguntas y categorías de investigación, por ello se escudriña sobre las posibilidades que en esta coyuntura existen para recuperar la voz de los ATP en los términos en que las categorías lo plantean.

Interpretar la información, como dicen Lens y Parker (2008), es asumir la “sospecha” de que no hay significados directos en el discurso de los sujetos, que es necesario hacer una lectura, una interpretación. En nuestro caso, intentaremos encontrar en qué partes del discurso el sujeto se dice a sí mismo en relación con su práctica, dónde aparece él con su propia voz, qué expresa su voz.



## II. REFERENTES CONCEPTUALES, BASES TEÓRICAS PARA LA INVESTIGACIÓN

### **Posibilidades para recuperar la voz del asesor técnico pedagógico. Articulaciones conceptuales**

En este capítulo plantearé algunos conceptos que permitan construir un modesto andamiaje para recuperar y escuchar la voz de los asesores, desde una posición de apertura y comprensión. He señalado antes por qué me interesa el tema en sus delimitaciones prácticas, quizás con las siguientes líneas podrá ser más clara la vitalidad que adquiere discutir lo educativo, cuando se plantean y ponen al centro a los sujetos, a partir de los planteamientos de algunos autores desde la pedagogía, la filosofía y el psicoanálisis. La práctica educativa en la escuela pública mexicana, plagada de exigencias pragmáticas y formulas administrativas, desdibuja al sujeto, y los discursos sobre la subjetividad nos alertan sobre la relevancia de analizar permanentemente su inserción y participación en la realidad, como un marco que lo conforma, que lo hace y en donde él puede incidir.

Según lo anterior, intentar comprender a los sujetos a partir de lo que dicen de sí por propia voz, está vinculado a comprender cómo se construye la voz y cómo se articula con la subjetividad; asumiendo que la voz propia no es en sí el discurso oral que enuncia el sujeto, puesto que existen procesos de silenciamiento y de escucha que interfieren con dicha expresión, por lo que es necesario generar acercamientos que permitan una escucha más clara. Recuperar la voz del ATP sobre sí mismo tiene que ver con abonar en la construcción de un diálogo que enriquezca la voz y al sujeto en la polifonía.

La realidad educativa no tiene unidad a priori, intentar comprenderla implica construir una unidad a partir de un recorte, un acercamiento y posicionamiento particulares. Para comprender la realidad que configura al ATP y donde él participa, es necesario utilizar como herramientas algunas nociones construidas en campos fuera de

la pedagogía, como son el psicoanálisis y la filosofía. Si bien, parece un proceso normal utilizar conocimientos de otras disciplinas para construir saber pedagógico, es importante señalar desde qué marco se realiza este diálogo.

Dado que el interés por los sujetos se relaciona con el vínculo que se forma entre el individuo y el entorno, lo subjetivo y lo social; así como la crítica a la racionalidad tecnocientífica que prevalece en lo educativo, recupero como un marco general de referencia la forma y la racionalidad que desarrolla la pedagogía crítica.

Como señala Gadotti, en el desarrollo del pensamiento educativo se han elaborado discursos que se posicionan críticamente con construcciones pasadas, por ejemplo, la Escuela Nueva con respecto a los métodos tradicionales o los pedagogos existencialistas y fenomenologistas con respecto a una educación que reproducía el odio entre los hombres (1998); la pedagogía crítica se constituyó en una corriente alimentada por los planteamientos de la teoría social crítica devenida de la Escuela de Frankfurt, suscribe su búsqueda por la emancipación y hace uso de las herramientas analíticas que se construyen en dicha escuela.

Algunos teóricos, como Bernstein y Bourdieu, denunciaron el papel de la escuela como reproductora de un orden social desigual, como un dispositivo de control social que reproduce las relaciones de clase. Henry Giroux, con inspiración en los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, utiliza las nociones de “conflicto” y “resistencia” como herramientas para hacer un quiebre con el determinismo cultural y social. Podríamos decir que reivindica el papel activo del maestro y junto con él, otros autores como Apple, McLaren, Aronowitz o Carnoy.

Desde el pensamiento crítico se han utilizado diferentes planteamientos de los teóricos llamados estructuralistas, específicamente desde el marxismo, para plantear la potencialidad de los docentes como transformadores y de la escuela como espacio de lucha y resistencia de las clases oprimidas. Con el quiebre postestructuralista, el pensamiento crítico en educación ha diversificado su acercamiento y ha permitido realizar propuestas y análisis que reconocen múltiples formaciones sociales en donde

es posible construir opciones de transformación, entendidas –dichas opciones- desde diferentes códigos culturales e ideológicos.

De manera general, la teoría social crítica y, de manera derivada, la pedagogía crítica se han nutrido del conocimiento de campos diversos; se han caracterizado como espacios de diálogo interdisciplinar al que nutren la filosofía, la sociología, el psicoanálisis, los estudios culturales. Mantienen ciertos principios comunes como la crítica al positivismo, su concepción sobre el conocimiento y el sujeto cognoscente, la apertura y la interrogación como disposiciones base, así como la búsqueda de la emancipación de los hombres.

El acercamiento conceptual que hemos decidido para este trabajo, busca poner a dialogar algunas nociones que devienen de diferentes campos disciplinarios y se articulan para poder explorar y comprender una realidad compleja y rica. De alguna manera se acerca a lo que Buenfil afirma como:

la búsqueda de lo que sucede en las grietas de las tendencias dominantes, en los resquicios de los bloques, en las ranuras y fisuras de las relaciones visibles [...] lo que ocurre en medio de, por ejemplo, las culturas centrales, las disciplinas tradicionales; aquello que no es propio de la una ni de la otra sino precisamente del roce entre ambas, de sus fricciones, su encuentro violento o armonioso, su imbricación y préstamos (2015:25).

Dicha “mirada intersticial”, me interesa particularmente porque pone a dialogar diferentes planos disciplinares para mirar una realidad de manera más compleja y en movimiento; aquí el sujeto es redimensionado frente a las estructuras sociales e incluso frente a sí mismo, es decir, no está aislado como individuo, no es un ente que se explique en sí: se reconoce que hay un plano interno en donde lo social y lo cultural se reelaboran en procesos únicos y desde el cual se construyen herramientas para la acción social.

Desde esta visión de sujeto han cobrado relevancia las metodologías etnográficas para la investigación o las narrativas autoreflexivas en los procesos de formación. La historia particular de los sujetos adquiere relevancia como lugar en que

se anuda subjetivamente el mundo exterior y se participa en él; donde es posible analizar lo que nos heredaron y no queremos, lo que hemos hecho nuestro y nos ha hecho libres.

La noción de sujeto es central y en el desarrollo de este apartado exploramos nociones relacionadas con su configuración, su relación con la voz, que es el núcleo de nuestra búsqueda. A partir de la voz, exploramos nociones que nos permiten comprender mejor la relación de subjetividad y voz en un plano social, como son silencio, escucha, diálogo, polifonía y acto ético. Intentamos que ellos nos permitan pensar con más claridad nuestras búsquedas en lo educativo.

### **Sujeto, voz y silencio**

Construir un abordaje para hablar del sujeto es una tarea compleja, pues diversas disciplinas nos plantean una visión específica al respecto. Tal complejidad y multiplicidad de acercamientos tienen que ver con la complejidad y multiplicidad del propio sujeto; Zemelman afirma que “el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido” (2010:357), intentar comprenderlo, significa acercarnos a los espacios sin forma, al movimiento en donde se constituye y se despliega.

El sujeto es siempre histórico, su actividad o inactividad influye complejamente en los rumbos de las sociedades. El sujeto no está determinado por las estructuras sociales ni éstas por él, la relación que se establece es más compleja que una determinación directa en alguna de las dos direcciones.

Desde esta óptica que reconoce la relación dialéctica del sujeto con su entorno, se reconoce también que él es una construcción social e histórica, así como que la percepción de la realidad está mediada por dicha construcción. Lo anterior implica que no existe y no ha existido una sola idea o forma de ser sujeto, y las maneras en que se produce se han transformado según cambian dichas ideas o formas.

Foucault analiza en *Las tecnologías del yo* algunos dispositivos que han servido para construir formas diferentes de subjetividad, para ello recurre al análisis de dos fuentes importantes en el pensamiento occidental: la filosofía grecorromana y la espiritualidad cristiana. En dicho análisis nos muestra la transformación que se operó en la modernidad sobre los principios y preocupaciones que regían en el interés por el sí mismo en la antigua Grecia, se hizo preponderante el conocimiento por sobre el cuidado de sí, ello, como efecto de la influencia de las ideas cristianas sobre el pecado y la supremacía del alma:

ha habido una inversión entre la jerarquía de los principios de la Antigüedad, “Preocúpate de ti mismo” y “Conócete a ti mismo”. En la cultura grecorromana el conocimiento de sí se presentaba como la consecuencia de la preocupación por sí. En el mundo moderno, el conocimiento de sí constituye el principio fundamental. (1990: 55)

Foucault plantea que las sociedades han creado distintos mecanismos para conocerse y que hacerlo se liga a nuevas experiencias del yo. La experiencia del yo cambia, pues las tecnologías de relación con el sí mismo también cambian. Enumera dichas tecnologías desde los viejos textos del Alcibíades de Platón –en donde la tecnología que priva para conocerse es la del diálogo con el maestro– hasta el invento de la confesión en el cristianismo, en donde el conocimiento de sí implica una renuncia verbalizada al propio yo, en obediencia al maestro.

Lo anterior, implica que el conocimiento de uno mismo no es un saber que exista en sí en el sujeto, sino un saber que se construye, que se alcanza como efecto de dispositivos que el yo pone a operar en sí mismo. Foucault concluye su texto señalando la relevancia que adquiere la verbalización y de su persistencia en las ciencias modernas:

El tema de la renuncia a sí mismo es muy importante. A lo largo de todo el cristianismo existe una correlación entre la revelación del yo, dramática o verbalmente, y la renuncia al yo. Al estudiar estas dos técnicas, mi hipótesis es que la segunda, la verbalización, se vuelve más importante. Desde el siglo XVIII hasta el presente, las técnicas de verbalización han sido reinsertadas en un contexto diferente por las llamadas ciencias humanas para ser utilizadas sin

que haya renuncia al yo, pero para constituir positivamente un nuevo yo. Utilizar estas técnicas sin renunciar a sí mismo supone un cambio decisivo. (1990: 94)

Vale la pena decir, que el planteamiento de Foucault sobre el conocimiento de sí, efecto del cuidado de sí mismo, es una cuestión política y ética que nos propone descubrirnos y construirnos de formas diferentes:

Sin duda, el objetivo principal hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. Nos es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de 'doble coerción' política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno. Podría decirse, para concluir, que el problema, a la vez político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos. (Foucault (Notas manuscritas, 1988) citado por Morey en: "Introducción: la cuestión del Método", 1990: 24)

Es posible pensar que entre los últimos planteamientos recuperados de Foucault: utilizar técnicas de conocimiento de sí sin renunciar al yo y promover nuevas formas de subjetividad, existe una contradicción. Dicha contradicción es aparente, pues el filósofo francés señala que la renuncia al yo que exige el cristianismo está asociada a la prohibición en la conducta, sobre todo la sexual; es decir, que implica la renuncia en aspectos humanos vitales o bien que restringe la libertad. Por otra parte, cuando se refiere a construir nuevas subjetividades, lo hace como rechazo a las formas que se imponen desde el poder, no aquellas que resultan como respuesta al impulso vital, al pensamiento crítico y la creatividad de cada persona. Su apuesta tiene que ver con la libertad y la autonomía.

Lo anterior, nos sirve para señalar la dificultad en la empresa de cuidar de uno mismo, puesto que está intrínsecamente ligado al conocimiento de sí y ello, como decíamos, no está dado, sino que es una construcción particular; conocernos y cuidarnos, supone develar las formas de subjetividad que se ordenan desde las instituciones, y no sólo ello, sino reconocer las múltiples dimensiones que nos

conforman. Así, nos interesa recuperar otros saberes sobre el sujeto y la subjetividad, reconocer con Follari, que el psicoanálisis lacaniano nos ha mostrado que el sujeto está dividido, hablado por el Otro y traspasado por lo inconsciente (2000). Esto es, el conocimiento del sujeto y los dispositivos que se utilizan para ello, requieren de la exploración de una región psíquica inconsciente, conformada en relación con los otros, con el Otro.

El sujeto del lenguaje no es dueño del lenguaje aunque esté hecho por él (Follari, 2000), lo cual tiene implicaciones para el diálogo y para la empresa del conocimiento de sí mismo, de la que hablamos con Foucault. Para esta concepción sobre el sujeto, los significantes y significados devienen de la relación con los otros; las expresiones nunca son neutras, sino que adquieren un significado particular en un contexto de intercambio determinado, y no hay significados completos o acabados.

Lo anterior implica abandonar la idea de:

sujetos unificados y cerrados, bien libres o bien sujetados, bien racionales o, en todo caso, enajenados o predeterminados por las estructuras o los sistemas, aquí el sujeto se mira como aquello que resulta de un juego de cargas y recargas de recursos simbólicos o, en términos lacanianos, como el resultado de juegos permanentes de interpelaciones e identificaciones siempre en flujo de fuerzas de diferente magnitud. (Treviño, 2015:58)

Indagar sobre la subjetividad, según la idea de un sujeto inacabado, es también asumir que el conocimiento que se logra sobre ella, también es inacabado, transitorio y, como diría, Buenfil, construido desde los intersticios (2015:23). En este marco, también podemos decir que escudriñar la subjetividad desde la narrativa del sujeto implica asomarse por los intersticios del lenguaje, saber que no se accede a ella de manera directa, como afirma Foucault: “[...] el hombre ha compuesto su propia figura en los intersticios de un lenguaje fragmentado” (1996:378, citado por Buenfil, 2015:23).

El elemento que hemos elegido para asomarnos a la subjetividad que se dice en el discurso de los ATP es la voz, pues ella no es contenido en sí, significante o significado, sino fuerza y canal que desaloja al sujeto de su cuerpo:

En esta constitución subjetiva en el campo del Otro, quiero señalar la voz como soporte de la palabra. La voz escuchada o proferida desaloja al hombre del cuerpo biológico y lo lleva a habitar en el lenguaje.

Es en la voz de la madre donde surgen los significantes, se articulan las significaciones que hacen de las sensaciones del niño, de su organismo, un cuerpo del lenguaje, <<cuerpo lexical>>, que hacen experimentar al cuerpo con el deseo del Otro, que se convierta al cuerpo en el lugar de un sujeto.

Es en la voz donde la palabra del otro queda ligada al cuerpo, entremezclada con intercambio de la absorción de alimentos, la expulsión de excrementos, el cuidado. (Abaurrea, 1996: 55)

Reconocemos que la voz no constituye una categoría o concepto central en las disciplinas que estudian al sujeto, ella siempre está en el camino, por ejemplo: para la vertiente lacaniana del psicoanálisis constituye un modo del objeto <<a>>; junto con la mirada, forma parte de lo que Lacan incorpora a la teoría de la pulsión que Freud elaboró. En la filosofía, la voz forma parte de la pregunta por el ser o por la escritura. En las ciencias sociales, como la antropología, la voz se usa de manera alegórica para referirse a las construcciones que hacen algunos grupos sociales o étnicos minorizados; es decir, más que una categoría, la voz representa la participación de grupos no escuchados en el concierto de voces legitimadas. No obstante, creemos con Abaurrea que la voz liga la palabra al cuerpo y que en ese sentido constituye un borde importante para “asomarnos” a la subjetividad”; el pensamiento se hace carne a través de la voz.

En este acercamiento a la subjetividad desde un margen, no vamos en busca de significados plenos sino a la escucha de la voz, las voces, los ecos y resonancias que existen en los discursos, cuestionando qué hay del sujeto en todo ello. En tal contexto nos preguntamos, ¿cómo se produce y cómo es posible escuchar la voz propia?,

¿cómo dialogaremos con los ATP y estaremos en condiciones de escuchar su voz? Si partimos de la idea de que comprender nuestra subjetividad implica un ejercicio de autoconocimiento más profundo que requiere de tecnologías específicas según lo planteado por Foucault, podemos suponer también que nuestra voz no es toda emisión verbal, sino que la voz que nos enuncia, que nos-habla requiere de una escucha particular, del diálogo.

Recuperar la voz de los ATP significa un modesto intento de “hacer salir” una voz poco escuchada, una voz que exprese la subjetividad de quién la emite y no la repetición de la voz del poder, la del mandato. Para ello, es importante detenernos en lo que implica la construcción de la voz.

La voz no es la palabra, pero es su soporte, su proximidad con el cuerpo permite pensar en que se trata del medio más inmediato para expresarnos, comunica al cuerpo con el mundo.

En esta búsqueda, aparecen siempre, como dos elementos indisociables: el silencio y la palabra. La voz es la realización fónica de la palabra: “la animación intencional que transforma el cuerpo de la palabra en carne” (Saettele, 2005:126). Relación fundamental, pues la palabra es manifestación del sujeto, expresión de su subjetividad: “A las significaciones les brotan palabras, en vez de ser las palabras las que, entendidas como cosas, se ven provistas de significaciones.” (Heidegger, 1997:184) Y en este sentido, el silencio la sostiene, es su fundamento, antes de la palabra hay significaciones sin realización fónica.

En el sentido filosófico, Heidegger plantea que el silencio es el fundamento existencial de la palabra y Villoro dirá que: “hay un silencio que acompaña al lenguaje como su trasfondo, o mejor, como su trama. La palabra lo interrumpe y retorna a él” (1996). Esto es posible en tanto el lenguaje es propio de lo humano, el silencio entonces adquiere el significado de ausencia de la palabra, el silencio como un producto humano y no como ausencia de sonido: no es el silencio como falta del lenguaje, sino como su suspensión.

Plantear la cuestión del silencio, ligado a la palabra, es fundamental; se concibe como la fuerza donde el ser se crea, de donde nace su palabra. Ésta es expresada a través de la voz, por eso es la palabra quien interrumpe al silencio y regresa a él. Saettele explica que el silencio es un deber del sujeto, es ahí donde asume la falta y enfrenta la angustia de la “mentira del sentido”, la insistencia del no-sentido; puesto que el enunciado en sí no dice nada, es el Otro (el Otro con mayúscula, que me trasciende, que no es un objeto para mí, por quien me asumo como sujeto) quien lo otorga. El autor, recuperando a Descombes, llama a este proceso –donde el sujeto llega a su silencio– la superación del “punto insensato del discurso”, lo expresa como: “el Otro ‘no entiende ningún sentido en el enunciado insensato, pero sí encuentra un sentido en la enunciación de aquello que no quiere decir nada...’” (2005:96). Es decir, las palabras no tienen un orden a priori o preexistente al sentido que otorga el gran Otro, el orden simbólico del sujeto que las dice.

Y en este sentido, la voz adquiere una relevancia crucial para el sujeto. La voz, en tanto encarnación de la palabra, objetiva un sentido en un tiempo y espacio determinado, ya sea como monólogo interior o como discurso exteriorizado. Derrida plantea que la voz es el único fenómeno de auto-afección que no se “contamina del mundo”, pues escuchamos nuestra propia voz al emitirla, no se requiere ningún otro medio y entendemos su significado, es decir, somos afectados por ella: “De otra parte, el sujeto puede oírse o hablarse, dejarse afectar por el significante que produce, sin ningún rodeo por la instancia de la exterioridad, del mundo o de lo no-propio en general.” (1985:137), y en el hecho de ser afectados por nuestra propia voz, se posibilita la subjetividad o el ser para sí.

Si lo consideramos desde el planteamiento foucaultiano, la voz forma parte de las tecnologías del yo, se convierte en una vía, la materialidad y, en ese sentido posibilita el diálogo.

La voz expresa la subjetividad en su basta complejidad. El sujeto no tiene sólo significantes racionales que configurar en su palabra, sino que ellos estarán traspasados por una red múltiple de sensaciones y experiencias configuradas en

diferentes lugares y procesos que constituyen la subjetividad. Su voz no sólo le comunica significados objetivos de la realidad que lo circunda, sino cómo los aprehende e incorpora a una realidad interna conformada por redes comunicantes en el tiempo y espacio de su subjetividad.

Por tanto, la experiencia que comunica la voz, la palabra de un sujeto no será nunca la misma que la de otro y, al mismo tiempo, su escucha y manifestación nos coloca en una esfera que nos trasciende, Derrida dice al respecto:

Una ciencia “mundana” objetiva no puede, ciertamente, enseñarnos nada sobre la esencia de la voz. Pero la unidad del sonido y de la voz, lo que permite a ésta producirse en el mundo como auto-afección pura, es la única instancia que escapa a la distinción entre la intra-mundinidad y la trascendentalidad; y que al mismo tiempo la hace posible. (1985:138)

La voz se produce como una fuerza que expresa al sujeto en su especificidad y al mismo tiempo lo liga con el mundo, desde lo que él es. El filósofo francés también dijo, en su extenso diálogo con Husserl, que en la expresión interna, la voz no tiene personas gramaticales; el sujeto no se dirige a él como a otro sujeto, a menos que lo haga ficticiamente (ni siquiera el “yo”, porque éste se usa cuando se pide a un interlocutor que me identifique específicamente), tampoco se enseña nada o se informa de algo, el ser en su voz simplemente es.

Como se dijo antes, la voz guarda y protege al silencio en el que el sujeto se configura, lo contiene; y en este sentido Saettele nos alerta también de los problemas que puede haber en la sideración<sup>22</sup> del silencio, que no siempre significa falta de palabra, sino la desarticulación de la palabra con el silencio fundamental del sujeto o bien la ausencia de palabra en algunas zonas vitales de la experiencia humana. La aparición de la voz restaura el lugar del silencio fundamental y su articulación con la palabra.

---

<sup>22</sup> El autor propone usar este concepto del latín, que en medicina significa “padece una parálisis”, para nombrar el proceso en que hay “tensión entre el cuerpo y lo simbólico cuando el lugar del silencio como fundamento de la palabra está tambaleando.” (2005:7)

Saettele es claro al insistir en la escritura como un proceso que vía la voz insonora, trascendental<sup>23</sup>, permite al sujeto instalar nuevamente el silencio en su lugar, la recuperación de su palabra que le permite devenir en sujeto-autor; es decir, con conciencia plena de su palabra, la que “hace la ‘unidad del pensamiento y la voz en el logos” (Derrida en Saettele, 2005:125).

Si bien la escritura es un proceso y un concepto que requiere de otros elementos para ser problematizada, la enuncio aquí para distinguir procesos de expresión del sujeto: la voz manifiesta la subjetividad en formas múltiples y desordenadas –los psicoanalistas dirán que en ella recuperan de manera “residual” al sujeto–, en la escritura se construye una unidad, escribir exige una articulación en la que deviene el autor.

Es necesario considerar que la escucha de la subjetividad en la voz del sujeto es un proceso complejo, el cual requiere un análisis en diferentes planos; escuchar en el discurso lo que queda de una subjetividad que no se dice de manera inmediata. Más adelante me referiré específicamente a la escucha, en las siguientes líneas exploro la relación entre sideración y silenciamiento.

### **Sideración y silenciamiento**

El interés por el silencio, en este subapartado, tiene dos direcciones: por una parte la sideración, como fenómeno en donde el silencio que nos funda se ha desarticulado de la palabra, o como la falta de palabra en zonas vitales de la existencia; por otra parte, el silencio como silenciamiento, es decir, como imposición de una voz o la producción de ruido que anula la escucha de la voz del sujeto.

Como antes señalé, en la propuesta psicoanalítica lacaniana se plantea que la voz es una forma del objeto <<a>>, se trata del objeto en la modalidad invocante. Recupero brevemente esta acepción particular sobre la voz, pues posiblemente permita

---

<sup>23</sup> Es decir, no como emisión de sonido, sino como una figura que representa la palabra, al sujeto mismo.

reflexionar sobre el lugar de la voz del sujeto en su discurso y cómo ella puede desaparecer para que otras voces ocupen su lugar.

Referirnos al objeto <<a>> implica hacer alusión al sujeto no en su carácter simbólico o racional, sino en su región imaginaria, donde el cuerpo se enlaza al deseo, establece una relación específica con el Otro y por tanto cuenta con registros específicos de donde obtiene placer o goce<sup>24</sup>. Cuando en la modalidad invocante la voz es recortada del sujeto, significa que ella es otorgada al Otro, quien también ocupa el lugar de la ley. En esta modalidad, el sujeto se subordina a la voz imperativa del Otro y goza en la “obediencia y en la convicción” (Saettele, 2005:28). Cuando el sujeto se relaciona con el Otro en esta modalidad adquiere un papel pasivo-activo: pasivo al escuchar el mandato del otro y activo al ejecutarlo, la actividad del sujeto es una imposición. En este caso, el sujeto puede recuperar su voz en el silencio del Otro, cuando el Otro calla; mientras tanto, el sujeto está silenciado, no en silencio.

Por otra parte, el silenciamiento, aunque no se desarrolla como una categoría particular en el trabajo de Saettele –tampoco la encontramos desarrollada en algún otro autor–, es una noción utilizada para nombrar la coersión externa que se ejerce sobre la voz para que calle o no sea escuchada. Saettele se refiere al ruido generado por el poder alrededor de la sexualidad, para silenciarla; es decir, con una acción afirmativa, genera su negación. Por ello, recuperamos dicha noción, pues nos interesa el mecanismo que nombra: la producción de ruido o de una “discursividad ruidosa” –en palabras de Saettele– para ocultar y callar. El silenciamiento es, entonces, generar condiciones para no escuchar.

---

<sup>24</sup> Una diferencia importante entre lo que plantea Lacan al respecto del placer y del goce, estriba en cómo se articulan al deseo. Sabemos que el deseo es crucial en la constitución del sujeto, pues le permite devenir como persona particular y encaminar su fuerza vital a propósitos autónomos; de manera simple, podríamos afirmar que el deseo nos hace personas y por tanto es un aspecto plenamente afirmativo. Cuando el placer y el mecanismo que lo permite se articulan al deseo, deja una fisura que permite que el deseo aparezca de nuevo: se obtiene placer sin que elimine volver a desear lo que se obtuvo. Cuando el placer y el mecanismo que lo permite se saturan, eliminan al deseo y se produce el goce, si el goce se superpone al deseo se reduce la fuerza vital que nos impulsa. Braunstein (2005), redimensionará la propuesta de Lacan con respecto al goce en su obra nombrada así: *Goce*; aunque hay desarrollos, como el de Saettele, que siguen la propuesta lacaniana.

Si llevamos los dos planteamientos anteriores al campo de lo social, podemos leer situaciones en donde el sujeto no aparece, no se escucha en los diferentes planos en donde actúa. En el terreno educativo, podríamos señalar como ejemplos prácticos de lo anterior, por una parte, la superposición que tiene la voz de la autoridad representada en los programas, manuales, libros de texto o formularios, sobre la voz de los docentes y asesores; es decir, las decisiones en el trabajo educativo en las aulas y las escuelas, muchas veces no son construcciones creativas sino obediencia a la orden o la norma. Por otra parte, están las campañas mediáticas sobre la falta de calidad en la educación básica, los procesos y resultados de evaluaciones sobre los maestros, por sobre el diálogo entre actores educativos; es decir, se puede observar una discursividad ruidosa que oculta la voz de los sujetos.

En el capítulo anterior expuse las condiciones prácticas sobre las que digo que existe el silenciamiento de los ATP, una serie de relaciones en las que ellos son desdibujados. En las investigaciones educativas que centran su atención en las subjetividades y su relación con las políticas, podemos encontrar algunas premisas similares que exponen y buscan comprender los escenarios en donde las políticas, su diseño, implementación o efectos, se separan o niegan a los sujetos que las crean o a las que van dirigidas; así como las respuestas que los sujetos construyen como resistencia o, inclusive, cómo la creación de sujetos es en sí un efecto de tales políticas (Treviño y Carbajal, 2015).

Las líneas de los párrafos anteriores intentan señalar que los conceptos de sideración y silenciamiento recuperados de los planteamientos de Saettele desde el psicoanálisis, tienen una expresión antropológica, social y política, en tanto existen condiciones de relación y poder que producen tales expresiones.

Una lectura que nos permitiría Foucault al respecto, implicaría analizar cuáles son las tecnologías del poder por las que una voz y su uso imponen formas de escucha y habla en la sociedad y configuran subjetividades. En el campo de la Antropología, los estudios poscoloniales y de la subalternidad se han encargado de develar algunas categorías o procesos por los que los grupos minorizados o

subalternos han “perdido” la voz, es decir, cómo se ha logrado la hegemonía de un hablante y su sistema de ideas. En este marco, la voz está referida a los sujetos como grupo; generalmente esencializados a través de una categoría (etnia, raza, clase, género) por el grupo dominante (Vargas, 2014:112).

En dichos estudios, la voz aparece como una alegoría de un discurso válido frente al que es emitido por los grupos hegemónicos. La discusión particular desde los estudios poscoloniales tiene que ver con la no victimización de los llamados subalternos, con las resistencias y luchas que se desarrollan en la cotidianidad. Dichas resistencias combaten la negación construyendo una voz, que no tiene que ver en estricto únicamente con lo que “se dice”, sino con las formas de vida que se destruyen y se defienden (Waibel, 2008).

En los estudios decoloniales se reconoce que los grupos o sujetos que pertenecen a un grupo minorizado o subalterno, construyen múltiples formas activas o pasivas de rechazar la discriminación, negación o abuso que viven en las redes de relaciones sociales más amplias.

Para este trabajo, no considero a los ATP como un grupo subalterno como se entiende desde los estudios decoloniales, sino como un grupo, entre otros (en el sistema de relaciones que implica la educación pública en México), que vive formas específicas de silenciamiento y también desarrolla formas específicas de vivir subjetivamente esa circunstancia.

La sideración o el silenciamiento como procesos personales y sociales nos remiten de manera ineludible a la escucha y al diálogo, sobre todo porque nuestro acercamiento a dichas nociones se hace desde el campo educativo. La sideración y el silenciamiento impiden, a la vez que son efecto de la falta de escucha y diálogo; estos últimos son elementos vitales para la constitución de subjetividades y voces polifónicas. Es necesario explorar dichas nociones, puesto que implica también pensar en las posibilidades de recuperar la voz de los sujetos en zonas vitales no verbalizadas, como podría ser su práctica educativa como ATP.

## **Escucha, diálogo y polifonía**

La escucha como acción y también como concepto es difícil de pensar o problematizar sin que se halle en relación con el diálogo. Puede ser la escucha como autoafección (cuando escuchamos nuestra propia voz) o como proceso de interacción interpersonal o social, cuando nos escuchan otros o escuchamos a otros. Para explorar estas relaciones recupero algunos planteamientos del psicoanálisis y la filosofía.

La escucha para el psicoanálisis es importante ya que en términos clínicos sostiene el proceso terapéutico entre analista y analizante, el analista escucha la voz del analizante esparcida en su discurso. Aunque en el análisis lo que en última instancia resulta importante es la escucha de sí mismo que le permite al analizante.

La voz tiene la potencia de expresar la falta del sujeto, el lugar donde se construye su subjetividad, por ello precisa de la escucha, la participación activa del sujeto; la cual es, muy probablemente, la que permite el conocimiento de sí mismo, la escucha del silencio primordial.

Derrida opone la voz a la pretendida universalidad del signo o la escritura, precisamente por su cercanía con el sujeto al emitirla; por su capacidad de autoafección, pues la voz es escuchada por el propio sujeto mientras la enuncia, aun cuando se trate de un monólogo interior, la voz requiere la escucha.

Según los planteamientos anteriores, escuchar se convierte en un acto curativo o ético en tanto la voz comunica al sujeto. Escuchar y escuchar-se se vincula de forma fundamental a la tarea del cuidado y conocimiento de sí.

De manera general, la escucha es una noción que ha interesado a la psicoterapia pues forma parte relevante de la relación terapeuta-paciente. Entre los trabajos que han desarrollado alguna reflexión al respecto, destaca el del Carl Rogers con el planteamiento de la escucha empática o el silencio activo en el proceso terapéutico (2012).

Por otra parte, la escucha como fenómeno social ha sido escasamente estudiada, no obstante constituye un concepto crucial desde los procesos de producción de voz y silenciamiento a los que me he referido antes, pues hay voces que socialmente dejan de existir si no son escuchadas. La escucha está intrínsecamente vinculada con la conformación del tejido social y de esquemas de relación democráticos. Carlos Lenkersdorf, filósofo y lingüista que construye su propuesta a partir de buscar comprender las relaciones y forma de vida de los tojolabales en una región de Chiapas, ha desarrollado reflexiones importantes con respecto a la obligatoriedad de la escucha en los procesos de comunicación en la sociedad indígena tojolabal; así mismo, ha explicado cómo dichos procesos implican una particular construcción de una subjetividad que él llama “nosótrica”, es decir, que en ella habitan los otros, y el individuo sólo puede ser en relación al “nosotros”.

Plantea que las expresiones lingüísticas que objetivan las expresiones del pueblo tojolabal están marcadas de pluralidad, y que éstas son antitéticas a la individualidad que, como valor, se construye desde una matriz cultural occidental. Así mismo, señala que el proceso que permite la construcción del discurso tojolabal es una comunicación que externamente podría juzgarse caótica y llena de “ruido”, aunque en realidad son procesos de escucha no regulados que requieren de tiempo y de respeto. Los otros se incluyen en lo nosótrico de la palabra, en ella nadie está negado, cada uno toma el tiempo necesario para escuchar la voz de los otros y con ella (ellas, las voces) construir su palabra (2002).

Lenkersdorf hace una crítica a la preponderancia de la “palabra hablada” que existe en las sociedades occidentales; señala que se construye mucho y desde diversos campos del saber al respecto de la palabra dicha y no de la palabra escuchada, se pregunta “¿qué son las palabras habladas si no hay nadie que las escuche?” (2008:45).

Una premisa planteada por el mismo filósofo –que para este trabajo considero básica– señala que la obligatoriedad de la escucha se relaciona con la necesidad de “escuchar el corazón”, con ello nombra un lugar de habla distinto al de la consciencia –

como espacio únicamente racional—; no se trata, en este caso, de escuchar el diálogo interior o la reflexión racional sobre nosotros. Dice el filósofo que el corazón ofrece señales que las voces internas impiden escuchar (47-48), como también impiden que escuchemos a los otros. Es decir, que para escucharnos y escuchar a los demás, es necesario guardar silencio, callar el monólogo interior.

Podríamos establecer un paralelo entre dichos planteamientos con la concepción psicoanalítica, al respecto de que la configuración del sujeto se hace en el silencio, no en el ruido de las voces, aunque ellas se encuentren dentro de nosotros, diría el Lenkersdorf. La escucha es posible por el silencio: el silencio que nos permite escuchar el corazón o aquel silencio en que el sujeto asume la falta constitutiva, ambos, hacen posible que emerja la palabra propia, también la de los otros como enriquecimiento de la nuestra. Silencio, escucha y voz, son así elementos indispensables en la construcción de la palabra.

En estrecha relación con lo anterior, un paralelo más entre ambos planteamientos tiene que ver con la escucha y el intercambio con los otros, es decir, el diálogo: Lenkersdorf plantea que la escucha tiene un carácter complementario, es decir, sólo al escuchar a los demás podemos pensar algo que no producimos nosotros: sin diálogo “No podemos escuchar las ideas no pensadas por nosotros, que ampliarían nuestro horizonte” (129). En el mismo sentido, Saettele habla de la constitución heteronímica del sujeto y de cómo su voz guarda otras voces, es decir, es polifónica.

Saettele, que reflexiona con algunos escritos de Fernando Pessoa, señala que las múltiples escisiones en el sujeto<sup>25</sup> requieren de unificación a través del lenguaje, lo cual implica que dichas escisiones se manifiestan y anudan con otras voces en la voz del sujeto: “Esto permitiría pensar la unificación de la dispersión polifónica en un sujeto-autor como efecto de una determinada ubicación del sujeto en el silencio fundamental, y con ello en el campo de la palabra.” (2005:131). Es decir, que las voces que se

---

<sup>25</sup> Recordemos que la tripartición conceptual que hace el discurso psicoanalítico del sujeto, tiene que ver con procesos en donde él se manifiesta en contradicción y con la necesidad de anudar elementos que no pertenecen a un mismo orden: el cuerpo (lo real), la imagen del cuerpo (lo imaginario) o el lenguaje (lo simbólico).

articulan a la voz del sujeto, guardan su propio silencio y ellos –los silencios- traen al sujeto nuevas posibilidades de configuración, el sujeto anudará dichas voces como un posicionamiento específico, “ampliar el horizonte”, diría Lenkersdorf.

En el diálogo la escucha permite al sujeto manifestarse desde su propio silencio y, al mismo tiempo, vincularse con el que comunica la escucha de los otros: callo para escuchar y otros callan para escucharme, la palabra puede resonar y hacer eco por el silencio que reconoce que la voz del otro es valiosa y enriquece.

Para formular cómo la voz de otros pasa a formar parte de la voz de sujeto, Saettele recupera lo que Derrida plantea sobre el discurso tomado en una trama indicativa y no expresiva: la voz del sujeto expresa lo que piensa de la realidad sin la intención de formular una expresión objetiva, es decir, que la voz mantiene la significación del sujeto y la manera en que lo expresa es indicativa, como un “así es”. Cuando, a través del diálogo, nos hemos apropiado de la voz del otro, ésta aparece como voz del sujeto cuando la ha hecho propia; no como una reproducción directa o indirecta, sino como parte de su discurso indicativo, es decir, no hay personas gramaticales: “él dijo”, “yo he escuchado”, sino como un “así es”: “La voz en tanto apertura hacia lo indicativo es una voz teñida de otredad y de subjetividad” (Saettele, 2005:128).

La voz del sujeto se devela cuando habla con su verdad, cuando ella está vinculada al silencio primordial, cuando dice su palabra y en ella se manifiestan las voces de otros, hechas suyas. Las voces de otros, no como suplantación o imposición, sino como enriquecimiento polifónico de la propia.

En este punto, donde reconocemos una construcción plural en la voz del sujeto a través del diálogo, es que podemos vincular los desarrollos que, desde la filosofía del lenguaje, ha realizado Mijaíl Bajtín. Dicho autor propone, como uno de los aspectos más importantes de su teoría, la necesidad de la escucha como proceso de configuración en la voz, como posicionamiento ético en el reconocimiento del otro. La voz para Bajtín es “portadora de los sentidos de la existencia” (Bubnova, 2006:100) y la

voz está poblada de muchas voces, la vida misma es la recuperación de palabras “ajenas”.

La manera en que el filósofo ruso asume que una voz es poblada de otras voces, tiene que ver, básicamente, con el mecanismo de manifestación de la voz propia en el diálogo, puesto que es la voz del otro la que me incita a la respuesta: antes y después de lo que digo está la voz de algún otro. Es por la convicción de que el otro espera mi respuesta que hago un esfuerzo de comprensión y por tanto participo del mecanismo del diálogo. Así es que el diálogo nos constituye, pues significa la posibilidad de que mis enunciados adquieran sentidos diferentes por la escucha del otro y al mismo tiempo sean comprendidos en su significación original, es decir, desde el silencio que los empuja.

Bajtín señala que la unidad de significación en el discurso es el enunciado, puesto que él permite encontrar el límite entre mi participación y la participación del otro en el diálogo. Lo cual no implica específicamente el momento de una conversación, sino el encuentro de voces aun cuando hayan sido enunciadas en momentos y espacios diferentes, por ello lo nombra como relaciones dialógicas, puesto que son más abarcadoras y complejas.

El enunciado contiene la totalidad de sentido puesto que es dicho en un contexto dialógico:

este valor de los enunciados no se determina por su actitud frente a la lengua (en tanto que sistema puramente lingüístico), sino por diversas formas de la relación con respecto a la realidad, al sujeto hablante y a otros enunciados (ajenos), particularmente a aquellos enunciados ajenos que evalúan a los primeros como verdaderos, bellos, etcétera. (Bajtín, 1982:315)

Esto significa que los enunciados no poseen un valor en sí, sino que su valoración sólo puede ser dada en el contexto dialógico en el que se produce, puesto que es ahí donde se conserva el sentido de la voz, es decir, se manifiesta el silencio como fundamento de la verdad en la palabra, el silencio que significa escucha. A la

propuesta dialógica de Bajtín le interesa el enunciado como portador de la voz del sujeto y no del texto como expresión objetiva (Alejos, 2009:40).

Los nexos que se establecen entre los enunciados y la realidad, entre el enunciado y el sujeto hablante real, entre el enunciado y otros enunciados reales, es decir, nexos que por primera vez atribuyen a los enunciados el carácter de verdaderos o falsos, bellos, etc., nunca pueden llegar a ser objeto de la lingüística. Los signos separados, los sistemas lingüísticos o el texto en tanto que unidad sígnica nunca pueden ser verdaderos ni falsos ni bellos, etcétera.

Toda totalidad verbal extensa y creativa representa un sistema de relaciones muy complejo y polifacético. Cuando existe una actitud creativa hacia la lengua, no hay discurso que no tenga voz, que no pertenezca a nadie. En todo discurso se perciben voces, a veces infinitamente lejanas, anónimas, casi impersonales (voces que acompañan los matices léxicos, los estilos, etc.) casi imperceptibles, así como voces cercanas que suenan simultáneamente al momento del habla. (Bajtín, 1982:316)

Bajtín asume que la creatividad es garantía de la presencia del sujeto en el discurso y por tanto que hay discursos sin sujetos: “que no tienen voz”. Podríamos, por derivación, afirmar que la repetición mecánica podría dar cuenta de lo contrario: que no hay sujeto.

Bajtín se refiere a que los enunciados dicen algo nuevo y adquieren significado en su relación con la realidad, con la voz de cada sujeto. Es el sujeto que habla, desde su silencio –diría Saettele–, quien tiene la capacidad de crear nuevos sentidos y significados. Cuando los enunciados se separan de esa primera significación han perdido al sujeto, es decir, se pueden repetir muchas veces sin la fuerza creativa del sujeto.

Por su parte, de forma muy cercana, Saettele nos dice que el diálogo establece la relación “el ‘entre’ los dos cuerpos en tanto lugar del discurso” y que el diálogo siempre entraña una ruptura con los juegos del lenguaje comunes, pero “con la presencia de personajes portadores de identidades y con el poder relacional de la

palabra” (2005:147). La ruptura con los juegos del lenguaje comunes implica, en algún sentido, la creatividad de la que habla Bajtín; así como la presencia de personajes portadores de identidades, puede ser cercana a la polifonía en la voz.

Bajtín habla de responsabilidad con respecto al sentido y al ser, el sujeto debe reconocer su participación, desde su propio lugar: “La responsabilidad es posible no a causa del sentido en sí mismo, sino a causa de su singular afirmación o no afirmación. Porque se puede pasar por alto el sentido o, irresponsablemente, dejarlo pasar sin relacionarlo con el ser.” (1997:51) Es decir, la participación activa del sujeto es necesaria siempre en la significación y construcción de sentido; la creatividad no aparece espontáneamente, sino que es resultado de la acción.

Dicha responsabilidad se constituye en un acto fundamental, así, tanto Bajtín como Saettele recuperan el acto del habla como un acto ético fundamental, en tanto la voz y la escucha interpelan a los sujetos desde su ser, desde su relación fundamental con lo que los trasciende, el Otro –con mayúscula.

La voz habitada de muchas voces sólo puede escucharse por la volición del sujeto, por su intención de cuidado y compromiso consigo mismo. La polifonía es entonces no sólo origen constitutivo de la voz, sino consecuencia de la escucha de ella.

Podemos entender que la escucha, como motor de la eticidad en el diálogo, es lo que permite que la palabra sea memoria semántico social (Bubnova, 2006), pues es la que nos permite recuperar el sentido, la voz de quienes enunciaron y construyeron significados antes que nosotros.

Polifonía o nosotridad, implican ambas, el compromiso de la escucha de los otros en sí mismos y en mi propia voz. En donde habitan los seres plenos, plenos no porque estén completos, sino porque manifiestan el silencio que los constituye y en éste se anuda la palabra que unifica al ser.

Recuperar la voz de los ATP apunta hacia la necesidad de establecer relaciones genuinas en el trabajo educativo, vínculos en donde se construyan sentidos y

significados, en donde los sujetos participen con creatividad y responsabilidad. La preocupación por enmarcar en el diálogo y la polifonía a esta búsqueda de voz de los asesores, se relaciona con que la voz no sólo es expresión del sujeto, sino construcción de realidad, en el campo que nos ocupa, es construcción de realidad educativa.

### **Acto ético en la educación: escucha, voz y diálogo**

He señalado en ocasiones anteriores que una posibilidad de que el ATP irrumpa con su voz en el monólogo del poder, se encuentra en la práctica de asesoría que realiza en la escuela y en el aula. Antes he argumentado que esta posibilidad reside en la complejidad de la realidad, pues ella rompe la supuesta armonía del discurso de la autoridad y cuestiona su saber. En este momento exploraré la noción de “acto ético” para fortalecer dicho planteamiento.

Unas líneas arriba, decía que según Bajtín el enunciado contiene la totalidad de sentido, aquí se puede agregar lo que el mismo autor plantea al respecto de que la construcción de sentido tiene que ver con la realidad histórica, como “vivencia experimentada en la realidad por una sola vez”, como “acto vivo” (1997:7 y 8).

Lo cual nos propone reflexionar sobre la responsabilidad que implica que los actos como vivencia única en la realidad, sean lo único total que existe. En los actos no se escinde el contenido del sentido, como puede o suele ocurrir en las ciencias que se ocupan del contenido y pueden olvidarse del sentido. En cada acto se encarna la vida y plantea la pregunta “a qué me obliga, a mi yo singular y desde mi lugar único” (Ibidem); en ese sentido no sólo son actos, sino actos éticos.

Bajtín asume que es posible “desentenderse” de los actos y que aún ello implica un ejercicio de responsabilidad. Todo acto implica necesariamente la articulación de un contenido, la valoración y la emoción: “Ningún contenido sería realizado, ni un solo pensamiento sería efectivamente pensado, si no se estableciera un vínculo entre el

contenido y su tono emocional y volitivo, es decir, su valor sustentado auténticamente por quien lo piensa” (Op. Cit.:41).

El pensamiento tecnócrata, preponderante en la educación, escinde el contenido de un acto con la volición y la emoción –usando las palabras de Bajtín–, las prácticas sociales, particularmente las que llamamos laborales, casi cualquiera que ellas sean, son consideradas actos que requieren de conocer o saber, sin que necesariamente se vinculen a la construcción de sentido del sujeto.

Si consideramos el acto educativo como acto comunicativo o unidad de sentido y significado en sí, permite que lo pensemos como un acto ético. Lo cual implica valorarlo en términos de la responsabilidad que le implica a cada sujeto participar en él. Si la práctica educativa está constituida de actos, momentos en que la relación pedagógica adquiere materialidad o encarna en las personas, podemos pensar en cómo está o no presente la voz de los ATP en ella, en los actos. La voz es la expresión de la presencia del sujeto, ¿los ATP escuchan su voz y expresan su palabra o reproducen el monólogo del poder?, ¿cómo se articula el ATP a la práctica educativa en donde asume la responsabilidad de construir o no sentido junto con otros sujetos?

El silenciamiento que niega la voz del sujeto y genera una discursividad ruidosa se manifiesta en la práctica educativa como una voz imperativa, como un discurso que regula y norma hasta el extremo la práctica educativa (en cada espacio de realización existen reglas y procedimientos “correctos” que seguir en la forma de manuales, guías o libros de texto) y hace prevalecer un contenido por sobre la construcción de sentido del sujeto.

Dicho monólogo anula o merma la posibilidad de que los sujetos se vinculen a su silencio, al diálogo que permite la construcción de sentido en la práctica; el monólogo del poder impide la generación de un espacio dialógico que permita la recuperación de las voces, la exigencia de los unos y los otros a manifestar y escuchar su palabra. Como he dicho en el capítulo anterior, el trabajo que es realizado se erosiona y extravía, se desperdicia el tiempo vital que hay en él.

Los procesos de silenciamiento en la educación impiden que la escuela sea un espacio abierto a la pluralidad, al caos de la escucha y la convierten en un espacio para el orden, la rutina y los discursos sin sujetos.

Buscar la voz de los sujetos en funciones de ATP constituye un esfuerzo mínimo por recuperar la palabra en donde ella debería ser el elemento primordial. Verbalizar una zona vital de alguna personas y comprender cómo se vive ahí el sujeto, cómo encarna el sujeto en funciones de ATP su práctica educativa, desde la singularidad de su ser.



### **III. LA VOZ DE LOS ASESORES. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

En este apartado se presenta el resultado del acercamiento con los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP), a través de las entrevistas que se plantearon en el capítulo uno. Se narra el proceso mismo de acercamiento y análisis de los resultados; dado que se parte de una visión sobre la voz que no da por hecho que ella sea en sí, sino que hay que escucharla en un ejercicio de diálogo e irrupción en el monólogo del poder.

Primero, haré una breve caracterización del contexto en el que se encuentra cada ATP y compartiré algunas informaciones sobre el proceso de acercamiento y realización de las entrevistas. Posteriormente, hablaré del proceso de sistematización y análisis de la información. Presentaré también, en el siguiente apartado, una exposición del análisis realizado según las tres categorías planteadas en este trabajo, desde la perspectiva del silenciamiento o voz de los ATP.

#### **Los Asesores Técnico Pedagógicos entrevistados y el proceso de entrevista**

Inicialmente consideré entrevistar a seis ATP, en el proceso no fue posible lograr las condiciones necesarias para entrevistar a uno de los asesores seleccionados, debido a la distancia y a las cargas de trabajo; por lo cual, decidí presentar sólo cinco testimonios, al considerar que el tiempo en que fueron realizadas las cinco entrevistas comparten un mismo ánimo, es decir, formaron parte de un momento en el desarrollo de este trabajo y que realizar una entrevista tiempo después, podría influirse por un ánimo distinto de la entrevistadora. Quizá no sea necesario abundar al respecto, pero es posible decir que en el momento de iniciar las entrevistas había un nivel de maduración de este trabajo de investigación distinto al que se logró luego de realizar las entrevistas y contar con otras voces para pensar el trabajo.

Los cinco ATP fueron entrevistados en un periodo de tres meses: de junio a agosto de 2016. Decidí presentar los resultados de dichas entrevistas diferenciando a

los asesores según su género, pues es posible que algunos de los testimonios que nos ofrecen tengan relevancia en términos de dicha condición. Para hacer referencia a cada uno de los asesores entrevistados usaré una numeración: Asesora 1, Asesora 2, Asesora 3, Asesor 1 y Asesor 2. Así mismo, cuando me refiera a alguno de los cinco o a un subgrupo de ellos (asesoras o asesores, por ejemplo) o al conjunto completo, me referiré a ellos como “Asesor”, “Asesora”, “Asesoras” o “Asesores”, es decir, con letra inicial mayúscula para que el lector pueda diferenciar si es que me refiero al gremio en general o al grupo de asesores entrevistados en particular.

Los ATP entrevistados desarrollan su trabajo en el nivel de educación básica, dos mujeres lo hacen en primaria, dos hombres en telesecundaria y una asesora más lo hace de manera transversal en todo el nivel de básica. Los cinco participaron y desarrollaron visitas de asesoría y acompañamiento en el marco de la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo<sup>26</sup> y también siguen desarrollando tareas como asesores; una de las asesoras realiza dichas tareas en tiempo parcial, la otra parte de su tiempo es docente frente a grupo y al mismo tiempo directora comisionada. Para hacer más clara esta información, presento el siguiente esquema:

<b>ATP</b>	<b>Formación inicial y subsistema de procedencia</b>	<b>Funciones actuales</b>
<b>Asesora 1</b>	Docente de primaria, subsistema indígena.	Funciones exclusivas como asesora técnico pedagógico en la misma modalidad educativa.
<b>Asesora 2</b>	Docente de primaria, subsistema regular.	Funciones exclusivas como asesora técnico pedagógico en los tres niveles de educación básica.
<b>Asesora 3</b>	Docente de primaria, subsistema regular.	Funciones como directora comisionada, docente frente a grupo en un aula multigrado y asesora técnico pedagógico.

<sup>26</sup> En el capítulo 1 se hace una breve explicación del programa.

<b>Asesor 1</b>	Docente de telesecundaria, especialidad ciencias sociales.	Funciones exclusivas como asesor técnico pedagógico.
<b>Asesor 2</b>	Docente de telesecundaria, especialidad español.	Funciones exclusivas como asesor técnico pedagógico.

La **Asesora 1** reside y trabaja en el norte de Veracruz. Está adscrita a la modalidad de primaria indígena. Estudió dos licenciaturas, una en Pedagogía con especialidad en Inglés, en una sede de la Universidad del Golfo, ubicada en Papantla; la otra es en Educación Primaria para el Medio Indígena, la cual estudió en la sede de Poza Rica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Posteriormente, estudió la Maestría en Educación Básica, también en la UPN. Tiene quince años de servicio en la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), siete como docente y ocho como ATP. Como docente trabajó siempre en comunidades pequeñas de la región Totonaca. La invitan a participar como asesora en una supervisión escolar a partir de la disminución de matrícula en la última escuela en donde fue docente; ella acepta por no tener otras opciones en ese momento.

La **Asesora 2** vive y trabaja en el Estado de México. Está adscrita a una de las Subdirecciones Regionales de Educación Básica. Estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Chalco, la Licenciatura en Pedagogía en el Centro Universitario Tzompanco y la Maestría en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Tiene veinte años de servicio en la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (Seduc Edomex), trece como docente frente a grupo y siete como asesora, actualmente tiene un nombramiento de "Pedagogo A". Ella ingresa a este cargo a través de una convocatoria (dicha convocatoria sólo se emitió una vez) publicada para integrar equipos de asesores para atender escuelas con bajo desempeño.

La **Asesora 3** reside y trabaja en la región de Los Tuxtlas en Veracruz. Está adscrita a la modalidad de Primarias Federales de la SEV. Estudió la Licenciatura en Educación Primaria, en la Escuela Normal Rural Carmen Serdán y, posteriormente,

inició estudios de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). Tiene veinticinco años de servicio, ha transitado entre la docencia y la asesoría técnica pedagógica: doce años fueron exclusivamente como docente en primarias multigrado<sup>27</sup> de la región, posteriormente alternó dos años como docente y ATP, luego tuvo un periodo en que fungió exclusivamente como ATP en un Sector Escolar. Actualmente es docente multigrado y directora comisionada en una escuela, también es ATP en el mismo Sector. Ella llegó a la Jefatura de Sector a desempeñarse como asesora, pues al tener la titularidad de dos plazas requería trabajar en una escuela que contara con turno vespertino, la reducción de la matrícula de la región implicó que no tuviera grupo que atender por la tarde y la lleva a buscar opciones, la opción fue trabajar en el dicha instancia administrativa.

El **Asesor 1** vive y trabaja en el norte de Veracruz. Está adscrito a la modalidad de Telesecundarias Federales de la SEV. Estudió la Licenciatura en Educación Media, con especialidad en Ciencias Sociales en la Normal Superior del Sur de Tamaulipas, posteriormente hizo la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad Atenas Veracruzana de Xalapa, con sede en Papantla. Tiene veintiséis años de servicio, doce como docente frente a grupo en pequeñas comunidades del sur de Veracruz y catorce como ATP en el norte. Consiguió una permuta del sur al norte del Estado y luego de un año como docente, la escuela disminuyó su matrícula y quedó sin grupo; el supervisor de la Zona Escolar a la que estaba adscrita dicha escuela lo invita a quedarse en la Supervisión como ATP.

El **Asesor 2** vive en la ciudad de Xalapa, trabaja en la zona conurbada a Xalapa de Banderilla, Veracruz. Está adscrito a la modalidad de Telesecundarias Federales de la SEV. Estudió la Licenciatura en Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Licenciatura en Educación Media con especialidad en Español por la Escuela Normal Superior

---

<sup>27</sup> Las escuelas multigrado son aquellas que no cuentan con docentes para cada uno de los grados que considera su modelo educativo. En el caso de las primarias de las secretarías estatales, cuentan con seis grados y por tanto sus escuelas multigrado pueden ser unitarias (un solo docente), bidocentes (dos docentes), tridocentes (tres docentes), tetradocentes (cuatro docentes) y pentadocentes (cinco docentes).

Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”; hizo la Maestría en Literatura Mexicana en la Universidad Veracruzana, también realizó los estudios de Doctorado en Historia y Estudios Regionales en la misma Universidad. Tiene treinta y tres años de servicio, 18 como maestro frente a grupo y 15 como ATP. Estuvo como docente en varias escuelas de comunidades rurales, obtuvo una comisión para contender para una delegación sindical de oposición a la delegación hegemónica en la entidad, después de ese periodo no se le permitió regresar a su escuela y fue orillado a aceptar ser ATP de la mesa técnica estatal de su modalidad.

Como es visible, los cinco informantes nos ofrecen diversidad en perfiles y trayectorias, al mismo tiempo que elementos comunes. El acercamiento con ellos fue cordial, todos mostraron buena disposición para compartir su experiencia; sólo en uno de los casos fue necesario establecer comunicación con alguna autoridad para solicitar permiso, ya que la asesora debía ofrecer la entrevista en horario laboral, pues tiene un hijo de algunos meses de nacido al que debe cuidar por las tardes.

Todos los Asesores se mostraron cooperativos y comprensivos con respecto a la necesidad de grabar la entrevista y los cuidados que debí tener para conseguir una grabación de calidad, que me permitiera una correcta recuperación de su testimonio. Cuando ofrecí el anonimato para garantizar la confianza con la que cada uno podía compartir su experiencia, manifestaron que era posible usar su nombre real, pues no tenían problema en hacer público lo que tuvieran que decir. No obstante, fue oportuno insistir en ello y mantener la propuesta para cuidar que la exposición de sus voces en este trabajo, su organización o interpretación no fuera a incomodarlos en algún momento.

Las entrevistas se desarrollaron de manera fluida y sin mayores contratiempos. Cada uno contestó con libertad las preguntas que se plantearon e hicieron un esfuerzo por profundizar en los aspectos que se les solicitó. La transcripción se hizo buscando que la voz de los Asesores conservara sus inflexiones, las marcas personales. Durante el análisis se identificaron algunos datos que no fueron registrados (el nombre de alguna escuela, por ejemplo), fueron solicitados a los Asesores a través de un mensaje

por alguna red social, ellos siempre se mostraron dispuestos a cooperar con este trabajo.

En la entrevista a profundidad, la confianza y la empatía con el informante son indispensables para recuperar su testimonio. En el caso de las entrevistas realizadas para este trabajo, ambos elementos se lograron sin mayor contratiempo por la relación de camaradería que existía previamente, ya que los Asesores y yo trabajamos juntos en la EIMLE; adicionalmente, podría agregar que son Asesores que confían en su trabajo.

La narración que se recupera en cada una de las entrevistas es fluida, se plantean con claridad y naturalidad las experiencias de cada uno, su percepción sobre su quehacer y la relación que tienen con lo que realizan. Cabe señalar, que las preguntas que les planteé constantemente intentaron que el centro del testimonio fueran ellos en y desde su práctica; dichas preguntas fueron puestas a su consideración con mayor cuidado, cuando se buscaba profundizar en algún aspecto para que no se sintieran coercidos para hablar. Mi percepción personal al respecto, es que en todos los casos el diálogo fue cómodo y agradable.

La transcripción de las entrevistas, facilita la escucha pues se puede regresar al testimonio de los asesores las veces necesarias y localizar la voces en ellos; distinguir el momento en que su discurso irrumpe o recupera otras voces, o bien, cuando su voz irrumpe o reproduce la del mandato, de la normativa, es decir, el monólogo del poder.

### **Sobre el análisis y cómo se presentan los resultados**

Escuchar y diferenciar las voces presentes en un discurso no es un ejercicio sencillo, para lograrlo, he usado como referente el discurso del asesor como unidad; en él se pueden encontrar referencias que permiten reconocer la recuperación de una experiencia en un discurso indicativo (así es o así ha sido), también desde un discurso crítico o desde una posición de gusto o insatisfacción. Las inflexiones en la voz o el

anuncio directo de su inserción, permite identificar las voces de otros actores; detenerse a mirar cómo se ubica esa voz en el discurso nos permite saber qué relación juega y si es que está en diálogo con el Asesor.

Algunas voces, aquellas en donde afirmo que los Asesores reproducen el discurso del mandato, son juzgadas así por el efecto que tienen sobre quienes hablan, las consecuencias que tiene una afirmación en un entramado de relaciones más amplio. Cuando presento estas voces hago referencia a dichas relaciones e intento demostrar por qué es una repetición de la voz de otros o del Otro.

Como se planteó en el capítulo primero de este trabajo y recuperando nuevamente a Zemelman (2001:7), las categorías nos permiten pensar y llenar de contenido el acercamiento con la realidad, su conocimiento. Así mismo, se planteó que en este trabajo se considera que las categorías para esta investigación se encuentran en medio, insertas entre las preguntas de investigación y los conceptos que nos ayudan a comprender lo que queremos conocer. Por ello, organizaré el análisis de las voces de los asesores en función de las categorías de investigación; se trata de un intento para que las voces estén en constante diálogo con las preguntas de investigación, así como con los planteamientos que nos permiten pensar los conceptos desarrollados en el segundo capítulo. Recupero aquí mismo dichas categorías para facilitar su abordaje:

La práctica educativa (como acto ético): en esta categoría se atisba el análisis de la inserción del sujeto en su práctica, como algo en donde él encarna, está presente en la vivencia del acto como un evento histórico e irrepetible. El ATP que en sentido afirmativo o negativo actúa y asume su responsabilidad frente a su tarea y en ella es posible la emisión y escucha de su voz, frente al monólogo del poder. En la práctica educativa las relaciones con los otros implican la escucha y la posibilidad del diálogo.

Diálogo educativo: en esta segunda categoría registro la posibilidad de analizar la voz y su escucha en un contexto educativo, como resultado de la inserción del sujeto

en su práctica. El ATP como sujeto que en sentido afirmativo o negativo habla y espera ser escuchado, como sujeto que escucha y se alimenta de otras voces.

Sujetos en lo educativo: finalmente, en esta categoría se puede analizar la escucha y la reflexividad sobre el sí mismo en la práctica educativa, como un conocimiento y cuidado del sujeto en su labor educativa. El ATP que en sentido afirmativo o negativo se escucha, conoce, se piensa y reflexiona en contexto.

Al presentar el análisis que se enmarca en cada una de las categorías, sobre todo en la segunda de diálogo educativo, hago algunos matices que introducen en dichas categorías los resultados mismos de la investigación, es decir, haber escuchado las voces en el discurso de los ATP redimensiona a las categorías mismas.

Como el lector podrá observar, existen límites muy delgados entre lo que enmarcan dichas categorías, se podría afirmar que algunas voces podrían ser parte de una categoría distinta a la que las contiene, pues existen núcleos que las articulan previamente y están presentes en las categorías: la práctica y voz de los sujetos en funciones de ATP.

Un momento importante en el proceso de escucha de las voces, fue asumir el relato en sí, reconocer con qué voces dialoga cada Asesor, cuáles están representadas en cada discurso. Regresar al testimonio de cada uno y reconocerlo como una unidad y también mirar sus fragmentos, sus fisuras a través de las contradicciones, de las preguntas, de las voces que se figuran en ellos como un “dicen”, “dijo”, “comentan”. Preguntar al relato qué voces hay y qué relatan dichas voces.

Intenté organizar el análisis desde la perspectiva de la escucha de esas voces, no obstante, el discurso de los ATP se esparcía en fragmentos que difícilmente encontraban referentes para conformar unidades significativas, por ello, fue preciso repensar las categorías en función también de la presencia que tiene el poder en el discurso de los asesores, esas voces que antes he afirmado que reproducen el discurso del mandato y por el cual ellas funcionan como un silenciamiento a la voz de los asesores. Por esta razón las categorías se presentan en función de los silencios de

los asesores como silenciamiento y las expresiones de su voz. La organización de la exposición queda como lo muestra el esquema que sigue, cabe señalar que la guía para seguir las expresiones de silenciamiento, voz o diálogo son los fragmentos de los testimonios que se recuperan, el lector verá que lo que ellos cuentan son la base para construir el análisis en cada apartado.

#### Práctica educativa, silenciamiento y voz

- Expresiones del silenciamiento en la práctica educativa

- La voz de los ATP en la práctica educativa

#### Polifonía y diálogo en el discurso de los ATP

- Desde la polifonía

- Diálogo

- Condiciones para el diálogo

#### Silenciamiento y voz como sujetos en lo educativo

- Silenciamiento del sujeto en lo educativo

- Voz del sujeto en lo educativo

Para entender mejor la dimensión de silenciamiento y voz recuperaré brevemente algunos aspectos sobre ellos.

Para acercarnos a la voz de los asesores, en el capítulo dos posicionamos algunos conceptos que sirvieran como herramienta de análisis. Algunas de las nociones desarrolladas fueron sideración y silenciamiento. La sideración como desarticulación del silencio primordial con la palabra y el silenciamiento como efecto de mecanismos que imponen un silencio en los sujetos, ya sea a través de la imposición de una voz o bien como la discursividad ruidosa que anula la posibilidad de escucha.

Así mismo, en el desarrollo de este trabajo, se fue consolidando como un referente la categoría de monólogo del poder, que nombra no sólo al discurso hegemónico en el ámbito educativo, sino la actitud cerrada y autoritaria que lo acompaña. No sólo hay un relato que se pretende cierto y valioso para todos, sino que no acepta crítica, disenso o participación.

Dicho discurso se construye no sólo con la normativa que se expresa a través de documentos oficiales, como la curricula de educación básica o las legislaciones que regulan la vida en las diferentes instancias que conforman el Sistema Educativo Nacional; también lo nutren los mensajes que se difunden a través de los medios de comunicación o los que se pueden leer de las acciones que se encaminan cotidianamente hacia las escuelas y sus actores.

El monólogo del poder se instaura no sólo mediante el mandato que se hace llegar en los documentos o en los planteamientos de las autoridades, sino a través de las relaciones cotidianas en la estructura jerárquica; la voz del Otro se instaura a través de cada sujeto en el sistema de relaciones.

En el análisis del relato de los Asesores aparecen expresiones que son fácilmente identificables con el discurso que se promueve desde el poder, dicho discurso responsabiliza a los docentes de los malos resultados educativos y mediatiza la relación con ellos a través de instrumentos de control, como son las planeaciones y la observación de clase. Así mismo, se valora el trabajo desarrollado como algo que no pertenece al sujeto, que no forma parte de su voluntad y su deseo. Estas voces aparecen como un silencio impuesto para los ATP.

Los temas de los que ellos hablan pueden ser comunes y atravesar, inclusive, un mismo testimonio, pero sobre esos temas se escuchan expresiones distintas con respecto a ellos; hay voces que narran una misma práctica, pero desde diferentes posiciones subjetivas, voces críticas o bien, que en un discurso indicativo, reproducen otros discursos; expresiones coercionadas, contradictorias, con amplias gamas de matices.

También está la voz de los Asesores, la voz que se posiciona como un “creo”, “pienso”, “siento”, “no estoy de acuerdo”, “no sé si está bien”; es decir, donde los sujetos manifiestan una posición propia, algunas veces crítica con respecto a lo que viven y hacen.

Es importante reflexionar sobre los resultados del análisis de los testimonios de los Asesores en función de la articulación de las categorías de investigación a las nociones de voz y silenciamento, pues dicha vinculación nos permite una comprensión más significativa sobre dichos testimonios.

Cabe decir que en los testimonios recuperados también hay ausencias, aspectos sobre los que no se habla; ya sea porque no propuse preguntas directas o porque los Asesores no se refieren a ellos. En algunos casos, dichas ausencias son significativas y es preciso señalarlo.

Intenté que al recuperar y extraer las voces que se presentan como parte de los testimonios, no perdieran la posibilidad de comunicar una realidad compleja, en algunos casos, esta intención explica la extensión del fragmento. Como normalmente se hace, se anuncian ciertos recortes con tres puntos entre corchetes; también se usan los corchetes cuando la entrevistadora interviene para precisar algún dato en la exposición escrita.

Un cuidado que se tuvo en este proceso de recuperación fue hacer varias lecturas de cada uno de los testimonios, identificar voces, agruparlas y al extraerlas para que fungieran como testigos de lo que se plantea sobre los relatos de los Asesores. También fue necesario regresar en repetidas ocasiones a los audios para garantizar una transcripción de mayor calidad y asegurar que el texto escrito fuera claro y respetara con mayor rigor las marcas de la voz de los asesores. En la exposición que se hace de dichas voces se editaron algunas expresiones para que su lectura fuera más sencilla, ello implicó corregir algunos errores sencillos en los enunciados u omitir repeticiones innecesarias, que no cambiaran el sentido de lo que el ATP dijo. Para que el lector, corrobore lo anterior o realice lecturas propias, se incorpora como anexo – como ejemplo– la transcripción de uno de los testimonios.

En un primer momento busqué presentar las voces y que mis intervenciones se limitaran a presentar el contexto de dichas voces, para que el lector hiciera sus propias lecturas y luego de ello entonces presentar mi análisis e interpretación; pero esto hacía

que la primera parte fuera muy densa y difícil de leer, por ello decidí presentar de manera articulada la exposición y el análisis. A continuación exponemos dicho análisis.

### **Práctica educativa, silenciamiento y voz**

La práctica educativa nos permite pensar en los actos específicos en que cada sujeto encarna en una relación pedagógica. Significa la materialidad y la acción, el habla y la escucha entre las personas. El acto es donde es posible integrar contenido, voluntad y emoción, según Bajtín. Para los asesores técnico pedagógicos, la práctica educativa abarca un espectro amplio de intercambios cotidianos, con diferentes actores y en distintos escenarios.

En el testimonio de cada asesor podemos encontrar múltiples referencias a su práctica, la mayor parte de su narración transcurre en el tiempo en el que ubican su práctica, la reflexión sobre ella; quizá por ello es la categoría en donde, de alguna manera, podrían caber todas las voces y su análisis. No obstante, aquí, quiero recuperar algunos fragmentos de sus testimonios relacionados con la práctica educativa en los horizontes trazados antes como silenciamiento y voz.

No toda la práctica está determinada por un horizonte de negación, pues en el análisis mostramos una cara y su reverso, por ello hablamos de silenciamiento y voz; pues no todo implica la manifestación del poder en el discurso, hay algunos espacios en donde podemos escuchar a los sujetos.

#### *Expresiones del silenciamiento en la práctica educativa*

El silenciamiento en la práctica se puede leer a partir de distintas expresiones. Daré cuenta de cómo se imponen silencios en la práctica a partir de comprender el contenido o las relaciones que señalan las voces que aparecen en este apartado. Para facilitar la

lectura, es necesario decir que los fragmentos se recuperan en bloque y cada bloque muestra una forma de silenciamiento, en cada bloque comparto mi análisis al respecto.

Algunas manifiestan una valoración en la que se puede entender que el Asesor asume que su trabajo no le pertenece o no lo recrea, lo aliena; ya sea porque el contenido, la voluntad o la emoción es negada para el sujeto, es decir, hay una fuerza externa que le obliga o le niega una vivencia plena o porque él mismo se ha vuelto reproductor de la voluntad, el contenido y la emoción del Otro. Las expresiones se plantean de manera indicativa y, aunque ellas manifiesten desagrado por parte del informante, no hay crítica, sino resignación que asume un estado de cosas.

En la recuperación que los Asesores hacen sobre el desarrollo cotidiano de sus tareas se pueden escuchar diversas valoraciones sobre dicho trabajo. En algunos testimonios encontramos expresiones que matizan las que aquí recuperamos de ellos, no obstante, es conveniente recuperarlas en este espacio, pues adquieren una fuerza particular, ya que representan una valoración sobre el resultado final del trabajo desarrollado.

Asesora 1:

*al final, en mayor o menor porcentaje, todo el mismo problema, el mismo problema, de ahí no pasamos. Y llega un momento en que sí, en mi caso sí me frustra, sí me frustra porque digo "igual me la puedo pasar sentada aquí, [...] terminar relajada y a lo mejor tengo que informar algo... administrativamente uno le puede poner adornos, eh, y no trasciende, pasa lo mismo y el siguiente año... puedo pasar los años relajada y ya mejor cuando realmente me llamen a trabajar o realmente se interesen, bueno, ya trabajamos, pero para qué vivir tan estresada si igual no pasa nada. (E1.070716:8)*

Asesor 1:

*pareciera ser que un año logras subir un poquito y al otro bajas... y luego subes y luego vuelves a bajar, o sea como que no hemos logrado mantenernos arriba, arriba, arriba, sino que es una situación que tantito sube, tantito baja. Y cuando baja es cuando uno*

*se siente mal, porque uno dice y bueno, “qué, qué pasa”; y se decepciona uno, a veces con los mismos maestros. [...] Con los mismos maestros porque cuando estás ahí en un curso, un taller... con el tema de evaluación, por ejemplo: “maestros, evaluación, yo voy a hacer un ejercicio con el cañón, ahí en pantalla”, y estoy inventando... “Juan, Pedro y María” y empezamos así como que... todos dicen: “oye, n’ombre, si tú hubieras dicho hace tres o cinco años esto, n’ombre esto sería otra cosa, no, qué bueno, mira...” [...] “hemos descubierto el hilo negro”. Cuando están así dando el taller, a los dos o tres días, tú dices “ya los cambiamos” [...] el lunes yo di curso, el martes visitamos las escuelas y están practicando lo mismo de siempre, o sea no... (E2.07072016:11)*

En este subapartado recuperamos las voces sobre la valoración del trabajo que se logra hacer en la asesoría o en la formación de docentes. En ambos fragmentos escuchamos voces sobre la ausencia de buenos resultados, de esfuerzos que se invierten sin encontrar “eco” en los maestros con los que trabajan. Oímos: “igual no pasa nada” o “lo mismo de siempre”. Dichas expresiones son resultado de la falta de “propiedad” sobre el trabajo que se realiza, “es para otros y, aunque yo la realizo, no sé mucho sobre ella”. Los ATP realizan acciones sobre otros y esperan un cambio específico y particular en ellos. No tienen conocimiento claro sobre por qué su trabajo no tiene los resultados que esperan, no parece haber una conciencia sobre su acción y tampoco una actitud que intente problematizar. Tampoco manifiestan esperar o haber obtenido recreación y realimentación para ellos en el momento en que desempeñan el trabajo, es decir, en el ejercicio mismo de su práctica.

No se trata de colocar en una posición de “víctima” a los Asesores, sino de registrar que algunas voces que se escuchan en su discurso muestran a un sujeto negado en su voluntad, deseo y conocimiento. No se puede dar cuenta sobre los procesos en que se configura o construye esta situación, aunque es claro que se trata del efecto de procesos y relaciones ligadas a la manera en que se ha desarrollado su trabajo y su formación.

Si siguiéramos una lógica acumulativa entre algunos fragmentos que presentaremos más adelante, tendríamos un horizonte desolador que quedaría

expresado de la siguiente forma: *deberíamos realizar trabajo académico –de actualización, formación y apoyo a los docentes– pero las tareas administrativas ocupan la mayor parte de nuestro tiempo y, cuando logramos realizar algún tipo de actividad de formación con los maestros, el esfuerzo no es aprovechado y no pasa nada.* El silenciamiento aquí, también opera como una discursividad ruidosa que justifica el desaliento y la falta de trabajo.

En el mismo sentido de las implicaciones que algunas expresiones tienen sobre la práctica, recupero en este apartado algunas voces que dan cuenta de algunas maneras de intervenir, de desarrollar una práctica educativa, y que están relacionadas con la escucha –o su ausencia– de otras voces en el proceso mismo de intervención. Los relatos que presento aquí tienen un énfasis en el monólogo, es decir, la intervención del asesor se organiza desde la escucha casi exclusiva de su discurso, los docentes con quienes trabaja tienen poco o nulo espacio para manifestarse; y esta situación se origina en el dispositivo de relación que propone el formato de asesoría y capacitación. Por ello, me referiré a dichas actividades como prácticas monológicas.

En las prácticas que privilegian el monólogo dentro de la asesoría técnico pedagógica, se encuentran los cursos o talleres de capacitación y, principalmente, la observación del trabajo del docente en el aula. Lo anterior, no significa que el formato determine toda la práctica de los asesores, sino que condiciona ciertas pautas de relación entre el asesor y el destinatario; donde es más posible que quien hable y represente el saber sea el asesor.

Asesora 1:

*...seguimos en el salón, yo nomás los observo. En la primera visita tenemos un tiempo para hacer un recorrido en toda la escuela, me siento en el espacio que me den, a veces no hay ni sillas, porque –me imagino- que quitan una con tal de ver si me voy; no es que les caiga mal, sino que simplemente [risas] les es difícil que haya alguien más ¿no? Pues nosotros a lo que vamos, nos acomodamos en donde sea, vamos, “¿trae su planeación?” y después de escuchar las miles de excusas, “no, si por mí no hay ningún*

problema". Bueno, en este caso que ahorita está de moda lo de la ruta de mejora, "bueno, su ruta de mejora, a ver qué es lo que está haciendo", "no, no la imprimí, mire la traigo aquí en mi Lap", "ah, está bien", "este, se la mando por correo", "está bien, no hay problema, no maestro yo ya la tengo, nada más quería ver si la tenía aquí", "mi lista de asistencia no la traje" o detalles así ¿no? y "¿no la tiene?". Nada más lo que tengo que hacer es sentarme, ver, observar qué hace, el desarrollo de su clase; sentarme al azar con un niño, una niña, observar qué es lo que está haciendo. Uno se da cuenta si ellos están con el libro, "a ver saquen el libro en tal página"... a fin de cuenta tradicional, empezamos así. Me pasó con un maestro "maestro, si ya lo vimos" y le insistían "eso ya lo vimos", pero creo que era el tema que se sabía el maestro, ya sabía qué podían desarrollar los alumnos, como que los alumnos ya habían visto ese tema, entonces ellos iban a responder bien; pero uno se da cuenta, uno ya con la experiencia. Ya ellos observan, vas al día; "présteme un cuaderno" y uno va cotejando nada más: si ya viste esa lectura, si ya viste este contenido, bueno, vamos a ver si de veras coincide, tienes que tener alguna evidencia en tu cuaderno o algún producto en tu portafolio de evidencias. Algo tiene que coincidir, no, nada más con los alumnos uno se da cuenta de dónde van y "oye, o a ver tal niño... qué bonito ¿no?, qué lees, qué libro, a ver ¿cómo dice?, vamos a leer", "no puedo", pero los resultados son reportados que no hay ningún niño en riesgo, no hay ningún problema y la realidad es otra. Terminamos como que... si son dos escuelas, si la escuela nada más es bidocente puedo permanecer el día con el maestro o medio día, o sea media jornada y me voy a la otra, al otro salón y a veces, sinceramente, uno dice "bueno, desde el primer vistazo ya me di cuenta de lo que hay o lo que no hay", pero pues tendría que terminar la jornada. Y nos ha pasado que a veces cuando... no voy sola por las distancias que hay que caminar, voy con mi compañera, de que no tiene caso si ya sabemos, que estamos observando lo mismo que la vez anterior, lo mismo. Y no, no hay nada. (E1.070716: 7)

Asesora 2:

...visito al coordinador, cuando está visitando a su promotor y entonces yo veo a los dos, no sólo veo al coordinador, si no veo cómo está desempeñando el trabajo el promotor, cómo está dando sus clases. Observo cómo hace el acompañamiento el

coordinador, qué le dice, qué instrumento utiliza; yo también tengo mis propios instrumentos de observación, que van dirigidos tanto al promotor como al coordinador. Es como una realimentación, más que nada, lo que realizamos a partir de lo observado. Se observa la clase, son tres clases antes de receso, a la hora de receso nos reunimos, el coordinador hace las observaciones a su promotor y posteriormente yo también le hago algunas observaciones al promotor, con base en mi instrumento de observación. Ya que se hizo esta realimentación, posteriormente me quedo con el coordinador y le hago su propia realimentación en relación con lo que observé: si realmente está asesorando adecuadamente o solamente está haciendo... a veces sólo llevan listas de cotejo: si presenta o no presenta, pero no hay un verdadero trabajo de asesoría y acompañamiento, y ahí es donde yo entro, para hacer la realimentación. Más o menos es la dinámica que tenemos. (E3.21072016: 4-5)

Asesora 3:

Por ejemplo, ahorita en los Consejos Técnicos el seguimiento que damos, con un instrumentito que te mandan: vas observas, llenas el documentito y lo subes a la plataforma o lo envías directamente a la dirección, eso es todo, cuál fue el resultado, cuál fue el impacto ¿no? Nosotros, cómo sector, lo que hacemos es una valoración porque la autoridad no nos dice pues, sabe que nosotros observamos. Todo es maquillado, desde el cuestionario para el director, el cuestionario para el supervisor, la encuesta al maestro, la observación que tú puedas hacer, es maquillada.

Porque también a veces cuando me tocó visitar escuelas, nosotros llegábamos, “maestro, voy a estar en su salón un ratito, observando” y ya, empiezas a ver “¿Me prestas tu cuaderno de español?” y empezamos a revisar el cuaderno de español y “a ver la planeación”, nada que ver, en la planeación unas cosas, en el cuaderno puras tablas y cosas. Nada que ver, cuando íbamos el maestro más o menos te recibía pero, no quiere. (E5.07092016: 11)

Asesor 1:

*...yo me voy al salón, saludo al maestro: “maestro, no te preocupes, tú continúa tu trabajo” y me siento ahí entre el alumnado o en una esquinita por ahí, para no llamar la atención, trato de que los alumnos no me vean [...] Observo una sesión completa, si es español, matemáticas, ciencias, la sesión que esté en el momento corriendo.*

*E: ¿Sí son de 50 minutos?*

*A: Sí. Entonces trato de observarla desde el principio a fin, cuando empieza la segunda sesión es cuando corto y le digo, “mira, ponles unas actividades”, le pido “permíteme tu plan, plan de sesión, plan de clase o tu planeación didáctica, permíteme tu lista de asistencia, tu evaluación continua”... los documentos que le vayamos a solicitar en el momento... la ruta de mejora, “¿sí traes tu estrategia global?”, lo que sea, la documentación, lo administrativo, y me la da así: rapidito; agarro mi tambache y me vuelvo a ir a mi rincón y ya empiezo a checar en lo que él continúa dando su clase. Me he topado con maestros que ni siquiera lista pasan y yo voy registrando en una guía, a esa guía [se refiere al instrumento que envían desde la Subdirección del nivel y modalidad] nosotros le incrementamos algunos otros detalles. [...] platicamos en cortito, así rapidito y le pido un momentito para, mínimo, presentarme con los alumnos, que sepan quién está ahí o por qué estamos ahí, más si a veces se nos ocurre tomar una foto al grupo y necesitan saber por qué, quién está ahí. Entonces ocupo 5 o 10 minutos para presentarme con ellos, platicar, motivarlos y estimularlos a que continúen o si tienen algo que decir de la escuela, del maestro, de lo que sea, es el momento; incluso les decimos “aquí está el supervisor escolar, aquí anda y si alguna queja o alguna sugerencia tienen pues aprovechen, es momento de que ustedes externen lo que sienten, lo que piensan o si quieren sugerirle algo, pues aquí estamos, somos maestros igual que el maestro que está aquí con ustedes y venimos con la intención de apoyar”. [...] Ya nos despedimos y al maestro le decimos, “sabes qué, ponle actividades al grupo, vamos a reunirnos media hora, generalmente llegamos cerca del receso; nos reunimos con todos los maestros de toda la escuela y el director. Nos vamos a la dirección... el supervisor, la otra compañera asesora, y ahí externamos ya ante todos lo que vimos, lo que observamos. Y ahí aplaudimos las estrategias o emitimos nuestro punto de vista a manera de sugerencia, qué es lo que consideramos que no estaba tan bien y se invita al maestro a que, si no lleva planeación -por ejemplo-*

*me toca hablar a mí, yo estuve con el maestro de segundo grado y les digo “no, pues yo estuve con el compañero fulano y me di cuenta que no trae planeación, no sé, creo que se le olvidó o algo pasó, pues la actividad que observé, prácticamente, fue toda improvisada, estuvo muy por esto, esto y esto, pero no trae nada escrito; se entiende que improvisó”, hay veces que las improvisaciones le salen muy bien, otras que nada qué ver, o sea está hablando de... tenía que hablar de ‘la naturaleza’ y terminó hablando de ‘los astronautas’ o sea nada qué ver. Ahí entre todos, uno dice lo que observa mientras el maestro está escuchando, todos los maestros escuchan. Ya después se le da la palabra a él, a ver... qué tiene qué decir, y es cuando empieza a decir, por qué no trajo esto, por qué no trajo lo otro; como a justificar ¿no? (E2.07072016: 6-8)*

*...el reconocimiento de los mismos compañeros cuando se trata de escoger a quién te va a dar un curso [se trata de una forma de capacitación en donde los asesores reproducen información que alguna instancia estatal o federal envía a los docentes, generalmente son exposiciones largas sobre un tema], o sea ellos deciden y uno siente bien cuando ellos dicen “a mí que me lo dé X [el Asesor entrevistado]” o a “mí que me lo de fulano”, todo mundo dice, “ese es”. He tenido la fortuna de que... porque la zona cuando hay un taller, la zona se divide en ocho escuelas, ocho y ocho, entonces se nos ha ocurrido en algún momento, preguntar ahora sí ¿quiénes quieren conmigo? O “anótense con el asesor que quieran” y de repente a mí se me vienen 12-14 escuelas y eso te hace sentirte bien, “ahí sí soy bien...”. Y ya para no caer en eso mejor las dividimos desde acá por claves: “tú la uno, yo la dos, tú la tres, yo la cuatro...” y luego damos a conocer los grupos “¿con quién me toca?”, “no pues con fulano”, “nooo, yo quería contigo” y es cuando dices: no lo hago tan mal. (E2.07072016:15-16)*

Asesor 2:

*Entonces, a muchas de las propuestas que uno hacía, los maestros lo que te decían: “La verdad es que no te creo”. Entonces consciente o inconscientemente tú dices “¿Qué puedo hacer para que me creas?, ni siquiera te voy a ir a observar, no te voy a proponer cosas, dame chance de trabajar con los alumnos” y no siempre, pero la*

*mayoría de las veces hemos logrado cosas y hemos logrado avances tangibles, que se ven, que ni siquiera es “que a la mejor es mi percepción”, no, ahí hay productos de cuando empezamos en agosto [...] a junio, ahí ves avances y ni siquiera terminas diciéndoles “¿ya ves?”, simplemente lo haces, lo muestras y demás, y tú esperas que el otro pues tenga la inteligencia para darse cuenta que es posible hacer algunas cosas. [...] Y de pronto lo que hacen tus jefes –porque además aquí hay mucho control a todos los niveles: el maestro quiere controlar a los alumnos, el director quiere controlar a los maestros, el supervisor quiere controlar a los directores, a los maestros, al ATP... todo mundo andamos en un como quién controla a quién– y entonces a mí me ha pasado en mi experiencia que a veces te mandan a observar la práctica docente pero es que quieren controlar a alguien, bueno de paso, sí que mejoren y demás, pero de lo que se trata es hacerle ver lo mal que está: “Ya ves por eso te chingamos, porque mira nada más lo que haces” y claro que elementos habrá muchos para decir que hay cosas que no están de lo mejor. Entonces también por eso en algún momento prefería no hacer el trabajo de observación. (E4.19082016: 8)*

Algunas expresiones que acabamos de leer se ligan de manera compleja y profunda a las que registramos unos párrafos antes, pues cuando los Asesores manifiestan un “no pasa nada”, “mi trabajo no produce nada”, lo hacen desde el silenciamiento de las personas con las que trabajan, es decir, no preguntan a los docentes qué valor o significación tuvo el trabajo realizado con ellos; en este caso porque –sobre todo en algunos testimonios– los dispositivos lo dificultan y ellos no intentan modificar la situación. De alguna manera, el silenciamiento de los Asesores guarda el silenciamiento de los docentes con los que trabajan.

En los fragmentos que recuperamos de los testimonios de los Asesores, se puede escuchar sobre algunas prácticas en donde el centro está en la observación o el uso casi exclusivo de la palabra por parte del ATP: la observación como una relación jerárquica y no horizontal sigue vigente y se hace acompañar del espacio donde el Asesor ofrece “observaciones” al docente. Hay algunos casos en donde los informantes

manifiestan algunas acciones para intentar una relación distinta con los docentes o una desobediencia al mandato.

La característica común es que el tipo de práctica que el sistema espera de sus asesores es predominantemente monológica, se opera un doble silenciamiento: del docente y del asesor, pues el dispositivo está diseñado para que los docentes no hablen sobre su experiencia y que el asesor señale sólo las fallas de lo que se esperaba fuera una buena práctica, según los formatos o mandatos institucionales, no desde una construcción elaborada por el asesor.

Los fragmentos que se recuperan antes muestran una parte sobre cómo se calla la voz, centralmente de los asesores; dichos fragmentos, analizados desde una posición dialéctica nos muestran cómo guardan el silenciamiento de los docentes. En los fragmentos que presentamos a continuación se presentan expresiones que nos muestran a los Asesores como reproductores del discurso del poder, o bien, como destinatarios de dicho ejercicio.

Asesora 1:

*Sí, en ese sentido, sí rompo el género, porque siempre en las reuniones me preguntan [el Jefe de Sector] “es que tú, lo primero que tienes que llegar a hacer es... –bueno no hablan del saludo ni nada–, tú llegas tienes la autoridad para –porque así lo ven– llegas, tienes la autoridad para entrar, pides su planeación, si no tiene hazle observaciones”; pero si el maestro no trae planeación ¿cómo le voy a hacer observaciones?, ¿de qué? (E1.070716: 16)*

*Sí, resulta que posteriormente pude trabajar con la que fue mi ATP en las reuniones que hacíamos, pero allá, allá en la sierra, es otra visión que se tiene del ATP. Aquí como que no hay mucho respeto hacia con ellos, o sea como que no, no hay, no hay miedo [risas discretas] y allá sí. Allá sí, le digo, que hasta miedo daba cuando llegaban y no pues más que nada a fiscalizar ¿no? Allá el ATP es autoridad, es autoridad. Lo que digan, a lo mejor [se lo ganan] con muchas mentiras: “¿no trae planeación?, el reporte se va a Xalapa” y yo así como ¿qué onda?, ¿qué va a pasar?, acababa de*

*iniciar “tú no tienes esto, no tienes el otro y...” así a la antigüita, de manera tradicional se hacían ese tipo de cosas; pero, había mayor respuesta... con los maestros. De que ellos se comprometían más... tal vez por no pasar de que me vinieran a hablar, pues llegaba a donde llegaba el ATP y pues “tengo las cosas en orden” y pues que venga, eso, los admiraba.*

*Entrevistadora: Ya, ok, como una autoridad distinta.*

*Asesora: O sea como que la contradicción ¿no?, sí, es la visión diferente que se tiene allá. Y así me veía. Y eso me ayudó, igual un director que tuve, bueno el que estaba en ese tiempo, era muy exigente. Como patrón, porque se sentía patrón, pero me formó en el sentido de que organizábamos cosas, de que siempre cumplí... y en un principio por el temor, porque estaba iniciando, siempre fue por el temor, posteriormente me di cuenta de que creo que es lo mejor que me pudo haber pasado. [Risas de la entrevistadora] O sea lo tomé de manera positiva. (E1.070716: 17-18)*

*Asesora 3:*

*Al principio fue difícil, te decía, que cuando llegué y me tocó el primer curso y que llegué a enfrentar un grupo ya muy consolidado de asesores y de supervisores, yo era la más joven, pues te enfrentas con una cultura de: “vamos a hacer como que estudiamos, pero no estudiamos; voy a hacer como que te entrego los productos, pero no los entrego”, y es cuando empiezas tú a tener problemas porque hablaban con el jefe, y el jefe decía “fulanita no va entregar sus productos” y entonces es cuando se empiezan a despersonalizar y dices “bueno, maestro y ¿entonces?, ¿mi trabajo?” [...] “¿Y entonces? pues si usted quiere le pongo diez a todos y me evito... y no me desgasto”, entonces fue cuando el maestro fue entendiendo. “Maestro yo no voy a abandonar mi casa, irme a un curso, que la Secretaría me tenga cautiva una semana trabajando mañana y tarde para que yo venga acá y usted quiera que se los dé en dos días, porque no es justo para mí, pero, si usted dice que se haga así, pues así se hace, usted es el jefe”. Entonces empecé como a imponer, ya cuando yo me sentía segura ¿no? de esta situación, del trabajo que se estaba haciendo, pues ya empezaba como a tomar valor, al principio fue difícil... (E5.07092016: 9-10)*

Asesor 1:

*Es ahí donde sí participa la otra compañera, “tú te vas a primero, tú te vas a segundo o tú a tercero” [el supervisor repartiendo asesores para observar la práctica en diferentes salones de una escuela], entramos al salón; el maestro ya sabe a lo que vamos, obviamente no le decimos que vamos a ir. Es sorpresa.*

*E: Es sorpresa.*

*A: Sí es sorpresa y muchas veces los agarramos en curva [risas de ambos], la mayoría de veces.*

*E: ¿ah sí?, ¿qué es agarrarlos en curva?*

*A: Pues no saben que vamos, llegan ligeramente tarde, a veces no llevan preparado el tema.*

*E: Nada, aha.*

*A: O sea van como a improvisar y detalles como esos. (E2.07072016: 6)*

*No, no, no, no, no porque no me ven como autoridad, al menos así se los hemos hecho sentir, somos compañeros, iguales, tal vez la autoridad sea el supervisor. Pero este, no, no como autoridad, así como autoridad no. Sí, se ponen en predicamento cuando no llevan algo, por lo mismo de que hay una plenaria posterior, donde vamos a decirnos las cosas de frente y es ahí donde ellos van a, tal vez sientan como que los exhibimos, pero no es así, es con la finalidad de que lo hagan bien ¿no? Y no los estamos exhibiendo allá, ante a una multitud, es ahí mismo, con sus tres-cuatro compañeros, porque las telesecundarias no son grandes. (E2.07072016: 15)*

Podemos escuchar en los relatos de la Asesora y del Asesor 1 cómo las visitas a las escuelas han sido y siguen siendo mecanismos de control para los maestros, entrar al salón y luego hablar sobre lo que observaron tiene un sentido de control y no de diálogo pedagógico. En el relato de la Asesora 3 vemos un mecanismo más elaborado, donde su trabajo es expropiado como “favor” que realiza el Jefe de Sector a algunos asesores y que después formarán parte de una serie de intercambios en un marco de corrupción y complicidades. El testimonio del Asesor 1 hace referencia a la antigua práctica de “visita sorpresa” que realizan los supervisores para verificar que la

cotidianidad de las escuelas transcurra según los parámetros que exige la autoridad, aunque en este caso, el Asesor las considera como las visitas de asesoría técnico pedagógicas para los docentes.

Dichas expresiones dan cuenta de cómo la práctica de asesoría se incorpora al juego de poder que se ejerce desde las instancias de gobierno en la educación, aparece como una forma de control o de coerción para los actores a quien va dirigida. El trabajo así entendido, implica un ejercicio de poder por parte de los ATP sobre los docentes o directivos de una escuela. En la mayoría de los casos se trata de poner a jugar la autoridad del supervisor o jefe de sector, no es la autoridad que podría construirse desde el apoyo académico y la ayuda al trabajo dentro de las escuelas.

En dichas complejas relaciones de poder el asesor es violento, él forma parte de una estructura vertical y autoritaria, él aprende la violencia como destinatario de ella. A continuación presento un testimonio, donde es claro el ejercicio de poder desde y sobre la voz del Asesor informante.

Asesor 1:

*Pero que yo le diga “maestro, este...” se lo hemos comentado, este... “maestro, quedamos que en tal escuela, se acuerda que el maestro fulano no llevaba nada y él se comprometió a que sí, sería bueno darle una visitadita en unos quince o veinte días o un mes después, para efecto de ver si realmente ya agarró la onda y está cumpliendo o sigue en las mismas” y luego le sugerimos, ya sabemos que por ahí no y sabemos qué escuela es, en la siguiente visita “maestro,...” porque hacemos una calendarización “¿ahora a qué escuela vamos a ir? No pues aquí esta y tatata” y ya le decimos “también está”, “no esa déjenla para después”. Pues no se puede. Hay veces que sí coincide, pero él nos dice qué es lo que vamos a decir, es el problema. (E2.07072016:12)*

*en una ocasión, a mí me gusta ser así medio rebelde, medio inquieto a veces, fui a una dependencia arriba de la supervisión a la jefatura de sector o a la supervisión, no me acuerdo bien, y fui a debatir un punto “oye, mira, es que primero me dices que te*

*presente yo el trabajo así, te lo traigo, me dices que no porque había que aumentarle esto y quitarle y ponerle aquí, me regreso, te lo traigo, ahora me sales que había que aumentarle algunas cosas que no me dijiste la primera vez, ¿estás jugando conmigo o de qué se trata?, dame las indicaciones precisas desde la primera vez, para que yo te lo haga como tú dices”, ¿sabes qué me dijeron? “maestro, eres soldado raso y aquí haces lo que se te indica que tienes que hacer”.*

*E: ¡Qué horror!*

*A: Te lo juro, y dije “ok”, bueno pues, y como pensaron que me iba a enojar o cualquier cosa, mira me salí y “lo hago otra vez y si vuelve a decir que está mal, lo vuelvo a hacer, no te preocupes”.*

*E: ¡Aaahhgg! Sí*

*A: Ni hablar, ¿no? (E2.07072016:21)*

Algunas expresiones de estos fragmentos resultan muy representativas, pues ilustran con claridad el ejercicio del poder sobre la voz de los sujetos: en el primero, “él nos dice qué es lo que vamos a decir”; en el segundo, la indicación directa de callar y acatar órdenes, a lo que el ATP responde con la obediencia y un sintomático “ni hablar”. En ambos movimientos se calla la voz del Asesor, para que impere el monólogo del poder.

Hay diversas expresiones en que se muestra la reproducción de mecanismos de control que realizan los Asesores o el ejercicio del poder sobre ellos, no todas se dirigen a la voz –aunque tengan un efecto también sobre ella–, algunas se registran en mecanismos de relación que no siempre tienen registros lingüísticos. A continuación algunos fragmentos que muestran mecanismos que de manera indirecta coartan la libertad y creatividad en la práctica de asesoría.

Asesora 1:

*Lo que pasa es que a veces en la supervisión nada más voy –lo digo, literalmente– a aplastarme, cuando pudiera ser productiva en otro lado y a veces nada más, lo único que voy a hacer es cubrir mi tiempo. Y pues resulta que ese día, pasó algo que hizo que fuera más el tiempo que –bueno es una expresión– pero es el tiempo: es de nueve*

*a tres, pero igual más tiempo, no hay horario de salida y sin hacer nada. Bueno, a lo mejor leer, tomar café, a lo mejor platicar; esa es la realidad. Pero es ir y sentarse porque no me permitieron hacer lo que yo consideraba: “y si voy a tal lugar y voy...”, “no, mejor le ayuda a la compañera por si llega algo en el correo” o “van a llamar”, “sí, pero yo nomás voy a estar mirando que llegue...”*

*Entrevistadora: La llamada o el correo.*

*Asesora: Así es. No le encuentro... entonces, para mí, digo nada más estuve desperdiciando horas de mi vida, no tanto como de mi trabajo, horas de mi vida. O sea yo como ser humano qué hice, en resumen, mi vida la desperdicié pudiendo hacer algo productivo, bueno a lo mejor sí es cierto, tengo que cumplir con mi trabajo, a lo mejor pude haber hecho, pude haber hecho algo mejor en otro lugar. (E1.070716: 13)*

*Asesora 2:*

*mientras al sistema educativo lo vean como una plataforma en donde bajan miles de programas, desafortunadamente el papel del asesor seguirá siendo más administrativo que académico, porque son muchísimos programas. Al sistema educativo lo ven como esa plataforma para que bajen sistemas de salud, sistemas de cuidado ambiental, sistema... de todos los demás sectores ahí va. Porque es lo más económico, ¿no? No te pagan más para hacer eso que tendría que estar haciendo el sistema de salud, por ejemplo, pero tú lo tienes que hacer como en este caso a través de nosotros, la Subdirección, luego a través de las supervisiones, a través de las direcciones y las escuelas, hasta llegar al docente. Entonces la función del asesor es casi, casi más administrativa. Porque dicen, ahorita, que ya va a haber un ATP por escuela, por ejemplo, por escuela, pero en la escuela hay mil cosas administrativas, porque obviamente como todos los programas recaen en la escuela, la escuela tiene que responder a todos los programas. Si tú les pones tres asesores, los tres van a hacer estadísticas y reportes, va a ser más complicado, o sea, yo lo veo complicado. Necesitamos de veras que la escuela deje de ser esa plataforma de todos los programas, pero creo que eso va a estar difícil, por lo que te decía, por la cuestión económica, que es lo más barato, por así decirlo. Hacerlo llegar a través de la escuela. (E3.21072016: 10-11)*

Asesor 1:

*Y aunado a todo eso, la exigencia administrativa de fines de curso, ¡cómo pega eso! Él es director con grupo y obviamente tiene que salir a cada rato, por qué, porque a nuestra secretaría se le ocurre o a la subdirección de telesecundarias se le ocurre que debe llenar el formato de Prospera y hay que sacarlo de la comunidad, porque tiene que venir.*

*E: Hasta acá*

*A: Y no está a cinco minutos, está a hora y media, dos horas de traslado. Y que llega y que le salió mal, porque no le firmó bien el señor, que tuvo que ir a ver al otro día y volver a regresar, ese es el asunto. Y eso le pega, porque dice “oye, y mi chamba ¿cuándo?, y mis chamacos ¿cuándo?, mis alumnos ¿cuándo?” eso nada más es de Prospera, pero es Prospera, es SEBSES, es tiendas, es cooperativa, es... ¡vaya! Tantas cosas: boletas, certificados, actas, todo lo normal; pero hay cosas que no son tan normales.*

*E: Que se suman*

*A: que piden plan, piden informes, vaya hasta... de todo, o sea como que es mucho trabajo administrativo; yo así lo veo y siempre lo he criticado. Pero pues es parte de lo mismo y ahora “no lo hagas”, viene el jalón de orejas, mínimo de las autoridades inmediatas. Eso sí quita mucho tiempo. (E2.07072016: 15)*

Gabriel Cámara<sup>28</sup> señaló alguna vez que “el único activo fijo en la educación es el tiempo”; intervenir sobre el uso del tiempo de las personas es una cuestión crucial pues significa incidir en la posibilidad de realizar tareas creativas y con sentido. La falta de ocupación en tiempo de oficina, en el relato de la Asesora 1 y la saturación de tareas en el relato de la Asesora 2 y del Asesor 1, contribuyen igualmente a impedir dicho desarrollo.

La repetición de tareas administrativas (mecánicas) o el tiempo en traslados para realizar trámites sin sentido, significan un desperdicio y una violencia, pues impiden la

---

<sup>28</sup> Doctor en Planeación Educativa por la Universidad de Harvard, es fundador y principal promotor de las Redes de tutoría, movimiento al que me referido y referiré en otros espacios de este documento.

realización del trabajo educativo que sí se necesita y además disuaden a las personas de alimentar habilidades y capacidades creativas. No se puede construir polifonía en donde las actividades no interpelan al sujeto.

Existen otros mecanismos institucionales que pueden implicar violencia o derivar en un fortalecimiento de los juegos de poder por los que las figuras educativas son oprimidas. Uno de ellos es la falta de regulación de la figura de ATP, pues aunque podría entenderse como una omisión, funciona como un dispositivo que permite tener personal disponible para resolver las contingencias devenidas del desorden que genera no tener un proyecto educativo de largo aliento, ni pactos básicos entre los grupos de poder que participan en el gobierno de la educación. A continuación presento algunas expresiones sobre tal situación con los dos Asesores de Sector que fueron entrevistados.

Asesora 3:

*nosotros no damos propiamente así un seguimiento puntual a las escuelas, trabajamos en esa área que es un poco pues, más limitada, más limitada técnicamente y pedagógicamente al que tenemos que dar seguimiento sería al Asesor Técnico o al Supervisor para ver si efectivamente está cumpliendo con los requisitos o con las situaciones que se le plantean. Por ejemplo la semana pasada convocaron al Asesor de Sector a un curso de Convivencia Escolar. Ya nos mandan a traer venimos nos dan un curso en un día, en medio día, nos atacan de contenidos, nos atacan de trabajos, son 60 directores y entonces te dicen aquí: "El sector decide cómo lo va a reproducir en la siguiente etapa, si lo trabajan, lo ideal sería que se trabajaran con los Supervisores pero, bueno sabemos que no lo van a hacer, con los asesores tampoco, entonces pueden trabajarlo directamente con directores y ya el que da seguimiento es el ATP pero, en esa cadena operativa estamos en esa, estamos como en el limbo. (E5.07092016: 3)*

*así nos hemos mantenido, el último curso que fue dirigido para maestros de Permanencia. Ya ves que los maestros actualmente hacen, al primer año, hace su Examen Diagnóstico, al segundo presentan ya su Examen de Permanencia y nos tocó*

*dar orientaciones respecto a su famoso Portafolio de Evidencias, nada más. Nosotros como Sector estamos como así: en “stand by”, no sabemos qué hacer, no sabemos para dónde, no está definido porque a partir que apareció la Reforma, yo le buscaba en la Ley, le buscaba: dónde habrá algo que diga qué es lo que vamos a hacer. Y no lo he encontrado por ningún lado, una guía, una lucecita. (E5.07092016: 5)*

Asesor 2:

*Volvemos a esta idea de que no estaba regulado también y como estaba yo en el limbo, me ha permitido hacer muchas cosas ¿no? Y muchas cosas que puedo usar en esta función y de pronto pues sigo haciendo cosas... esto. Se viene el periodo, la fecha de la celebración mundial del libro y se viene el cierre del trabajo de lectura y escritura en las escuelas, y el que la escuela técnica de tal lugar o de tal otro te invite, te llame y des platicas, talleres, lecturas, por ejemplo, estando frente a grupo yo no lo podría hacer, tendría que abandonar a los niños; estando donde estoy creo que lo puedo hacer con mucha soltura. Y bueno, como no está fuera de mis funciones y no está en general fuera de la Secretaría, pues hay como esa “disposición” para permitirte que hagas esas actividades de parte de tus jefes inmediatos. Eso a mí me agrada mucho. Me gusta donde estoy y lo que hago. (E4.19082016: 11)*

Dicha ambigüedad y falta de regulación es la que permite que los ATP desarrollen actividades decididas a criterio de su autoridad inmediata y que en muchas ocasiones son muy lejanas a lo educativo, Es necesario señalar que en las expresiones anteriores podemos observar cómo puede significar una violencia y también una oportunidad; aunque no es común que los asesores actúen con la autonomía que requiere el segundo testimonio.

En la siguiente expresión hay una muestra más del desorden y la falta de un proyecto. Los efectos de esta desorganización no pasan desapercibidos por los actores educativos, se convierten en elementos que significan pues tienen que ver con lo que realizan e inclusive con cómo son nombrados y concebidos, con cómo son percibidos por colegas y sociedad en general.

Asesora 2:

*Fue cuando el PAREIB estuvo muy bien y de repente eso quedo volando, se terminó, se acabaron los presupuestos, se terminó todo y hasta ahí quedó, fue como que la única ocasión en que este tipo de programas tomó un poco de fuerza, había actores involucrados directamente y te hablo de que en ese entonces yo tenía el cargo de Asesor Técnico Estatal, ATE era yo [risas]. Entonces he pasado así por ¿cómo decir?, nombres que inventan los programas y te los adjudican.*

*Entrevistadora: Acá [en la EIMLE] eras Enlace de nodo de zona.*

*Asesora: Yo creo que como para darle caché o ¿qué?, para estar en nivel.*

*E: Creo que tiene que ver con una organización de quienes administran los programas, o sea, el presupuesto, los procesos.*

*A: Y para decir bueno, si nos van a echar la mano hay que llamarlos así, mínimo ¿no?, que se sientan parte de. (E5.07092016: 3)*

*A partir de todos estos programas que se han trabajado a lo largo de estos años, decíamos desde escuela... Seguridad y Emergencia, que es algo que tiene que ver también con la formación y la cultura en las escuelas, solamente te decían: “para Seguridad y Emergencia tenemos que constituir el comité, hacer el reporte e informar sobre el simulacro” pero, te daban: “este es el formato para esto”, “este es el formato para el informe y anexen fotografías de que sí lo hicieron”. Después el Programa de Alimentación Saludable “aquí les va, este es el proyecto este El Plato del Buen Comer, La Jarra del Buen Beber” (risas y bromas). Entonces, “aquí les va, está es la información, ustedes informen a las zonas, que las zonas lo elaboren”. Entonces nosotros somos esa parte, yo a veces hasta como... has visto las... como fuentes que tienen una jarra así en el aire y que está vaciando la información... de repente eso somos, en eso nos convirtió el sistema. En eso nos convirtió. (E5.07092016: 7)*

En los fragmentos anteriores hay una lectura crítica importante por parte de la Asesora entrevistada; reconoce con claridad la imagen global que resulta de la violencia institucional que los destina a ser vasos comunicantes entre los niveles intermedios de la estructura educativa en las entidades federativas. La violencia no

opera sólo en la realidad del hacer cotidiano si no en el plano simbólico sobre cómo son nombrados y concebidos. No obstante la mirada crítica, tampoco parece haber una manifestación que dispute ese contenido al respecto de la figura; se consigna como un hecho asumido.

Un elemento importante que nos permite introducir el señalamiento sobre qué pasa con el sentido crítico y con la resistencia o disputa que los asesores realizan frente a la violencia institucional y social que los silencian, está relacionado con cómo opera el silenciamiento según algunos testimonios de los informantes; los presento a continuación.

Asesora 1:

*como que también los absorbió el ambiente, el contexto, donde vuelven a caer a lo mismo; en su momento sí tienen todas las ganas y tratan de hacer algo pero sólo de apariencia, vamos y no. Sí les admiro el que van y se esfuerzan. En mi caso como yo no tengo el dominio total de la lengua indígena, les admiro mucho eso a ellos, que sí puedan hacer; pero también no puedo creer que si tienen esa competencia, esa habilidad, bueno a lo mejor los alumnos no lo entienden o no entienden la lengua del español ¿no?, por qué, porque su lengua materna es el Tutunaku, pero si ellos tienen esa inquietud de saber las dos lenguas, ¿por qué entonces no la utilizan? Sí les admiro en algunas otras cosas, pero no hay un maestro en la zona que sea dedicado. Los que sí son dedicados son los que siempre se van a la olimpiada del conocimiento, pero es ya por el ego; porque si el resto del grupo estuviera en el mismo nivel, eso sería otra cosa. (E1.070716: 13)*

Asesor 1:

*Y él llevo con toda la actitud, como todo nuevo, llegan a querer cambiar el mundo, pero al paso del tiempo, la misma socialización con los otros compañeros “Mmmts, no te mates, para qué, para qué llegas a las ocho y te vas a las dos. Te van a pagar lo mismo, ¿no?” o sea como que ya empiezan a escuchar todo lo malo que van haciendo, ya al rato terminan haciendo lo mismo, porque realmente no pasa nada. Este chavo*

*todavía está con toda la actitud, pero a medida que va avanzando se va dando cuenta que tiene mucha actitud él, que tiene muchas ganas, pero no...*

*E: que está haciendo de más*

*A: pero no cuenta con el apoyo de la generalidad y todos le dicen que está loco, ese es el asunto.*

*[...]*

*E: Sí, sí pues debe ser muy desgastante ¿no? Ok, y digamos, eso de que siempre vemos o nos ha tocado ver cómo llega alguien con muchas ganas de querer modificarlo y conforme, como tú dices ¿no?, va pasando el tiempo, se relacionan con los demás y ya...*

*A: van cayendo en lo mismo*

*E: Aha, ¿tú viviste algún proceso así como ATP?*

*A: Ehh, no, no, porque... es que es actitud, es convicción, es querer hacer bien las cosas, que al final no nos salen, pero la intención ahí está. Pero como maestro sí, sí la viví, o sea llegue y órale yo quería igual cambiar el mundo, pero se topa uno con esas actitudes de “no, para qué lo haces, no, no lo hagas, es más ¿por qué llegaste tan temprano?, no tú tienes que llegar con todos, ¿qué haces aquí?” Porque yo llegaba primero a la escuela, como siempre me quede en la comunidad, siete y media estaba yo paradito ahí, esperando a que abrieran el portón, y el primer maestro que llegaba, diez para las ocho, cinco para las ocho “¿tú qué haces aquí?”, “estoy esperando”, “no, no, no quédate allá a dormir otro rato”, o sea como que te van quitando las ganas de querer hacer las cosas. Pero es actitud, o sea. (E2.07072016: 15-16)*

Según los fragmentos anteriores el silenciamiento de los docentes y asesores es naturalizado, hay expresiones hechas y compartidas, dicha naturalización se manifiesta como un “absorber del sistema”; los maestros dejan de ser proactivos con el paso del tiempo y la socialización en el magisterio. Lo cual se constituye en un argumento que oculta las formas de relación y explicaciones más complejas para la pérdida de la voz o del deseo de los docentes.

El silenciamiento se instaura por mecanismos variados y, como he mencionado, aunque no pueda dar cuenta de ellos en este trabajo, es posible intuir que se trata de un entramado complejo de relaciones, espacios y gestos cotidianos por los que los docentes y asesores asumen el silencio impuesto.

En el relato del Asesor 1 leemos que, los docentes “van escuchando”, a ellos se les va diciendo, es decir, que se registra como un proceso que opera en el discurso. Un ejemplo nítido sobre cómo opera la burocracia o la corrupción para desalentar el impulso de los actores se encuentra en el fragmento que presento a continuación.

Asesor 2:

*también hay escuelas que en el pasado inmediato, no estaban acostumbradas a que los ATP hicieran trabajo in situ, cuando menos en alguna de las escuelas y a veces en las zonas escolares y tu superior juega a eso también, no te ven como el acompañamiento académico, sino como el oreja del Jefe de Sector. O no ven la posibilidad de articular el trabajo que tú haces con el de ellos. Entonces de lo más frustrante te puedo decir: en escuela de Chiconquiaco, yo estuve yendo un año y nadie cumplía los acuerdos, no podíamos dar seguimiento a las tareas, muchas de las veces que yo llegaba a la escuela, no sé: o “teníamos alguna actividad después del receso”, la mayoría de los maestros ya se habían ido y es una escuela grande, entonces pues la justificación era esa: tu ibas a supervisar, eras la oreja del Jefe de sector y como no comentar eso que era tan frustrante, es que me dejan, lo dejan a uno botado; a veces en alguna supervisión escolar, el que tu jefe sea de un grupo distinto al del otro jefe y el que tú seas de otro grupo y entonces pues ni te llaman, ni te invitan o sí estás ahí pues, te marginan ¿no?, no vale el trabajo académico, no valen las necesidades educativas, sino la correlación de fuerzas entre grupos ¿no? Si es frustrante porque yo puedo trabajar con y para el más, el que yo considere más terrible y asqueroso de mis enemigos políticos, sin muchas broncas pues, lo puedo hacer, cuesta trabajo, no es fácil, hay cosas que median y permean la relación, pero lo puedo hacer y hay quienes definitivamente no, hay líneas tajantes, fronteras que no se rebasan. (E4.19082016: 6-7)*

*ha sido muy irregular lo que ha pasado en el estado de Veracruz, todos los atrasos... hasta ahorita después de un año de haber entrado en funciones no podemos acceder al Diplomado de formación, cuando en otros estados ya tienen un año, en fin, este. Yo lo que esperaría es que las autoridades estatales respondieran a la Reforma Educativa, digo si en Veracruz alguien está violentando la reforma Educativa es la autoridad, los nuevos concursantes que en estos momentos ya deberían de tener algún mensaje, alguna definición, pues quién sabe para cuándo se van a enterar, estamos planteando que cómo vas a empezar si ya fuiste promovido y sigues trabajando frente al grupo y cuando te van a sacar del grupo, si es que te sacan ¿en febrero?, digo, si se supone que queríamos evitar todo eso. Entonces este, después está cuestión de los pagos, yo creo que por un lado hay un incentivo: en el sentido de que tengo un nombramiento, lo veo en el comportamiento de los ATP.*

*E: Ya no llegaste por accidente o por favor del Supervisor*

*A: Sí pero, por otro lado hay ciertas decepciones que tienen que ver con el estado de Veracruz se tarda tantos meses en dar el primer paso y tantos otros en dar el segundo. Entonces dices, si estamos en un nombramiento de dos años pues, ya se me paso un año. Si voy a tener que concursar para la permanencia pues, ya me siento en desventaja con los que ya tienen dos años trabajando como debiera ser, y entonces a la hora que sea yo evaluado, yo no le tengo miedo a la evaluación ¿no? pero pensando como grupo de asesores, ya no estás en iguales condiciones para concursar para la permanencia, en tu función. (E4.19082016: 10-11)*

Las relaciones políticas entre los distintos grupos juegan un papel importante, pues instauran condiciones de relación entre maestros y asesores, en el caso que leemos, impiden o dificultan el desarrollo del trabajo de asesoría en las escuelas; si bien se requiere más que la acción de una persona para que esto sea posible, forman parte de las complejas relaciones de poder por las que opera el control y la coerción; ello contribuye al desaliento y a la normalización de la ausencia de trabajo crítico y creativo. Así mismo, las omisiones y negligencias en el cumplimiento de las responsabilidades que el Estado tiene para con los asesores, influye en el estado de ánimo de los trabajadores.

Hasta aquí hemos presentado algunos testimonios que son expresiones sobre el silenciamiento en la práctica educativa que realizan los ATP. Muestran la diversidad de formas en que su voz no aparece, en lugar de ella aparece el discurso opresor del monólogo del poder, la mayor cantidad de veces.

Algunos de los relatos legitiman prácticas de control sobre el trabajo docente, aunque algunos Asesores viven con ambigüedad o contradicción dichas prácticas, pues mientras con algunas afirmaciones reivindican la voluntad de apoyo y el gusto por el trabajo académico, en otras justifican ejercicios como las visitas sorpresa y la observación, aun cuando asumen que conocen el efecto emocional que causa en los docentes. Así mismo, reconocen que dichas acciones no mejoran ni cambian la manera de trabajar de los maestros.

Quienes tienen contacto cotidiano con la vida de las instancias administrativas que rodean a las escuelas, podrán identificar con relativa facilidad lo común que resulta la pervivencia de voces tan disímolas en un mismo discurso. Dicha disociación me interesa por los efectos que tiene en la voz del ATP ¿qué expresiones dan cuenta de su propia lectura de la realidad?, ¿alguna de las expresiones expuestas antes es resultado de su propio análisis del trabajo que realiza?, ¿hasta dónde ambas significan el recorte de su propia voz, un silencio frente a su trabajo?

Como he dicho en otro momento, no interesa al conocimiento pedagógico extraer conclusiones sobre los casos particulares, sino conocer y comprender planos más amplios. Analizar sus implicaciones y contribuir a llenar el vacío de saber sobre dichos actores educativos.

En un escenario en donde ambas expresiones –la de la voluntad de apoyo a los docentes y la que los descalifica o legitima prácticas para su control– no representan la voz de los Asesores, se pueden derivar muchas preguntas, como: en qué circunstancias los ATP comenzaron a reproducir dichas voces, qué elementos están presentes cuando los actores educativos son recortados de su voz. Sólo por mostrar un atisbo, señalo que quizá la falta de herramientas para leer la realidad educativa y para

intervenir en ella han sido ausencias significativas, pues generaron un vacío que genera angustia e incertidumbre, un hueco que se llena de lo que oyen en lo inmediato para aminorar la situación estresante, quizá podríamos decir: un falso saber que crea la mentira de no estar en falta.

Las implicaciones de que los ATP reproduzcan voces que no son suyas y que no emitan la propia son serias, pues ello permite que reproduzcan prácticas de control que contradicen su convicción de ayudar y mejorar el trabajo educativo. Como escuchamos en varias voces, dicha contradicción trae para ellos frustración y desaliento.

Como señalé al inicio del capítulo, Bajtín nos plantea que contenido, voluntad y emoción se articulan en los actos, ¿cómo pueden responder a estos tres elementos los ATP con respecto a su práctica? Las expresiones que hemos leído nos plantean que los sujetos en función de ATP no se reconocen dueños de su práctica, ya sea porque deben responder a un mandato y porque no tienen un saber que les permita actuar con autonomía, es decir, no sólo la voluntad sino el contenido están coartados o impedidos.

Es quizá en este plano donde se pueden comprender mejor las voces que nos hablan de la naturalización del silenciamiento, que nos muestran como un proceso común el que los maestros, gradualmente, abandonen los esfuerzos por mejorar su trabajo, lo que nombran como “absorción del sistema”. La pérdida de la propia voz impide la visualización de una realidad alternativa, desarticula al sujeto de su acción: son otros quienes hablan, el sujeto con su capacidad creativa no está, no es él quien se comunica con sus colegas.

La resolución de actuar éticamente se ve comprometida, pues ¿cómo se plantearía un sujeto responder a las demandas de los otros docentes, si la voz de la autoridad señala que ellos son los únicos responsables de lo que sucede en el aula? Los actos que constituyen la práctica educativa enfrenta a los sujetos al monólogo del poder: ellos están (maestros y ATP como personas reales), pero la estructura de relación por la que se vinculan es la que ha instaurado el opresor entre ellos. No hay escucha, opera el silenciamiento.

Como plantea Saettele, el sujeto recupera la voz en el silencio del Otro. El opresor que se expresa en el discurso de los ATP debe silenciarse, para que ellos, los asesores, se rearticulen o construyan su palabra. El silencio podría aparecer, no sólo como silenciamiento del monólogo del poder, sino también como un reconocimiento de un no saber, un vacío que no se llena, pero que nos exige la relación con los otros, el diálogo.

### *La voz de los ATP en la práctica educativa*

Como he señalado antes, la categoría de práctica educativa nos permite vincular una buena parte de las voces que se escuchan en los testimonios de los ATP. Para el lector será claro que este apartado reuní gran parte del contenido que se ha analizado y, que dentro de dicho contenido, mucho corresponde a lo que he llamado silenciamiento. No obstante, como también fue visible en algunos relatos del apartado anterior, no es posible decir que todo se restringe a la voz del monólogo del poder, también aparece la voz de los Asesores, algunas veces sea débil y tenue. En los fragmentos que recuperamos aquí, la voz de los ATP al respecto de su práctica educativa aparece con fuerza, hacen notar que toman decisiones, aún cuando en el campo global de la práctica dichas expresiones sean marginales.

Asesora 1:

*hasta eso, lo que estoy diciendo ahora, pues de eso lo comentaba hace un rato, va a depender mucho de uno, del carácter ¿no? Y no es precisamente para imponer o porque yo tengo la razón, no, eso es lo que pienso y entonces de esa manera lo expreso; no sé si me lo permiten o... o qué es lo que ha pasado, pero siempre me expreso y quizás en el momento no lo digo por prudencia y cuando está pasando la situación, pensemos en las supervisiones, en el momento por respeto, para no armar situaciones... porque a veces los compañeros lo que buscan es el menor pretexto para desestabilizar –también estoy consciente de eso– pero en la primera oportunidad que*

tengo sí lo comento. Todo esto lo he comentado. Por mí misma lo saben.  
(E1.070716:3)

Asesora 2:

*Yo elaboré una rúbrica para poder hacer la observación. (E3.21072016:5) [...] Cuando ya se va este programa [EIMLE], me asignan lo de promotores, empecé retomando los instrumentos que ellos mismos habían generado, los coordinadores. Pero sí veía yo que eso no me daba cuenta de lo que realmente hace un promotor ni tampoco lograba realimentar. (E3.21072016:8)*

Asesora 3:

*Siempre tenemos que acatar las...Nosotros no podemos decir “oiga maestro, hacemos esto”. Igual te paran el proyecto y si por ejemplo anteriormente, hacíamos proyectos para trabajar con los Asesores, como círculos de estudio o programas que necesitaban fortalecer. Por ejemplo, cuando estábamos con el grupo multigrado era pues, para facilitarles un tanto el trabajo a los maestros multigrado, sacábamos todos los aprendizajes esperados, tratábamos de vincular, haz de cuenta que hicimos como un mapeo, así de aprendizajes esperados y empezamos a este grupo lo vamos a unir con los de segundo, haciendo una reducción de aprendizajes que el maestro pudiera trabajarlos en una sola planeación. (E5.07092016:8)*

*cuando nosotros empezamos a ver la apatía de muchos asesores empezamos [a preguntar] ¿por qué eres asesor?, ¿te gusta?, ¿cuál es tu interés? Ver, tratar de explorar un poco en esa situación y logramos... una vez que diseñamos una encuesta para asesores, ver cuál era su formación, que temas eran los que querían trabajar y así.*

*E: Y eso de quién fue iniciativa*

*A: De ahí, de nosotras, “vamos a hacer esto”. (E5.07092016:11)*

Asesor 2:

*yo digo que las propuestas en el caso de la Lectura y Escritura que hace el Estado y la Federación están bien y que tienen una lógica, que están estudiadas y demás y yo creo que eso le da rumbo a las escuelas que no tienen propuesta, que no tienen proyecto, donde no funciona mucho la autonomía de gestión... pero, yo creo que si una escuela tiene proyecto tiene que trabajar con su proyecto y puede hacer a un lado la propuesta que le hace el Estado o la Federación o puede articularlo a su proyecto. Entonces puede ser muy fácil para un ATP colgarse de la propuesta estatal o federal y trabajar con eso: "tú cumples". Personalmente no ignoro las propuestas, no dejo de bajarlas a las escuelas pero, yo hago mi propia propuesta, yo trabajo los textos que considero; que considero porque los he experimentado con los chicos, porque los he leído, porque los he pensado, porque he armado secuencias didácticas, porque he registrado lo que sucede en las escuelas cuando trabajo esas cosas. Entonces, me he topado también con esto de que estamos trabajando y estamos trabajando bien, pero de pronto los maestros se tensan porque: "pero es que la propuesta de la estrategia dice tal cosa", pues sí, "piensa en qué de esto pueden informar ahí: aquí estamos haciendo el círculo de lectores y aquí estamos haciendo el taller de lectura, si quieres hacer otro círculo y quieres hacer otro taller, me parece excelente, pero aquí lo estamos haciendo, no sólo tenemos evidencias y productos, sino que tenemos impacto en los chicos. O sea que no le llamemos como le llama el programa, que no tengamos el calendario que está proponiendo el programa, informa esto". Entonces les da miedo informar lo que realmente sucede en las escuelas para bien o para mal no se informa lo que sucedió en las escuelas sino que se informa lo que piden que les informemos. (E4.19082016:9)*

Como es visible, los Asesores se permiten realizar tareas que no fueron indicadas y que decidieron hacer o hacer de manera distinta las que sí fueron indicadas. En algunos casos, la conciencia de la autonomía es clara, pero en otros no, inclusive se dice hacer siempre lo que el jefe diga, quizá la posibilidad de actuar en cierto margen de autonomía implica sostener lo contrario. Es de destacar que en el fragmento de la Asesora 1, precisamente la acción tiene que ver con emitir su voz: nadie la pide, reconoce que tal vez incomoda, pero aun así le parece importante decirla.

Rearticular la voz de los asesores a su práctica, es un ejercicio que devendrá en claridad sobre las decisiones que cotidianamente toman: escuchar su voz permitirá que identifiquen la omisión, negligencia y atropello estatal del que son objetos; pero también permitirá criticar el discurso que les impone y, es deseable, que se apropien de la autonomía que les es posible en las condiciones en que trabajan. También es posible que identifiquen el atropello, pero no hagan algo distinto a reproducir el discurso hegemónico; que “cómodamente” se instalen en el “así es”, eso también es posible. No obstante, mirar con claridad, cuál es su papel en el concierto de voces y cuáles son las decisiones que están tomando, podrá ser de utilidad para comprender sus intereses, apropiarse de su práctica.

La práctica educativa nombra al mismo tiempo lugar y acción. Ella se conforma de una serie de actos únicos e irrepetibles donde los sujetos se encuentran; hablar de la voz y del cuidado de sí, es, en última instancia, hablar para que ese espacio pueda ser un marco para el encuentro real entre las personas.

Hemos visto que sólo en pocos momentos la práctica es un lugar de decisión para los asesores, un espacio para que su voz se escuche; generalmente, la práctica educativa, en el discurso de los asesores, es un espacio indeterminado y marcado por el sin sentido; en él, muchas veces, los otros están como molestia, no hay encuentro y tampoco diálogo. La práctica educativa es un espacio obligado pero que no satisface.

Los Asesores hablan sobre diferentes aspectos de su experiencia, de su práctica y se posicionan específicamente frente a ello. En la entrevista no hubo preguntas directas sobre el poder, el Estado o la autoridad, aunque, como es de esperarse, hay voces que dan cuenta de esta relación. Como señalamos ampliamente antes, en algunos testimonios las voces sobre la opresión son más claras que en otras, también hay varias donde la opresión que se ejerce sobre los Asesores o el que ellos reproducen para con los docentes, es visible. Hay diversos testimonios que expresan circunstancias en donde el poder actúa sobre los Asesores, ya sea como una acción directa (inclusive con cierto grado de violencia) o como ambientes y condiciones que impiden la realización de un trabajo digno y creativo.

Es importante mostrar los testimonios sobre el silenciamiento de la práctica educativa pues dan cuenta de las complejas relaciones de las que son parte los ATP; el poder que se ejerce sobre ellos, sus formas y expresiones, así como el que ellos, a su vez, ejercen sobre los maestros. Es preocupante que casi todas las expresiones se manifiesten como un discurso indicativo, no como un discurso crítico y más aún que en menos ocasiones los Asesores disputen el terreno en el que son nombrados y señalados por el poder.

Vale la pena insistir en que, los relatos que se recuperan muestran posiciones subjetivas distintas con respecto a lo que cuentan: veremos Asesores que asumen las circunstancias como condición inalterable, Asesores que reproducen el autoritarismo y la opresión para con los docentes y, claro, también Asesores que manifiestan una expresión crítica y han encontrado formas para lograr espacios de autonomía y creación.

Hace falta mucho trecho para lograr que los ATP construyan una perspectiva clara sobre lo que es y puede ser su práctica, sobre cómo lograr el encuentro con los otros en ella. Acercarnos a las voces que nombran ese lugar, esperamos, nos servirá para abonar a reducir dicha distancia.

### **Polifonía y diálogo en el discurso de los ATP**

La segunda categoría que se desarrolló para analizar los resultados de este trabajo es la de *diálogo educativo*, con ella mostramos la intención de recuperar la voz de los ATP en relación con otras voces, por ejemplo, qué voces escucha y hacen eco en su discurso o se vinculan a su práctica. Decidí redimensionar la categoría agregando la noción de polifonía, pues hace posible atender con particularidad las voces que desde otras subjetividades nutren la de los Asesores; es decir, no sólo son voces que aparecen como referencias a situaciones, sino que enriquecen la posición subjetiva del ATP.

Las voces que se recuperan del testimonio de los Asesores muestran muy diversos aspectos sobre el diálogo, como en las voces que analizamos en la categoría anterior, también se puede afirmar que muestran una cara y su contradicción.

En este apartado analizamos el diálogo como un intercambio dentro del testimonio del Asesor, los efectos que en su construcción como ATP tienen otras voces, es decir, desde un sentido polifónico. En este sentido interesa específicamente la voz de los docentes. También analizamos cómo se nutren y se vislumbran algunas prácticas de asesoría que llamamos dialógicas; para presentar la especificidad de dicho análisis se incorporó el subtítulo de “Condiciones para el diálogo”, pues se trata del relato de algunas prácticas que han desarrollado los ATP y que generan escenarios específicos donde hay una producción de voz particular.

Dentro del discurso de los Asesores entrevistados hay diferentes actores hablando: pares, docentes, autoridades, padres de familia o alumnos. Las voces de los docentes y las autoridades son centrales, pues forman parte de la cotidianidad y en muchos sentidos conforman el escenario en el que ellos tienen que trabajar. También se escuchan expresiones sobre procesos que los atañen como la corrupción, el reconocimiento a su trabajo o la discriminación.

Por las tareas que desempeñan los ATP y la cercanía con los docentes, la voz de estos últimos es una voz relevante, generalmente hay voces de ellos en el discurso de los Asesores; dichas voces no están siempre en el mismo sentido, pero son relevantes dado que generalmente son una referencia desde la práctica para el trabajo que realizan.

### *Desde la polifonía*

La polifonía, como la plantea Bajtín, es una noción que nos permite analizar los procesos por los que se conforma la voz de un sujeto –desde la escucha de otras voces–, al tiempo que propone una utopía con respecto a las formas de relación social;

pues una voz polifónica, necesariamente está ligada a la constitución de una subjetividad responsabilizada y atenta de los otros.

En los procesos educativos de las escuelas se busca que la subjetividad de los educandos se enriquezca desde voces que no se encuentran en su entorno social, que puedan acceder a discursos que conformen nuevos referentes para su pensamiento y acción. Los espacios educativos deberían constituir en sí mismos lugares para la polifonía, para la escucha del concierto de voces que la sociedad ofrece y actualiza para las nuevas generaciones.

Desde esta noción se abre una línea importante de análisis en términos de la voz de los ATP, pues nos permite pensar en qué voces están presentes en la voz de los asesores, en cuáles espacios se nutre la subjetividad de los actores educativos.

Aunque la polifonía emerge como una utopía, no encontramos muchas expresiones de ella en el discurso de los Asesores; no obstante, parece positivo encontrar una voz fuerte. La voz de los docentes forma parte importante de su voz como asesor, puesto que –de alguna manera– es una voz espejo, fue por un tiempo su propia voz.

Asesora 2:

*era mucho idealismo, en el sentido de que nosotros salimos directamente de grupo a ocupar una función académica, pues todavía no nos quitábamos la camiseta de maestros y sabíamos todo por lo que pasaban los maestros y por lo tanto tratábamos de asesorar en relación a la experiencia que teníamos. (E3.21072016:3)*

*Entrevistadora: [...] ¿qué crees que alimenta a un asesor que sí quiere tener otro nivel, otro carácter en el asumir el trabajo académico?*

*Asesora: Yo lo que he observado es que sí tienen convicción de ser maestros, no es tanto la figura, pueden ser maestros, pueden ser asesores, pueden ser supervisores, pueden ser directores, pero lo que los motiva a ser mejores es la convicción de ser maestros, o sea sí tienen la vocación de ser maestros. O sea todo empieza por eso.*

*Fueron muy buenos maestros, fueron muy buenos directores, están siendo muy buenos asesores, son buenos desde siempre, porque les gusta el trabajo de ser maestros. Los que no, igual, son malos maestros, malos asesores, porque algunos malos maestros han llegado a ser asesores ¿no? Y van a ser malos, desafortunadamente, en el ámbito educativo, no sé en todo lo demás, pero por lo menos en el ámbito educativo sí son muy malos. No, no les gusta esta cuestión académica, se van por la parte cómoda de recibir un sueldo, de hacer lo menos posible y finalmente les están pagando, entonces, eso es lo que yo he observado. Y te puedo decir que el 100% que son buenos, es porque han sido buenos desde ser maestros y tienen la convicción, la vocación de ser maestros. (E3.21072016: 9-10)*

**Asesora 3:**

*fijate que me ha costado mucho trabajo jugar en la misma cancha dos posiciones diferentes, me ubico así de repente como un jugador que juega contra él mismo. [...] Mira, como Asesor de Sector estoy acá, como maestra y Directora estoy en esta posición, acá [como asesora] me toca la mayor parte de las veces dar indicaciones, bajar información, decir, hacer. Entonces acá [como maestra] esto que digo me está resultando x, o sea no. [...] Me estorba porque yo quiero tener esa libertad, es decir, acá mi jefe me presiona, me presiona este “la IAE, la 911, esto, esto”. No me permite desarrollar mi ruta de mejora, yo tengo una ruta de mejora, yo llegue a una escuela donde los maestros, llegaban y se metían a su salón, ni siquiera buenos días. [...] Mucha gente, no entiende, ni tiene porque entender al final de cuentas, lo que yo estoy viviendo. Es complicadísimo porque por un lado la documentación que yo pido me la estoy pidiendo a mí misma, y yo me estoy estorbando. No sé si me explico. [...] es una situación bien complicada porque yo quiero avanzar en mi escuela, a lo mejor me lo puse como un reto muy alto, pero quiero mejorar muchas cosas que tienen que ver a lo mejor no tanto con la infraestructura pero, sí con el nivel de mejora escolar. Y me cuesta trabajo porque la documentación me gana, porque yo tengo que ser en la zona la primera que entrega y la primera que entrega bien [...] Me siento y te juro que ahorita que te estoy platicando me estoy sintiendo así como ¡Ay, no por qué! (E5.07092016:13)*

Asesor 2:

*Entrevistadora: Y esta idea de visitar escuelas, que fue –dices– uno de los primeros acuerdos que tuviste con el jefe de sector, de dónde la tomas, de dónde la construyes, de dónde te surge la inquietud de que parte de tus funciones es visitar escuelas o parte del trabajo que quieres hacer.*

*Asesor: Para empezar, yo estuve quince años o más frente a grupo y la verdad me gustaba mucho el trabajo que yo hacía frente a grupo, la mayoría del tiempo estuve en escuelas rurales, casi todo el tiempo, muy poco en escuelas urbanas. Y yo he visto que hay mucha gente que cuando se libera del grupo no quiere regresar al grupo por nada del mundo y yo la verdad siempre me sentí dispuesto a regresar al grupo pero, en este rollo de la irregularidad en que cómo te haces ATP y tu experiencia no solo laboral, sino sindical pues en algún momento yo si lo veía como una derrota política [regresar a grupo] [risas] pero a estas alturas yo estoy dispuesto a regresar frente a grupo porque es un trabajo que me gusta. Ahora, desde la capacitación inicial para entrar a telesecundarias a mí siempre me gustaban los materiales, o sea yo me fijaba poco en si lo dieron el curso bien o mal o si estamos perdiendo el tiempo. A mí siempre me gustó la capacitación, siempre leí los materiales, aprendí mucho; cuando empecé como maestro de telesecundarias, yo me pensaba como el alumno más avanzado de la clase y nada más. Había cosas que yo no entendía y se lo hacía ver a los chicos “sabes, esto está así”. (E4.19082016:3)*

Es significativo escuchar algunas expresiones de los ATP sobre los docentes, que recuperan a los maestros que ellos fueron, pues dan cuenta de una fuente importante para un posible diálogo; es posible pensar que ahí –en la identidad o imagen como docentes– se guardan sentidos básicos sobre el trabajo que pueden estimular la empatía. Tanto la Asesora como el Asesor 2 nos permiten vislumbrar el origen del compromiso que construyeron con su papel de ATP, en su compromiso y disfrute como docentes. Se trata de una presencia cercana y constituyente de la voz como ATP, Asesores que conservan con mucha vitalidad su voz como docentes y que les permite escuchar la de aquellos con los que trabajan.

Por otra parte, lo que nos muestra el testimonio de la Asesora 3, en donde conviven las voces de la docente, la directora y la ATP al mismo tiempo, es relevante, pues nos muestra una ausencia total de diálogo y, en sentido contrario, se percibe angustia y distancia entre los intereses que persiguen las tres funciones; ella, que en su carácter de ATP estorba a la docente y la mantiene bajo mucha presión en su comisión como directora, su testimonio nos hace preguntar: ¿cómo restaurar el diálogo si las voces están tan encontradas?

Pensar la voz de los asesores desde la polifonía nos deja frente a un escenario pobre, pues hay pocas voces fuertes haciendo un eco claro en su subjetividad. Es posible que sean pocos o nulos los espacios donde pueden intercambiar con actores externos al sistema educativo del que participan. Dicha reflexión resulta de considerar que todos los entrevistados tienen estudios de posgrado aunque, con excepción de uno, todos realizaron dichos estudios en centros pedagógicos que pertenecen a la SEP o que funcionan en la lógica que organiza el discurso de la Secretaría.

El carácter endogámico en la formación de los docentes y asesores de educación básica obstaculiza la escucha de discursos alternativos al que, sobre lo educativo, ofrecen las instancias de la SEP. La crítica y la pluralidad no forman parte en la configuración de los perfiles de las figuras educativas.

También es posible que el carácter cerrado de las disciplinas impida que los docentes y asesores se planteen problematizar su trabajo educativo con herramientas de otros campos; pues si bien las instancias que conforman el Sistema Educativo Mexicano no buscan un vínculo productivo con los cuerpos académicos de otros campos y sectores, es cierto que las universidades y centros de investigación tampoco muestran interés por discutir lo relativo a la educación básica.

Es imperativo traer voces a los espacios de la educación básica, es necesario rearticular el diálogo entre las figuras que participamos en ella, pero también lo es escuchar a quienes desarrollan conocimiento en otros campos; enriquecer el discurso, volverlo plural y polifónico.

## Diálogo

Como he dicho antes, el ejercicio del diálogo planteado como encuentro que enriquece a los que participan de él, como en el caso de la polifonía, establece una utopía. Como la polifonía, el diálogo también aparece como un espacio pobre o restringido en el discurso de los asesores, se podría pensar que así es en el espacio educativo en general.

En los testimonios de los Asesores se encuentran también algunas las voces de los docentes con las que dialogan y se relacionan y, por tanto, influyen en su práctica. No son los Asesores hablando como docentes o sobre los docentes, sino recuperando voces de docentes. En algunos casos, el diálogo está en duda, al leer o escuchar queda la pregunta si es que los Asesores escuchan una voz y reaccionan ante ella, o si es que la voz que recuperan de los docentes justifica decisiones y llena los vacíos que deja la propia voz en un ejercicio de argumentación.

Asesora 1:

*“es que yo no sé planear, es que, dime qué estrategias o qué actividades les pongo”, yo les puedo sugerir y les sugiero: estas podrían funcionar, pero no son la solución y entonces siempre estamos en la queja diaria de: sí, pero es que no saben leer, no saben comprender, no comprenden los niños, no leen y este, ¿qué hago?, ¿cómo les enseño a leer?, y en este caso, por los primeros grados, es por lo que seguido me van a ver. No saben leer, ¿cómo le hago?, maestra dígame qué actividades para enseñar a leer, yo les digo, yo sólo puedo hacerles algunas sugerencias de manera general, ustedes son los que conocen sus alumnos; yo no puedo decir cuál sirve para el grupo. [Les plantea a los docentes] “Pues para enseñar a leer, pues hay que mostrarles los libros, hay que ir a la biblioteca. Primero, sentir ese gusto, que en los libros se da algo interesante, pueden encontrar algo interesante”, pero no es así, no les puedo decir “es que dicten, hagan dictado de palabras, ¿de qué les va a servir?”. A veces sí sirve, sí funciona, también puedo decir, el dictado de palabras no, pero eso es para los niños*

*que ya lo saben hacer; sólo es un complemento, una manera de reforzar, pero no para eso [enseñar a escribir]. Entonces dicen ellos: la planeación, que no tienen estrategias adecuadas, no saben qué hacer y entonces llevan como consecuencia de que los alumnos no leen, sino leen ¿y en las otras asignaturas? No van a saber hacer nada. (E1.070716: 4)*

Asesora 2:

*son reclamos, muchos reclamos [de los coordinadores de asignatura a los promotores] “y es que no traes, ya te dije muchas veces que debes utilizar este material y no lo utilizas”, es esta figura así como de autoridad, entonces el promotor se siente como minimizado, intimidado, Entonces yo dejo que haga esa parte porque finalmente también le tengo que dar realimentación al coordinador, pero posteriormente ya que hace lo que tenga que hacer el coordinador, ya le digo: ¿me permite hablar con el maestro? Sí. [...] Entonces, cuando hago esta parte, al final los comentarios que tengo del promotor siempre son positivos, en relación con “maestra es que sabe qué, eso es lo que siempre había querido, no sólo que me dijeran qué estoy haciendo mal, sino que me hicieran reflexionar sobre qué estoy haciendo mal y tal vez, por qué estoy haciendo mal”; entonces, “en base a todas las preguntas que me ha planteado –así me dicen– yo puedo darme cuenta” y en base al instrumento... porque el instrumento es como muy descriptivo, ahí te menciona los niveles de desempeño y obviamente, ahí mismo te dice qué tendrías que hacer para tener excelente. (E3.21072016:7)*

Asesor 1:

*Entrevistadora: [...] ¿hay momentos en que tú digas “entiendo a este maestro, por qué hace esto, por qué hace lo otro? ¿Algo que te haga encontrarte con ellos?*

*Asesor: Sí, sí*

*E: ¿qué es?*

*A: El, la idiosincrasia del propio maestro, la personalidad del propio maestro, hay maestros que... tenemos un maestro que por más, yo digo que por más que le digamos, nomás no va agarrar la onda, porque es muy inseguro, cómo decirte, nervioso, no domina el grupo, su inseguridad demuestra; habla muy despacito, titubea*

*mucho cuando habla. Pero este profe, no sé, ya hablando de otras cuestiones, como que lo domina mucho su mujer.[...]*

*E: Y ¿qué haces cuando te encuentras con un caso así?*

*A: Pues ni modo, pues ya a apapacharlo un poco para brindarle un poco de confianza, de veras, de darle un poco de confianza “mira, no pasa nada, o sea, somos cuates, somos compañeros, a lo mejor tú estás ahí frente a grupo, a lo mejor al rato esté yo aquí contigo o sea tu compañero de escuela, porque pues no tenemos clave de asesor, al rato nos mandan a escuela y pues vendremos a escuela. No me veas como autoridad, no me veas como alguien que llega, no soy cuate igual que tú”; o sea tratamos de infundirle confianza, de brindarle confianza, que sienta que no es alguien extraño. A veces lo logramos, pero no, es inseguridad. Inseguros, pero lo traen de casa. Me ha tocado también con una maestra, que ya no está en la zona, pero desde que nos veía se le escurrían las lágrimas. Sí, ya empezaba con los nervios, yo decía: “maestra, ¿qué te pasa?, vente...” la apapachaba “ven no pasa nada”, “no, es que me pone usted nerviosa, maestro, me espanta, le tengo miedo al supervisor; es que luego habla fuerte”, “así hablamos, no te preocupes”, o sea detallitos, pero es, pues es inseguridad y es falta de confianza en sí mismos, a lo mejor falta de conocimiento sobre algunas cosas, no sé. (E2.07072016: 14-15)*

*Asesor 2:*

*estando en los cursos que da uno a los maestros y en las propuestas que se les hacían lo que más escuchabas es que “No se puede” o sea, “Es que no saben leer y no van a aprender”, “Y yo por más que hago pues, no les puedo enseñar”, “no saben las operaciones básicas y no van a aprender” “Y yo hago todos los esfuerzos del mundo y no aprenden, en realidad esto que me estás diciendo que puede funcionar pues, no te creo”. Entonces muchas de las propuestas que uno hacía los maestros lo que te decían era: “La verdad es que no te creo” Entonces consciente o inconscientemente tú dices “¿Qué puedo hacer para que me creas?, ni siquiera te voy a ir a observar, no te voy a proponer cosas dame chance de trabajar con los alumnos” (E4.19082016: 7-8)*

Las expresiones que se recuperan son disímbolas, los Asesores se manifiestan de maneras muy diferentes con respecto a los maestros con los que trabajan, no obstante, tiene que ver con lo que escuchan y los invita a actuar, eligen un tipo de intervención como reacción a dichas voces; deciden qué hacer y qué decir frente a ellas. En el testimonio de la Asesora 2, encontramos dos voces, pues ella asesora a los Coordinadores de Asignatura, quienes a su vez asesoran a los Promotores, por tanto ella se refiere a ambos actores.

Es posible escuchar cierto desazón o disgusto por parte de algunos ATP frente a las expresiones de los docentes y voces de maestros que enfrentan a los asesores a escenarios de mucha complejidad, expresados como “qué hago si los alumnos no aprenden”; lo cual muestra un desencuentro entre ambos, una relación en donde se desconfía del otro.

En la diversidad de formas de recuperar la voz de los maestros y en las implicaciones que tienen algunos testimonios, podemos dar cuenta de que el diálogo se desarrolla en condiciones precarias de escucha. Las voces de los docentes resuenan en algunos Asesores, pero pocas veces hay una posición crítica que permita una escucha sosegada que libere a las personas de la necesidad de justificación, de convertir la palabra de los otros en argumento que los libere de la responsabilidad: “son inseguros, lo traen de casa”.

También están los esfuerzos de los Asesores para hacerse escuchar por los docentes: “¿me permite hablar?”, “¿qué puedo hacer para que me creas?”, están los testimonios que nos dicen que la escucha de su voz no es directa ni sencilla; es necesario recurrir al saber que tienen para mostrar a los docentes que es posible un hacer educativo alternativo.

Por otra parte, también encontramos en el discurso de los Asesores algunas voces que pueden resultar significativas, pues valoran de manera positiva su trabajo. Aunque no sean voces centrales es oportuno extraerlas y exponerlas aquí, pues

ofrecen una imagen con matices distintos; abren un pequeño paréntesis frente a otros relatos en donde se muestra el desencuentro entre unos y otros.

Asesora 1:

*si algo tengo por naturaleza es estar observando, analizándolos [se refiere a los alumnos] ¿qué es lo que los hace actuar así? lo que traen de su casa, en cuestiones pedagógicas son el reflejo de sus maestros, si por ejemplo van a resolver una suma, la van a resolver como su maestro se los dijo, con los errores del maestro ¿sí? Ver cuando ellos participan, van y conmigo tienen la esperanza en el momento de que algo diferente les voy a enseñar y al termino de... “¿cuándo vuelves a venir?, ¿cuándo regresas?”, según la expresión que tengan. Eso me alienta porque yo decía, bueno, por lo menos, aunque sea una sonrisa les traje; por lo menos les cambié la visión por este día de lo que es la escuela, de que la escuela también es interesante. (E1.070716: 10)*

Asesora 2:

*Entonces él dice que con ese instrumento, él puede tener ya, ahí, de manera escrita qué tendría que estar haciendo para hacer bien su función [se refiere a los promotores]. Pero lo que les agrada, es eso, que no son reclamos, sino llevarlos a esta autorreflexión. Y eso posteriormente me ayuda con los coordinadores, de decirles: mire maestro, es que nuestra función es esta, dar acompañamiento, no es de fiscalizar y en este caso, de usted... va a ver una visita, si es académica es académica, si es técnico-administrativa bueno, pues ya es otra cosa, pero el día de hoy a lo que usted venía era una visita académica; entonces usted tiene que enfocarse a eso, apoyarle al promotor, porque usted le dice “es que ya te dije que no hagas esto”, pero ¿cómo lo está apoyando?, ¿de qué manera lo está realimentando?, ¿de qué manera lo orienta? Porque ahorita nada más es remarcarle qué no hizo. Y entonces, por eso llevo a cabo dos procesos, con el promotor y con el coordinador y los dos, considero, que se llevan buena experiencia porque también los propios coordinadores me dicen “sí, sí tienes razón, no lo había analizado”. (E3.21072016: 7)*

*Pues en específico con los alumnos, es la sorpresa que ellos mismos tenían al reconocerse y vamos, que no se conocían en sí y cuando tú explotas todo ese potencial que llevan por dentro, que precisamente no es porque sean menos inteligentes o demás, sino porque nadie ha sabido guiarlos, orientarlos, y cuando descubren que con la tutoría sí saben, sí son inteligentes, o sea, el observar la alegría, la chispa en los ojos, para mí sí era lo que me dejaba... para mí sí, te puedo decir que la tutoría a mí me dejó maravillosos recuerdos en relación con los alumnos. Les sorprendía que les decíamos: ustedes van a tutorar, entonces de repente, de no saber o que ellos creían no saber nada, a decir “voy a tutorar” y se esmeraban, con todas las debilidades que tenían, pero se esmeraban, en hacer su guion de tutoría, en hacer su presentación. Porque sí, nosotros sí tratamos de hacer todos los pasos que nos decía la metodología, en este caso de la tutoría, lo hacíamos con ellos. Y la verdad es que ellos se sentían muy a gusto y creo que se les transformaba un poquito el concepto que tenían sobre sí mismos. Eso fue. Y obviamente también con maestros, había algunos que, con el famoso “¡oh! ya sé”, “estoy haciendo las cosas no tan bien y ya sé por dónde le tengo que entrar”, también, creo que esa fue la satisfacción. (E3.21072016: 6)*

**Asesora 3:**

*Antes de esta situación de la Reforma pues, por ejemplo decían, oye que ven a darnos un tallercito de español o sobre Proyecto Escolar, y yo iba a las zonas, a darles, entonces que de repente te decían “oye nos reunimos”, perfecto, lo hacíamos, te da cierto estatus. [...] Te reconocen y bueno eso es lo bonito del trabajo, el reconocimiento de tus colegas. Hace poco me dice una maestra “Oye, no será que puedas...”, “sí, sí con mucho gusto”, y digo “bueno, voy a tratar de apoyar en este sentido pero, no sé”, “no, es que a ti si te hacen caso”, “no, pero yo soy un simple ATP”, “sí pero muchos te aprecian y te apoyan” y dices “ah, ok, entonces sí,”, entonces, el reconocimiento. (E5.07092016: 14)*

**Asesor 1:**

*Sí, para demostrar que sí se puede, que sí lo hago y que... no y ¡vaya! Logra uno el reconocimiento, a veces, logra uno el reconocimiento y se siente uno bien cuando*

*“Oye, vamos acá, vamos allá o esto, lo otro” [...] “¿cómo le haré acá o allá?” Claro está que no todos, de una población de sesenta-setenta maestros, quienes te piden apoyo son cuatro o tres, cinco-dos... (E2.07072016: 3)*

Asesor 2:

*han sido muchas cosas, el trabajo en escuelas como Mazatepec, el trabajo en escuelas como la Frida Kahlo, el trabajo en escuelas como Mesa de la Yerba, el trabajo que en algún momento se realizó en el Ejido San José y ahí hay otras cosas intermedias, en otras escuelas pero, que no han sido tan satisfactorias, en esta misma escuela [Telesecundaria 21 de Marzo], Toxtlacuaya, en fin. Lo que ha sido muy satisfactorio, por ejemplo, en el caso de Mazatepec, sí el resultado y el que eso te llevará a un Congreso Nacional y que eso te hiciera visible; pero más allá de eso, la actitud humana de la Directora, la cercanía, el diálogo, el que de pronto te dieras cuenta que era más flexible y tolerante que tú para cuestiones de cómo tratar a los chicos o a los compañeros pues, eso es muy gratificante porque te enseña, te da lecciones; en el caso de Ejido San José pues, lo más satisfactorio fue a la mitad del trabajo de dos años cuando, sin tú pensar o imaginar, ni trabajar para eso las madres de familia te invitan a seguir trabajando en la escuela y además te hacen una propuesta, cuando las mamás dicen “es que queremos que escriba la historia de la comunidad”, porque se dieron cuenta del producto que habíamos tenido de escritura y entonces en ese momento se te abren los ojos y dices “claro que podemos escribir la historia de la comunidad y lo hacemos, así y así”. Y si son las señoras las que te están pidiendo, para mí eso fue muy satisfactorio porque ni las andabas buscando, ni andabas en campaña ni les andabas vendiendo nada, sino que tú llegas a hacer el trabajo y el trabajo se hizo visible fuera de la escuela y claro había una maestra que te apoyaba, los chicos se involucraban, se sintieron bien, lo comentaron en la comunidad con sus papás, salió un trabajo muy lindo. (E4.19082016: 7)*

En las voces anteriores escuchamos expresiones cálidas, las del reconocimiento, las que les ofrecen un mirada amable y satisfactoria sobre su trabajo. En general, resulta estimulante escuchar palabras que afirman la práctica de los

Asesores, el reconocimiento de un trabajo valioso, que son un referente para ellos. Quizá, sea necesario profundizar en la búsqueda de las relaciones que proporcionan satisfacción y explotarse como espacios para reflexionar y articular la voz de cada sujeto a su práctica, rearticular la palabra a procesos que enriquecen la construcción de la subjetividad y su trabajo educativo.

Lo que hay en común en estas voces es la confianza en el trabajo que realizan los asesores; la búsqueda de orientación y de apoyo, con base en la certidumbre de que encontrarán algo valioso, ¿qué hace falta para que los docentes crean en la capacidad de los ATP para apoyarles?, ¿qué hace falta para que los asesores crean en la capacidad de los docentes para transformar su práctica educativa? Sin duda, la expresión de reconocimiento y de confianza, parece ser estimulante para los asesores.

Si nos interesa regenerar las bases para que el diálogo exista, sabemos que una base para el encuentro está en el respeto del trabajo del otro y la expectativa sobre él, genera sentido y establece un lazo entre las personas. Es posible que este rasgo sea marginal en la experiencia que relatan los asesores, no obstante, es necesario insistir en la relevancia que ello tiene si esperamos la construcción polifónica en el campo educativo.

### *Condiciones para el diálogo*

Antes plantee que el diálogo requiere de condiciones que permitan el encuentro. Dichas condiciones sobre todo deben existir en la subjetividad de los que hablan, por ejemplo, apertura y escucha al otro, externar la voz propia; aunque también es posible problematizar en torno a los dispositivos que crean y generan condiciones para aprender a dialogar.

Como se señaló antes, existen dispositivos de la práctica de la asesoría centrados en el monólogo, como la observación y los cursos; de la misma manera se puede plantear que existen dispositivos educativos capaces de generar condiciones

para el diálogo. En algunos testimonios de los ATP encontramos algunas referencias a prácticas de asesoría que les han permitido modificar algunas pautas o enriquecer dicha práctica.

En este apartado presentaré algunos relatos sobre algunas prácticas que muestran rasgos que permiten pensar en condiciones de producción de voz y diálogo, las he nombrado prácticas dialógicas.

Aunque las prácticas educativas de los asesores no se han visto impactadas con fuerza por corrientes de formación con una tendencia más democrática, algunos de los Asesores que entrevistamos hacen referencia a ciertas estrategias de mayor diálogo que han logrado aprender durante su trayectoria como ATP. Sus fuentes de formación son varias, por ejemplo, algunos programas de posgrado o los programas de desarrollo educativo en las escuelas, en los que han participado.

Como parece natural, ya que fue el programa en donde compartimos trabajo y tiempo, los Asesores entrevistados hacen comentarios positivos sobre las actividades desarrolladas en la EIMLE. En este caso, recupero las voces en donde es claro el relato de cómo recuperan la práctica de dicho programa y ella alimenta algunas prácticas dialógicas<sup>29</sup>.

Asesora 2:

*Y lo que trato de hacer es aplicar un poquito la tutoría. En relación a que todo es a través de preguntas, a través de: a ver maestro, ¿qué hizo?, ¿qué hizo al inicio de la sesión?, ¿por qué lo hizo así?, a ver ¿qué es activar conocimientos?, ¿qué es movilizar los conocimientos?, ¿qué...? esa parte, a partir de mi instrumento, porque en ese instrumento va eso que te estoy comentando, y entonces cada criterio de esta rúbrica*

---

<sup>29</sup> En el capítulo primero, expliqué de manera general en qué consistió el Programa, no me pareció necesario comentar la estrategia académica que se promovía en las escuelas, en donde se desarrolló con apoyo de los ATP, pues no se consideró recuperar algo específico con respecto a dicho Programa. Sin embargo, a partir de las entrevistas, identifico que el programa heredó algunas herramientas a los asesores, pues si bien no todos practican la estrategia central llamada “redes de tutoría”, sí han dejado que la estrategia o algunas otras asociadas a ella, permeen su práctica. En el desarrollo del apartado hago un espacio para profundizar en el tema.

*lo vamos discutiendo y voy preguntando él qué hizo o si se acercó a eso o en qué nivel de desempeño podría estar y por qué. (E3.21072016:7)*

*...vamos, lo que me dio a mí la tutoría es enseñarme a analizar muy bien cada una de las cosas. Decíamos, todo el equipo, que después se desintegró, pero todo el equipo académico decíamos que nos había cambiado nuestra forma de hacer las cosas; como la tutoría te da eso de: y ¿por qué?, ¿cómo?, y ¿dónde lo dice?, y todo eso. Entonces empezamos a analizar los textos de otra forma; ya no solamente lecturas rápidas, porque anteriormente hacíamos lecturas rápidas y lo que lográbamos captar, entonces con la tutoría nos enseñamos a cuestionar mucho. A cuestionarnos mucho y plantearnos preguntas al momento de leer, ¿qué significa?, ¿si estás en esta función cómo impacta?, o sea ya no solamente a leer el texto solito, sino a tomar en cuenta todo lo de alrededor. Entonces creo que esto fue una de las cosas que también me ayudó a implementar este modelo de asesoría. De no... para empezar, no llegar y decir qué está bien y qué está mal, sino que el propio maestro tuviera que reflexionar a través de preguntas, y no sólo esto, sino que también con los coordinadores; por ejemplo, un aprendizaje esperado, si lo leemos así muy burdamente, bueno hacemos cualquier actividad; pero cuando lo desmenuzamos o lo analizamos; entonces ya te lleva a hacer actividades más complejas, que realmente permitan alcanzar el aprendizaje esperado. Yo considero que la tutoría es la que me dio los elementos, me dio ideas. (E3.21072016: 8)*

Asesora 3:

*Habíamos hecho una encuesta a los ATP. Que nos dijeran: ¿qué era lo que más les gustaba de su trabajo?, ¿qué consideraban que era el programa más importante y de mayor impacto en su zona?, ¿cómo lo habían resuelto?, ¿qué temas les gustaría que se abordaran como parte de la formación? Fue que empezamos nosotros a trabajar, cuando entró en vigor el Plan 2011, entonces armamos como pequeños colegios –así le llamábamos–, es decir, Juanita y Lupita se van a analizar los propósitos del español, esto, esto y esto; acá matemáticas, acá ciencias, acá lo más importante y lo analizábamos. Lo que querían saber era el Plan 2011, conocerlo, en ese sentido fuimos*

*organizando ese trabajo, para tenerlo pues primero nosotros como parte de conocer el programa, eso fue también parte de la autonomía que teníamos y que en ese entonces los Asesores estaban cómo más comprometidos, ahorita existe una apatía generalizada, como diciendo “pues, ¿qué?”. (E5.07092016: 11)*

*Cuando íbamos con lo de EIMLE, que ha sido la única oportunidad de trabajar con los chiquillos con lo de tutoría, me tocó llevar a unos niños a la demostración de los aprendizajes, cuando fue en Veracruz y fue muy bonito, muy lindo, regresar y trabajar. Incluso, te voy a decir algo: estoy, ahorita, en el espacio que ocupo a veces como Dirección, en los ratitos que me da tiempo, trabajo algunos temas con los niños más grandes, ahorita estoy trabajando con los de quinto y sexto, porque no quiero que se me olvide. Eso, el trabajar con los niños pues definitivamente es lo que me gusta, lo que me agrada. En el plano profesional el contacto con los chiquillos, el trabajar, poder ir a las escuelas y trabajar con ellos directamente me gusta. (E5.07092016: 12)*

Asesor 2:

*A mí la EIMLE y las Redes de tutoría me dieron seguridad ¿no?, me hicieron vislumbrar una forma con sentido de llegar a las escuelas; no llegar a hacer el trabajo del supervisor o a ser el cuasi supervisor: para ver tu planeación, ver la libreta de entradas y salidas, no a supervisarte sino a acompañarte. ... no todo es malo, hay muchas cosas que plantea la institución que tienen su importancia y al final las atoramos en el camino y estamos acostumbrados a ciertas formas de funcionamiento tradicional y cosas de ese tipo... y también de pronto son necesarias ciertas formalidades que ponen piedras en el camino; pero el trabajo de la EIMLE, el trabajo de tutoría, la forma de llegar a la escuelas, que hayamos tenido el apoyo del Jefe de Sector para iniciar a pilotear –de ese pilotaje sigue estando ahí [el trabajo que sigue realizando la telesecundaria] Guadalupe Victoria, la Frida Kahlo– me dio mucha formación, esta idea de los Festivales de Aprendizaje. Tenemos programado nuestro Festival de Aprendizajes Compartidos con tres escuelas mínimo o a lo mejor van a ser seis, tres de las que están trabajando y tres escuelas más que invitemos para que vean de qué se trata. (E4.19082016: 9)*

*Porque tú ves el impacto desigual de tu trabajo en las escuelas, por decir algo: teóricamente tienes dos maestros y de pronto un maestro sí se involucra y aprende y de pronto otro no. Entonces, eso: tú lo has dejado suelto, completamente suelto y pues te parece como muy productivo quien por su propio paso, aunque tiene una obligación de un horario, pero que no se siente compelido a que tienes que hacer esto, sino que lo va encontrando y le encuentra sentido al trabajo, pues se me hace que es de gran valor pero, también es necesario que quien no lo hace por cuenta propia hay que... o que está en la frontera de hacerlo y no hacerlo, entonces como jalarlo un poquito y que vaya encontrando sentido en lo que estamos haciendo y que vaya aprendiendo. (E4.19082016: 10)*

Como se puede reconocer en estas voces, los Asesores han enriquecido su práctica a partir de haber participado en la EIMLE, específicamente después de haber participado de las redes de tutoría. Para el Asesor 2 significó puntualizar un acercamiento a las escuelas, aunque reconoce que requiere de hacer más esfuerzo por dialogar con los maestros y no sólo mostrar un trabajo con los alumnos. En el caso de la Asesora 3, ella realiza aún tutorías con sus alumnos y muestra un trabajo de diálogo y autonomía en la organización con sus pares ATP.

El caso de la Asesora 2 se destaca no sólo por el reconocimiento de cómo asume el diálogo como una forma de trabajo con los docentes y, sobre todo, por la voz que nos dice que hay un encuentro con los textos escritos, un diálogo y no sólo una lectura superficial de ellos, la posibilidad de preguntarles y elaborar respuestas.

En este ámbito, el de la asesoría en el aula, se cruzan diversos aspectos que complejizan la relación y la comunicación. Uno de ellos es el vacío que se produce en el diálogo entre asesores y maestros a causa de la falta de contenido, si bien no puedo documentarlo con el rigor necesario desde el análisis de los testimonios recuperados, es preciso dar cuenta de la pobreza que los testimonios permiten atisbar.

Muchas de las voces que se registran en el testimonio de algunos asesores hacen alusión al carácter académico de las tareas que deben o deberían desarrollar, sin embargo, sólo en algunos testimonios la palabra se llena de contenido: trabajo por proyectos, enfoque de programas, enfoque global de la motricidad, la lectura y la escritura. En otros, aparece acompañada de palabras como “planeación” y “listas de asistencia”; reconociendo que dichos instrumentos se han convertido sólo en formatos administrativos, emergen las preguntas ¿cuál es la relación de los Asesores con el conocimiento, el saber que se juega en el aula?, ¿el diálogo entre asesores y docentes es posible si no hay un saber que poner al centro?, ¿de qué se puede hablar si no hay un saber que construir?

Alguna idea al respecto nos lo ofrecen algunas voces en el testimonio de una de las asesoras al decir que la práctica de la tutoría cambia el sentido con el que ella y algunos compañeros se acercan a los textos, ahora preguntan y se vinculan de manera profunda con ellos, es decir, restauran un diálogo con lo que ofrece la cultura escrita, las voces en la literatura.

Por lo anterior y por la aparición de voces que destacan el carácter formativo que tuvo la tutoría en su trayectoria como ATP, es que consideré necesario hacer un paréntesis que intente dar algunos datos que nos permitan hacer una reflexión al respecto.

La relación tutora constituyó la práctica central en la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo, en el primer capítulo explicamos que el funcionamiento general de dicho programa implicó la visita a escuelas focalizadas (las de menor rendimiento, según los resultados de la ENLACE) para generar redes de trabajo personalizado o redes de tutoría. En la estrategia que promovió la EIMLE, se buscó<sup>30</sup> que cada maestro y cada alumno estudie a profundidad temas que forman parte de la currícula; en dicho proceso, cada estudiante (llamado aprendiz) podría estudiar según las dificultades particulares que el tema le genere y según su propio ritmo de

---

<sup>30</sup> Se redacta en presente, pues aunque el Programa ya no existe, la práctica de la tutoría permanece en diversas escuelas del país.

aprendizaje, con apoyo personalizado de un tutor (que puede ser el maestro, un ATP o un alumno). Después de dicho estudio, de realizar un registro escrito sobre el proceso de aprendizaje y de demostrar con una exposición oral lo aprendido, el aprendiz podría tutorar a alguien interesado en el tema que él estudió antes.

La premisa básica para convencer a los ATP de que era necesario estudiar temas de educación básica, aun cuando ellos fueran especialistas en algún campo, era que la asesoría debía ser demostrativa, es decir, ellos debían preparar el tema que facilitarían a los docentes o alumnos, estudiándolos con apoyo de un tutor: demostrar con su práctica lo que pedirían hacer a los docentes.

El testimonio de los ATP permite reflexionar sobre la relevancia de restaurar la voz de cada sujeto dentro del aula. El diálogo en la tutoría, a diferencia del que permiten las estrategias grupales, debe realizarse entre dos personas, lo cual implica que es poco posible evadir el compromiso de hablar, de expresar el pensamiento propio. En las estrategias de trabajo grupal, el docente pocas veces puede registrar la voz de cada uno de los alumnos, toma voces representativas para poder tener una lectura del avance del grupo.

Para muchos Asesores, docentes y alumnos, estudiar un tema en tutoría fue la primera oportunidad que tenían para reflexionarlo desde su propia voz, sin responder generalidades a preguntas o sumarse a la voz colectiva en una dinámica grupal. Adicionalmente a ello, el ejercicio de escritura que hay en el registro de aprendizaje<sup>31</sup> le exige una reflexión sobre cómo desarrolló un conocimiento, un saber específico, es decir, una segunda escucha de su voz y la de su tutor.

Por ello, hay algunas voces en uno de los testimonios sobre un cambio de relación con los textos y un cambio de relación con los docentes: ellos tienen que reflexionar sobre su práctica desde su propia práctica. Así mismo, algunas voces

---

<sup>31</sup> El registro de aprendizaje es el apoyo más importante al diálogo que desarrollan tutor y aprendiz, pues en dicho registro el estudiante escribe con detalle lo que realizó en la tutoría y, además, en buena parte reproduce lo que su tutor le plantea y lo que él responde, es decir, fragmentos del diálogo son sistematizados de manera escrita.

dentro de otro de los testimonios cuentan sobre la práctica demostrativa, el registro y la necesidad de incrementar el diálogo con los docentes.

Es claro en el testimonio de otra Asesora que se pueden desarrollar prácticas dialógicas cuando se reconoce paridad con los otros, como implica el desarrollo de círculos de estudio; no obstante, es oportuno destacar la posibilidad que pueden tener algunas tecnologías para restaurar la voz, en este caso, me refiero a la práctica de las tutorías que promovió la EIMLE<sup>32</sup>.

Aprender a escuchar para poder ofrecer un apoyo según las dificultades reales de un aprendiz, puede tener un efecto expansivo a otros espacios de la subjetividad de quien practica la tutoría, de manera tal que, aunque no practique dicha estrategia pueda conservar rasgos de ella en su hacer cotidiano.

---

<sup>32</sup> Tutoría, relación tutora o aprendizaje personalizado, han sido los nombres que se han usado para designar la estrategia de trabajo que usó la EIMLE. Más recientemente, desde el Consejo Nacional de Fomento Educativo –en donde se implementa la metodología de estudio en las escuelas de Educación Comunitaria– se ha denominado como Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD). Es posible que el cambio de nombre pueda leerse como una necesidad institucional para mostrar el viraje al Modelo de Educación Comunitaria que venían desarrollando; sin embargo, es posible deducir que el cambio también intenta recuperar dos rasgos distintivos de dicha estrategia: la colaboración y el diálogo, en tanto involucra a todos los alumnos como parte fundamental de la tarea de enseñanza (colaboración) y se realiza con base en la conversación entre tutor y aprendiz (diálogo). Si bien existe el cambio formal que acabamos de mencionar, el nombre de tutoría es el de uso más generalizado, por ello, es preciso aclarar, que en el ámbito de la educación básica no existe una discusión académica seria al respecto del término; el grupo que encabeza este movimiento educativo ha centrado su discusión en las formas para mejorar y extender dicha práctica entre más educadores. En este documento, fue necesario registrar que existen discusiones académicas al respecto del término de tutoría, pues se ha usado para nombrar otras prácticas educativas; sobre todo en el uso y práctica de la tutoría en la educación superior; en dicha discusión destaco el texto de Ducoing (2009): “¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?”, quien hace un análisis general entre ambos términos y registra la diferencia que existe entre tutoría y acompañamiento: “podemos distinguir dos procesos con finalidades similares, pero no idénticas. Se trata, en consecuencia, de dos visiones teóricas y prácticas en cuyos fundamentos pueden apreciarse divergencias. El acompañamiento como un proceso en el que el acompañado –el sujeto– tiene como proyecto la realización de sí y, por su parte, el acompañante tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro. La tutoría por el contrario, se inscribe más fácilmente en un proceso burocrático donde el alumno debe seguir la trayectoria establecida por el tutor, esto es, como un sujeto sometido a los designios, a las perspectivas de aquél. Se releva, en consecuencia, una postura funcional y una relación de autoridad.” (59). Si bien, para generar consensos entre los practicantes de la estrategia del aprendizaje personalizado es necesario desatar una discusión de más largo aliento, es posible decir que, según los términos que nos ofrece Ducoing, la práctica se acerca más a la del acompañamiento que a la de tutoría, dado que es la voz del aprendiz la que estructura el diálogo y el trabajo de su tutor o acompañante. Para seguir la terminología que hasta ahora se usa con mayor incidencia en el grupo de educadores que desarrolla el aprendizaje personalizado y la que se usó en la EIMLE, seguiré hablando de tutoría y no de acompañamiento o ABCD.

Aprender a escuchar es una habilidad indispensable para restaurar la propia voz y el diálogo educativo. La escucha del otro como un igual, como alguien que tiene una voz propia, una posición de dignidad como la mía. La capacidad de resonancia y eco de la voz de los asesores está relacionada con su disposición de escucha y resonancia de las voces de su pares y de los docentes, de los sujetos a los que su acción se dirige. La insistencia en las prácticas monológicas sólo puede incrementar la ruptura y el vacío. El diálogo obliga a los sujetos a llenar de contenido y construir sentidos en cada acto donde se comunican.

Como he dicho en líneas anteriores, la voz de los docentes es importante y aparece en diferentes direcciones. Es necesario detenernos cuando los Asesores reproducen “un diálogo” con los maestros, para cuestionar la realidad de dicho diálogo: si la voz de los docentes no es realmente escuchada o es parcialmente escuchada, se pone en juego la posibilidad de reestablecer el intercambio real en las relaciones educativas.

Frente a los supuestos diálogos de los Asesores con los docentes, se encuentran correlatos de gran fuerza que reproducen el discurso que descalifica a los docentes y los responsabiliza totalmente de los resultados en el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, frente a “me pide que le sugiera estrategias” está “no hace nada y se quiere justificar” o frente a “lo haces muy bien, pero mejor hagámoslo de esta manera” está “ya te he dicho muchas veces que lo hagas de esta forma” o frente a “tenme confianza yo soy tu amigo” está “necesita un apretón de tuercas”.

Existen voces donde registran la aceptación de la imagen o el nombre que les otorga el sistema a ellos como ATP: “en eso nos ha convertido”, “así nos han llamado”, y esas voces restan fuerza al sujeto para actuar con autonomía, niegan lo que cada ATP puede hacer cotidianamente.

La voz no es un constructo abstracto, sino una construcción subjetiva con bases materiales; no se trata de repetir frases que exaltan al individuo, sino de la irrupción de

la voz del sujeto en el monólogo del poder, de reestablecer la escucha de otras voces que, como la nuestra, han sido negadas.

### **Silenciamiento y voz como sujetos en lo educativo**

El concepto de sujeto ha resultado muy importante para la reflexión sobre la voz de los ATP a lo largo de este trabajo. En los testimonios encontramos voces diversas que pueden caer en esta categoría, algunas son claramente el resultado de una reflexión sobre sí mismo, una reflexión sobre una identidad como ATP y otras son construcciones indirectas, voces que hablan de sí desde una posición distinta en el discurso.

En algunas voces, la construcción sobre el ATP es la imagen que devuelve un espejo: lo que otros dicen de mí; en otros casos es una imagen que deviene del movimiento, un aprender a ser en la práctica, a través del tiempo, y otras más, desde un ejercicio decidido de autoconstrucción.

Las voces que dicen quién es el ATP de forma directa, son generalmente voces de otros que los ATP recuperan con crítica y/o con desagrado: la imagen social que ellos viven les ofrece una ocupación incomprendida o llena de significados negativos. Los ATP se posicionan como negados y coartados por un sistema que los oprime, condicionan toda posibilidad de construcción a la de conseguir autonomía, como una condición que debe ofrecerles el mismo sistema y no como algo que se construye en un sistema de relaciones.

Quizá las voces en las que ellos reconocen que ser ATP es un aprendizaje que han construido por cuenta propia en el tiempo, es decir, que nadie les otorga, son voces donde reivindican un lugar y la fuerza propia que han puesto en su trabajo.

No obstante, es relevante decir que, aunque se escuchan voces en algunos testimonios en donde ellos actúan con autonomía y creatividad, sólo en alguno de dichos testimonios existe una conciencia clara de dicha construcción autónoma; en

los otros casos, inclusive, dichas acciones aparecen ocultas en voces de obediencia a la autoridad, es decir, en el discurso de la falta de autonomía.

Como lo he planteado en argumentaciones anteriores, la construcción de la subjetividad tiene un enclave importante en la voz que dice al sujeto, que lo vincula a su silencio constitutivo y deviene en palabra. Si los sujetos en funciones de asesoría técnica pedagógica reproducen otras voces, discursos que los dicen como un sujeto sin poder y sin capacidad para actuar en nombre propio, no podrán apropiarse de la autonomía que sí han construido y ganado con su trabajo.

### *Silenciamiento del sujeto en lo educativo*

Como en la categoría de práctica educativa, recupero aquí –para hablar de los sujetos– algunas voces en donde centralmente se escucha el discurso del monólogo del poder, es decir, que sustituyen la voz de los Asesores, expresan su silenciamiento. Como mencioné unas líneas antes, la descalificación de los docentes o la forma en que recuperan otras voces, niegan la construcción de una subjetividad autónoma y crítica.

En el capítulo uno señalé que en el discurso del poder los asesores y los maestros son descalificados frente a ciertos instrumentos y mecanismos, como pueden ser los libros de texto o las evaluaciones externas. En el fondo de dicho discurso –que constituye el monólogo del poder– se puede leer que los maestros no saben, son técnicos que deben operar las propuestas que llegan a sus manos. En el testimonio de los Asesores dicho monólogo se hace presente, a veces entra en contradicción con otras voces dentro del testimonio, pero en algunas adquiere fuerza y centralidad.

Aquí presento algunas expresiones que dan cuenta de la reproducción del monólogo del poder en el discurso de los Asesores. En este primero, como un discurso que descalifica el trabajo que desarrollan los docentes y al mismo tiempo el valor de su propio trabajo como sujetos en función de ATP.

Asesora 1:

*Y no leen [los alumnos] porque el maestro no planeó, no hizo lo que ahora nos llaman “La planeación diferenciada” que es para niños que tienen problemas, él ya no tuvo que seguir la exposición... y así nos vamos de arriba a abajo y de abajo a arriba y seguimos encontrando el mismo problema. (E1.070716: 4)*

Asesor 1:

*entonces uno dice “¿qué falta?” como que falta un seguimiento... pero más rudo, lo que siempre se ha dicho. Yo desde que entré a trabajar he dicho “sabes qué, o te aplicas o te van a apretar las tuercas” ese apretón de tuercas nunca ha llegado, nunca ha llegado, o sea siempre “si el maestro lo hace, qué bueno, si no lo hace no pasa nada”, ¿qué puede pasar? Decía un maestro “es que no pasa nada”; “no traigo planeación, no traigo lista, no traigo nada, ¿qué me vas a hacer?” pues nada. Dice y “mira, no soy el único y da-da-da [es un gesto como enumerando varios objetos del mismo tipo] y nadie trae nada y ¿qué nos vas a hacer?” No, pues nada. (E2.07072016: 11)*

Atribuir los problemas dentro de las aulas exclusivamente a los maestros se ha convertido en el eje central del monólogo del poder, por ello, reproducir argumentos en el mismo sentido podría significar una reproducción del mismo. En este caso, estas voces significan una reproducción de dicho monólogo por su asociación directa a no hacer las planeaciones o no llevar las listas de asistencia, que son instrumentos que generalmente tienen un sentido de control, que desautoriza el saber que tiene el ATP.

Las voces recuperadas señalan a los docentes de manera negativa por no llevar planeaciones, listas de asistencia e “improvisar” en aula. Quizá valga la pena aclarar que no se espera que los Asesores no tengan expresiones críticas frente al trabajo de los docentes, pero es significativo que los señalamientos se restrinjan al incumplimiento con instrumentos que han perdido (o quizá nunca tuvieron, por lo menos de manera generalizada) su valor pedagógico; ambos –docente y asesor– son borrados como voz de autoridad frente a lo educativo.

La manera tradicional de acercarse a quiénes son los ATP está basada centralmente en qué hacen, cuál es su papel dentro de las estructuras educativas. Sus tareas definen un perfil, aunque su trayectoria personal y su articulación con dichas tareas configuran una voz distinta. En los testimonios de los Asesores se escuchan diversas voces: las de ellos en diálogo con la voz de otros actores, pero también la voz de otros reproducida en lugar de la del asesor.

Las voces que anuncian quiénes son y qué son los ATP no son unidireccionales. En el capítulo uno señalamos que frente a la política educativa, ha habido cambios en las maneras de nombrarlos, ya sea por la ambigüedad en que se han mantenido sus funciones dentro del Sistema Educativo Nacional, o bien, porque se intenta refuncionalizar a la figura según alguna propuesta específica dentro de una administración de la política federal. En este caso, nos referiremos a las voces que se encuentran dentro del discurso de los propios Asesores y que nombran lo que es ser ATP a través de sus funciones y tareas, dichas voces son emitidas por otros o por ellos mismos; vale la pena señalar que los Asesores muestran su afinidad o rechazo con dichas voces al expresarlas.

Las voces que los definen son particularmente la de figuras con las que ellos trabajan, como directores o docentes. Recuperamos las que identificamos como voces presentes de manera general y no coyuntural, es decir, las recuperan como una reflexión sobre su trabajo como ATP y no como parte de un relato donde narran una situación vivida.

Asesor 1:

*hay maestros que [dicen] el ATP se la pasa chateando, se la pasa platicando con sus compañeras, sus compañeros, en la sombrita, no hacen nada, inventando, hay quienes dicen que inventamos cosas; que como no tenemos nada qué hacer inventamos qué les vamos a pedir. (E2.07072016: 17)*

Asesora 3:

*Los directores tienen la idea de que el asesor está para ayudarles con los documentos administrativos, no en otra cuestión. (E5.07092016: 5)*

En el primer caso, el Asesor lo refiere como respuesta a la pregunta ¿qué es lo que más has padecido como ATP?, es decir, registra la crítica de los docentes como algo desagradable en su trayectoria como asesor; en el segundo caso, la Asesora lo registra como parte de lo que impide hacer seguimiento a acciones en las escuelas. En ambos relatos, las voces aparecen como referentes con los que no están de acuerdo, aunque no parece que dichas voces tengan correlatos en su propia voz, es decir, que señalen haber hecho algo para demostrar lo contrario o que hay posibilidades distintas.

En el testimonio de los Asesores, existen algunas voces que se manifiestan como un “deberíamos... pero no somos, no nos dejan, no podemos decidir”. En algunos casos es una voz fuerte y predominante, en otros se expresa como un “sin embargo”. Digo que es una voz fuerte, cuando el discurso del Asesor se extiende al respecto y además articula otros aspectos a este que se menciona.

Asesora 1:

*mi idea inicial es que el ATP tiene que hacer la cuestión pedagógica, las actividades, pero le cargan a veces más la situación administrativa, como que va implícito: “bueno, tú vas a la comunidad y observas, sugieres, haces un taller; pero tienes que evaluar y tienes que encargarte de todo lo que surja de ello, la cuestión administrativa”. Por ejemplo, ahorita, de los exámenes PLANEA ¿si?: “encárgate de todo eso”, desde la recepción, ir a la comunidad para ver si los están aplicando, pedir los resultados y ahora sí, empezar a hacer gráficos, empezar a dar resultados. Le resta tiempo a lo que realmente deberíamos de realizar... realmente. Y una principal situación que no se tiene, en ocasiones, la autoridad como para poder decidir. (E1.070716: 2)*

Asesora 2

*lo que nosotros tendríamos que hacer es trabajo académico, sin embargo, nos asignan un nivel (porque ya te dije que nosotros atendemos varios niveles) y tenemos que*

*hacer prácticamente todo de ese nivel. Por ejemplo, a quien le asignan primaria pues se encarga de todo primaria, que sí son cuestiones académicas, pero también muchas administrativas. (E3.21072016:4)*

Asesor 1:

*la asesoría técnico pedagógico en la supervisión escolar no es propiamente técnico pedagógica, o sea es un trabajo que se desarrolla en la supervisión escolar, que impacta más en lo administrativo, en lo organizacional, que en lo técnico-pedagógico. Y más que nada, no por iniciativa de uno, sino porque depende de un supervisor escolar, que es el que decide lo que... uno va a hacer. (E2.07072016: 2)*

Las voces que se escuchan con respecto a la práctica de los ATP como un “debería”, declaran al mismo tiempo una realidad y un ideal sobre el hacer del asesor: la realidad de las tareas administrativas, que son prioritarias en la vida de las instancias donde se desempeñan como trabajadores, y la imagen ideal del asesor como un actor educativo líder en la formación, actualización y asesoría académica de los docentes frente a grupo.

No todos los ATP entrevistados tienen las mismas expresiones sobre su hacer, para algunos la realidad es más determinante que para otros y quizá la imagen ideal no es tan exigente para unos como para otros.

Para quienes han colaborado de manera cercana a los ATP y de las instancias administrativas en donde ellos se encuentran, es posible que el discurso de la saturación de tareas administrativas y la imposibilidad del trabajo académico resulte familiar y conocido. Sin embargo, los testimonios que recuperamos con los informantes de este trabajo nos muestra que la expresión de dicho discurso en la voz particular de cada asesor es diferente, no es central en todos los casos, aunque es claro que es un referente que todos tienen cuando hablan sobre sus tareas.

Como parte de la valoración que los Asesores hacen sobre su trabajo también se encuentra lo que dicen sobre la autonomía: como una ausencia que impide o una necesidad para poder realizar su trabajo.

Asesora 1:

*mis condiciones no son como yo las quisiera aquí, que a lo mejor no me va a funcionar, pero si a mí me permitieran poner en práctica todos los proyectos, todas las ideas que tengo, tal vez podría contribuir –igual a lo mejor no ¿verdad?– pero solamente lo podría saber si lo hago. (E1.070716:13)*

*el problema es que no hay autonomía [...] quien al final decide es el jefe, es quien al final decide. (E1.070716:20)*

Asesora 2:

*les asignen muchas tareas que nada tienen que ver con la función del asesor, como dices, técnico pedagógico y mientras no haya esto están desprotegidos, no pueden tener esa autonomía para tomar decisiones. Porque muchos sí quieren desempeñar su función, pero pues como están bajo las órdenes de su autoridad que es el supervisor, ahí es lo que dice el supervisor y te digo mientras no haya lineamientos, yo considero que hacen falta lineamientos. Ya suponiendo que algo funcionara serían esos lineamientos donde se especifiquen las funciones. (E3.21072016:11)*

Asesora 3:

*Me gustaría que viniera esta parte de la autonomía en la capacitación, decir, por ejemplo en el Sector tenemos asesores que tienen 30 años de asesores, 28, 20, que tienen mucha experiencia y que pueden apoyar, que se pudieran implementar programas, que se diera la libertad, pero sobre todo que se diera también la capacitación al asesor, en cuestión de diseño de instrumentos, diseño de talleres, entrevistas, recabar información, todo lo que tiene que ver un poco con la investigación; con la investigación educativa para detectar problemas pero también para poder aportarle a los maestros herramientas técnicas o metodológicas que le sirvan, que*

*llegue al Consejo Técnico y que diga “maestros traigo esto y esto lo podemos trabajar, les parece que pongamos de plazo un mes y vemos en el siguiente Consejo cómo nos fue, voy a las escuelas aplico algún instrumento, regreso analizo y veo”. Que este dedicado a eso. (E5.07092016:15)*

Asesor 1:

*El supervisor escolar, mi autoridad inmediata superior, tendría que dar la facilidad de decir “sí, no te preocupes, adelante” y entonces haríamos algo más, algo más, pero como todo, obviamente tenemos que informarle y tenemos que pedir autorización, si él lo autoriza es sí y si no, no. Y como casi siempre con esas cuestiones es no, pues ya está. [...] No hay libertad, no hay una libertad de decir, de sugerir, de proponer, de hacer. (E2.07072016:12)*

Asesor 2:

*también pues vas encontrando gente que a veces no sabe por dónde, que a veces sí sabe por dónde pero no tiene el valor, la autonomía para decir por aquí, o sea, es difícil que alguien se le imponga al supervisor o se le imponga al jefe de sector, o que diga por donde tienen que ir las cosas, eso es muy difícil. Y cuando digo imponerse quiero decir en convencer al otro porque al final, yo no tuve grandes tensiones con mi jefe en ese sentido, con el jefe se sector con el que estuve muchos años, porque él prestigiaba su espacio y lo vi, lo supe presumir, su trabajo técnico pedagógico con las demás zonas escolares. (E4.19082016:6)*

La falta de autonomía es una voz presente en el relato de todos los Asesores, todos asumen la dificultad que implica encontrarse frente a ella y lo que implica para realizar el trabajo. Si se lee o escucha con atención, también en estas voces los sujetos se posicionan de manera distinta frente al hecho que comparten como ATP; pues algunos lo muestran como algo más cercano y en otros casos, como algo que es un problema en el gremio.

Las expresiones que aquí recupero expresan un silenciamiento sobre el asesor, pues manifiestan un “no somos”; la racionalidad que exige a los sujetos responder a un canon y no una construcción heteronímica desde donde se despliga su actuar, niegan al sujeto en su circunstancia específica.

### *Voz del sujeto en lo educativo*

La expresión de la voz, según Saettele, permite al sujeto rearticularse a su silencio primordial, a ser él mismo. En este trabajo ha sido complejo asumir y sostener en qué momentos es posible escuchar al sujeto desde sí, asegurar que es su voz la que se escucha dispersa en su discurso, deslindar las expresiones de silenciamiento y de diálogo en él. No obstante, es posible reconocer los momentos en que el sujeto aparece, en la medida que asume con autonomía o crítica el proceso de construcción de su propia voz o su trabajo.

Es posible que si en la entrevista realizada se hubieran incorporado más preguntas sobre su propia voz, tendríamos testimonios en donde se posicionaran al respecto y contaríamos con nuevas posibilidades de pensar sobre ella; no obstante, el discurso desde y sobre su práctica nos permitió rastrear sus marcas, realizar un ejercicio de escucha.

Por lo anterior, en este subapartado final del presente capítulo, incorporo los testimonios en donde dichas marcas aparecen, específicamente las que se relacionan con la autonomía y la crítica, y se relacionan con cómo se miran a sí mismos.

Una de las primeras voces que se recuperan y que tienen cierta fuerza en el testimonio de algunos Asesores es la voz de la corrupción, ellos toman distancia con respecto a otros ATP que llegan a ejercer la función como resultado de un “favor” que les hace alguna autoridad, como una solución para que “no hagan daño en las escuelas” o como pago de “favores” que ellos han hecho antes. Para algunos Asesores

entrevistados, es importante distinguirse de ese otro grupo y mostrar, con su trabajo, que no forman parte de esa red de relaciones de complicidad y compadrazgo.

Las voces que recuperamos aquí, a diferencia de las que mostramos en el subapartado anterior, aparecen como un referente de construcción de los ATP, es decir, son voces con las que no concuerdan, frente a las que se posicionan y además actúan para mostrar una distancia con ellas.

Asesora 1:

*...no he desistido en el reto que tengo, demostrar que no estoy ahí simplemente por algo favoritista, a muchos les sorprendió porque estuve [llegué]. Demostrar que por ser mujer no se tienen límites, al contrario, ¿sí?, los límites se los pone uno, desde nosotros, el ser madre, en mi caso, me limita, hay mayores necesidades, pero también mayor organización. Como profesionalista, que también se puede dar más y que uno tiene que ir demostrando, ese es mi reto, principalmente, que a pesar de ser mujer, bueno, para ellos, desde ellos, para mí es un orgullo ¿no? ... sí puedo hacer las cosas, y a mí hasta el momento en que esté voy a seguir haciendo las cosas, mientras me las permitan. [E1.070716:19]*

Asesora 2:

*Mi función como coordinadora era, precisamente coordinar las acciones para visitar las diferentes escuelas, en específico las escuelas focalizadas, porque ese fue el proyecto que nos entregaron; pero ahí hubo un problema para los coordinadores académicos de la Subdirección: se empieza a evidenciar su falta de trabajo, su falta de liderazgo, su falta de conocimiento, todo. Ellos llegan ahí, pues, ya te decía yo, por cuestiones de conocidos, de compadrazgos, el sistema tradicional; obviamente no tienen todos los elementos, a diferencia del equipo académico que conformamos, que considero, éramos personas que sí teníamos un perfil totalmente distinto. Desde conocimiento en las instituciones, amplia trayectoria académica, reconocimientos académicos, o sea, vamos, nuestra intención sí era aportar a las cuestiones académicas. Entonces cuando vamos a visitar escuelas, a estas escuelas focalizadas, se empieza a hacer mucho ruido, empezamos a escuchar comentarios como: que qué bueno que ahora sí pisamos*

*las escuelas, qué bueno que acompañamos, qué bueno que tenemos una función muy distinta a lo que ya tenían conocido como figura de fiscalización, en donde solamente van a observar qué está mal puesto y a levantar actas administrativas ¿verdad?* [E3.21072016:3]

*Para ser una autoridad académica, la verdad es que tienes que saber muchísimo, mucho, mucho. El respeto que te ganas de supervisores, docentes, directores es porque ven que tú sabes mucho, que de cualquier cosa que tú le hables, tú le vas a responder; ¿qué tienes qué hacer?, pues obviamente estar al día.* [E3.21072016:9]

Asesora 3:

*en un principio fue difícil porque nos decían “Cómo esta muchacha va a venir a ahora a darnos cursos” o “Cómo ella va a venir a estar en la Jefatura de Sector y a darnos indicaciones” Eso me obligaba a leer de manera autónoma yo, es decir, me ponía como meta que yo debía de saber más que ellos, ir un paso delante de ellos para poder estar más o menos a la altura de lo que requería la función para la que no había sido yo preparada.* [E5.07092016:1-2]

Asesor 2:

*al principio es problemático porque te identificas pero no quieres identificarte. Uno llega accidentalmente y voltea a ver a los ATP y se da cuenta que la mayoría o todos llegaron accidentalmente y que llegaron por problemas en las escuelas, porque de pronto la autoridad dice “¿Cómo hacemos para que este no le haga daño a los niños? Ah, vente para acá y ya eres ATP” o “¿dónde pongo a mi hija para que no se vaya a trabajar hasta el carajo? -yo autoridad- pues vente para acá y ya eres ATP” o “cómo le pago a mi amante sus favores sexuales y la chingada, pues vente para acá y eres ATP”. Entonces de pronto ves un grupo de ATP al que no quieres pertenecer ¿no? y además un grupo de ATP en donde todos nos vemos con desconfianza, donde nadie quiere platicar su historia. Yo recuerdo que un amigo, que fue mi compañero en la Normal, luego, luego me sacó para sopearme [cuando se incorporó como asesor en la Subdirección del nivel y modalidad] y yo inocentemente platicaba con él pero, después*

*me di cuenta que lo que quería ver era cuál era el problema que había tenido para llegar ahí. [...] Y otro tipo, un tipo nefasto que venía del norte, creo que lo intentaron matar por abusar de las niñas, pues también se me acerca y me invita a echar la copa, en el fondo lo que el tipo quiere es compartir pecados ¿no?, entonces tú dices: no, espérate, o sea, aunque te platica una historia bien vestida, te das cuenta que en el fondo hay cosas raras y dices: yo no quiero ser par de este. (E4.19082016:6)*

En los relatos anteriores escuchamos Asesores que dan cuenta de lo que otros dicen y con lo que no están de acuerdo. Llama la atención que el testimonio de las Asesoras 1 y 3 –quizá, de manera sutil también está presente en el de la Asesora 2– esté vinculado la manera de llegar a ser ATP y el hecho de ser mujer. En el primer caso, la referencia se liga al deseo de demostrar que no se está ahí por esa razón, en general, en los tres testimonios se lucha contra el descrédito y lo que para ellas ha significado lograr un lugar de reconocimiento frente a algunas figuras de autoridad, como supervisores, jefes de sector o directores. En el segundo fragmento que se presenta de la Asesora 2 se señala la necesidad de trabajar mucho para ganarse un lugar frente a los otros.

Dichos relatos nos permiten saber que ser mujer incide directamente en cómo se insertan ellas en un sistema de relaciones donde gobiernan, de manera preponderante, los hombres, y que ellos reproducen una cultura que exige a las mujeres “ganarse” un lugar de respeto y una voz de autoridad.

El testimonio de la Asesora y el Asesor 2 se refieren a la voz de la corrupción en el gremio y cómo esa manera de “llegar a ser ATP” les ofrece un referente con el que “no quieren identificarse” o existe cierto orgullo al distinguirse de ello. Lo anterior, claro, se relaciona con la histórica falta de regulación para la figura de ATP –como se ha señalado y problematizado en el primer capítulo de este trabajo– lo que ha significado irregularidades innumerables en la forma de asignar una comisión para ejercer dicho cargo; generalmente los cargos de ATP se ofrecían al personal que generaba problemas en alguna escuela o en pago de favores políticos o sexuales. Resulta un gesto de dignidad distanciarse de dichas formas de acceder al cargo.

Quizá esta circunstancia –la de llegar a la función por corrupción– abona al silenciamiento del gremio, pues recuperar la historia, hablar sobre sí, implica hablar de la corrupción e inclusive del desvío de recursos. Las voces recuperadas al respecto nos alertan sobre una fisura en la conformación de los ATP como grupo, una fisura que quizá imposibilita o, cuando menos, dificulta la construcción de una voz social fuerte, legítima frente a procesos de opresión y control.

Parte de la problemática asociada a la falta de regulación del trabajo que desarrollan los ATP, es la falta de formación y procesos de inducción para desarrollar la función. Todos los testimonios registran un inicio incierto, aunque la manera en que cada uno lo resuelve y mira su trabajo es distinta. En este apartado registramos algunas voces sobre qué implica hacerse ATP y cómo se vislumbran las posibilidades del trabajo que realizan.

Así mismo, hay voces que reconocen a la distancia las dificultades que implicó aprender a ser ATP. La mayoría de los Asesores entrevistados, hablan sobre lo que implicó su ingreso a la función y la incertidumbre que ello significó.

Asesora 1:

*desde mi punto de vista y un documento que existe, que ya no es actual, pues en el que solamente de manera general se dice que los ATP debemos de observar las aulas, sugerirles; dos-tres puntos pero de manera muy general, específicamente [lo específico] nosotros [lo] hemos ido aprendiendo durante la práctica, pero nunca, nunca nos han capacitado de “estas son tus funciones, pero de esto te encargas...” o sea no nada más esto: “tu función es ir a observar la escuela”, sí, pero en la escuela ¿qué voy a hacer?, entonces nosotros consideramos, ya con el ir observando con el día a día. Bueno, por ejemplo, en una reunión, en un taller que teníamos, nos damos cuenta de las –por el contacto directo con los maestros– de las necesidades que ellos tienen: no saben planear o es algún pretexto para no hacerlo, no tienen resultados favorables; es cierto, el contexto está, quizá no tiene todo lo positivo que se dice que debería de tener ¿no? (E1.070716:3-4)*

Asesora 2:

*al principio, cuando nos dan el puesto, sí fue así como de “qué vamos a hacer”, no habíamos tenido nunca el asesorar así directamente a maestros, digo sí teníamos una trayectoria de dar cursos, por ejemplo, de asesorar otras cuestiones también es cierto, porque teníamos un cierto perfil, pero sí fue un poquito complicado en cuestión, en un primer momento no teníamos claridad en cuál iba a ser nuestro papel. Obviamente cuando ya nos asignan directamente este Programa para la Mejora [EIMLE], para nosotros era... “a ver cuál es el objetivo de este Programa, a pues precisamente, elevar el aprovechamiento de los alumnos”, aprovechamiento entendido como algo más que las calificaciones. De acuerdo a lo que nos decía la Coordinadora a nivel nacional y en este caso, de eso se trataba, decíamos: tenemos que dominar las tutorías, entonces ahí fue lo que nos ayudó, que sabíamos que nuestro objetivo era dar tutoría a los maestros, entonces nos enfocamos en dominar las tutorías, para que entonces pudiéramos trabajar con los maestros y no sólo con los maestros, porque llegó un momento en el que teníamos que ir directamente a las escuelas a trabajar con los alumnos, no sólo con maestros. Primero era con los asesores metodológicos, después fue con maestros directamente en las escuelas y posteriormente con alumnos. (E3.21072016:5)*

Asesora 3:

*A partir de ahí, este, yo en la mañana trabajaba en una comunidad, en una Escuela Multigrado, y en la tarde como Asesor Técnico, sin saber absolutamente: la mayoría de los Asesores cuando llegamos a ese puesto, a desempeñarnos en ese puesto, pues nadie nos da una preparación previa, no te dicen “sabe qué aquí hay un cursito para ATP, tu función va a ser esta”; entonces llegamos, o yo, en lo personal, en lo particular, llegué a ese Sector, haciendo prácticamente de todo y desconociendo también absolutamente todo. Es decir, desde barrer, acomodar los libros, sacudir los escritorios, lavar el baño... hasta aprender a manejar toda la documentación. A lo largo de los años fui aprendiendo, hasta que llegó el momento en el que el Jefe de Sector me dijo “¿sabes qué? yo ya te necesito aquí con las dos plazas”. (E5.07092016:1)*

Asesor 2:

*Las tareas las vas encontrando ¿no?, porque inicialmente el primer tiempo que estuve en oficinas centrales en la Mesa Técnica de Telesecundarias, realmente las tareas en ese momento no estaban muy claras, estabas simplemente sentado en un escritorio hasta que hubiera alguna capacitación y si te elegían entre los integrantes del equipo técnico, bueno pues hacías la capacitación. Yo nunca, creo que por fortuna, yo, casi nunca. he hecho trabajo administrativo, pero si no los ATP tenían que encargarse de recoger material administrativo, de carrera magisterial, en fin, todo este tipo de cosas. [...] Ya estando en la jefatura de sector pues era capacitar, era pues diseñar los materiales, los informes o los planes que el Sector tuviera y también ahí, sí, al principio hacer un poco de trabajo administrativo. Más adelante digamos ya al ir encontrando... al irte capacitando y al ir también intuitivamente encontrando tu función, entonces daba, digamos, eras o eres una correa de transmisión entre las propuestas estatales y federales ¿no? a partir de los Talleres Generales de Actualización, a partir de la capacitación para la promoción de la lectura o la promoción de la escritura a partir de algunos programas federales como Escuelas de Calidad ¿no? había que capacitar a las escuelas que tenían que hacer sus proyectos y después también un poco que no tenía que ver tanto con mi función pero, que a mí me agradaba, es que en los cursos de verano –porque en Telesecundarias durante muchos a los estuvieron dando cursos de verano en las escuelas. (E4.19082016:1)*

De manera general, se aprecia en estos relatos que los Asesores aprendieron a través del tiempo cuáles eran sus funciones o bien las fueron encontrando. Como también es posible apreciar, hay matices en la forma en que cada uno dice haber aprendido a ser ATP: la observación, la operación de un programa, la capacitación, el hacer cotidiano en una instancia o el conjunto de solicitudes que se hacen a ellos.

También existen matices entre plantear: “nadie me dio un curso” a “las tareas las vas encontrando” pues, evidentemente, hay una responsabilidad del Estado en cuanto a formación y capacitación de las figuras educativas; no obstante, asumir con pasividad la negligencia y omisión de la SEP, compromete seriamente el carácter profesional que

implican la docencia y la asesoría. Como hemos visto en voces anteriores, el carácter indeterminado de una figura podría abrir espacios para la innovación y la creatividad dentro de un escenario complejo y lleno de necesidades de apoyo y acompañamiento a la docencia.

Los espacios donde el ATP puede apropiarse de su historia y propia voz son escasos, las expresiones que muestran una autonomía relativa pero, buscada y conquistada, son pocas, frente a las que dan cuenta de la opresión y coersión que la autoridad instala en su discurso.

La práctica, el diálogo con los otros y la construcción de sí mismo como sujeto en funciones de asesoría técnico pedagógica, son ámbitos en los que se ha suplido su voz en los registros que plantea Bajtín para los actos: contenido, voluntad y emoción.

Es posible que al hacer una articulación con lo que Foucault plantea sobre la construcción crítica e histórica de nosotros mismos, podamos apuntar la mirada más allá del acto concreto que plantea Bajtín y estemos en condiciones de mirar su construcción en el tiempo, la genealogía y arqueología de la voz del sujeto.

Foucault, plantea que para construir una ontología histórica de nosotros mismos (1999) se deben analizar el eje del saber o el dominio de las cosas; el eje del poder o de la acción sobre nosotros mismos, y el eje de la ética o de las relaciones consigo mismo. El análisis que implica la propuesta de Foucault, se plantea como histórico, pues hay condiciones específicas que producen determinadas formas de relación, dichas condiciones concretan un conjunto de prácticas en un momento; pero dicho momento no puede entenderse si no es a través del proceso histórico que lo conformó.

Bajtín nos permite pensar en la responsabilidad ética que el ATP tiene en cada momento en el desarrollo de su práctica y Foucault nos invita a comprenderlo como parte de un proceso histórico en el que el sujeto estructura y es estructurado por conjuntos de prácticas. Ambos filósofos nos invitan a pensar la relación de acto e historia según el contenido o saber, la voluntad o el poder y la emoción o la ética.

Los testimonios nos hablan de los actos y de la historia, de la voz de los ATP en el relato sobre su práctica educativa. He intentado hacer registro sobre lo que los discursos de los Asesores nos muestran sobre el despojo y la apropiación que tienen en cuanto a su saber, poder y ética. Sería deseable poder comprender los procesos históricos que han configurado las condiciones y circunstancias que producen o niegan su voz, dar cuenta de los procesos específicos en que los discursos del monólogo del poder se imponen sobre los ejes o ámbitos que estructuran la voz de los ATP.



## IV. DEL DIÁLOGO Y SUS POSIBILIDADES EN LA ESCUELA PÚBLICA. PARA CERRAR Y ABRIR

*Callarse y hacer silencio parecen expresiones idénticas y sin embargo,/ entremedio, cabe un abismo sideral./ Callarse: morderse la lengua, sentir el propio veneno, evadirse, hundirse en la medianía,/ optar por la complicidad en vez de la fragilidad o la valentía./ Hacer silencio: esperar, mirar alrededor, pensar, rumiar,/ imaginar, sentir que ya vendrán las palabras a hacerse presentes./ Callarse: creer que el mundo es así, que la vida es así,/ que ya vendrá la muerte por propia naturaleza./ Hacer silencio: creer que el lenguaje, aún en medio de tanta banalidad,/ guarda un secreto quizá sagrado./ Yo no me callo, a veces hago silencio./ Hago silencio para escuchar, para intentar comprender,/ para que otros –no yo– derramen su infinito veneno o su alocada pasión./ Callarse es parte del olvido./ El silencio es la voz que vendrá.*

Carlos Sckliar. Del muro del autor en Facebook, 24 de octubre de 2017

La presente investigación, como lo explicité en el capítulo uno, surge cómo una interpelación de mi experiencia en el trabajo con asesores técnicos pedagógicos. Elaborar un objeto de investigación a partir de una vivencia concreta, problematizarla y construirla de tal manera que pueda decir algo sobre la realidad educativa más amplia, significó un reto importante tanto en el ámbito del ejercicio intelectual que implica la investigación educativa, como en lo que respecta a la escucha de mi propia subjetividad.

Por ello, en este capítulo, que presenta una serie de reflexiones conclusivas, primeramente, comparto los retos metodológicos, analíticos e interpretativos que implicó su desarrollo. Posteriormente, expongo algunas de las preocupaciones y preguntas que emergen del análisis realizado, así mismo, compartiré algunos elementos que contribuyen a seguir pensando en las posibilidades del diálogo en la escuela pública mexicana.

Dichas preocupaciones están organizadas en tres momentos: el primero reúne algunos planteamientos que conciernen a la escucha de la voz de los asesores y la de otros actores educativos; en el segundo lo que –aunque surge de la voz de los ATP y tiene que ver con ellos– hace resonancia en otros espacios del trabajo educativo; finalmente, en el tercero se expone de manera breve, una reflexión sobre la necesidad de nuevos desarrollos teóricos y una par de preguntas que valdría la pena seguir explorando en el campo de la investigación empírica.

Lo anterior está planteado en consideración de que, a partir de la reflexión sobre lo que este trabajo representa como un ejercicio analítico de una experiencia particular, también es posible formar un bosquejo general sobre las voces que se recuperan. A partir de ellas, es posible mostrar una interpretación de la realidad que se vive en la escuela pública en México, pues dichas expresiones constituyen una muestra de las que están presentes en el discurso educativo global.

Es sencillo reconocer que dicho discurso global es polifónico, diverso y, en muchos sentidos, contradictorio; dado que lo construyen todos los actores que participan en él. En este trabajo, se da cuenta de la voz del ATP en su discurso, en función de cómo se posicionan las expresiones que lo silencian y reproducen el monólogo del poder, o bien, cómo y en qué espacios aparece su voz, dialoga y se nutre de otras voces.

La problematización del concepto de voz, en el segundo capítulo, nos permitió comprender las posibilidades que hay en el discurso para albergar más de una voz como polifonía, pero también como imposición del habla de alguien más y como silenciamiento. Las expresiones de los ATP guardan algunas voces representativas del monólogo del poder, aunque también guardan su negación, crítica y contradicción. Claro, también hay voces nuevas, propias o de colegas, construidas en un circuito alterno, al margen de los discursos dominantes.

La reflexión sobre los resultados de este trabajo podría dirigirnos a muy diversos planos de análisis, pues muchos de los aspectos planteados en los testimonios de los ATP, constituyen temas que en sí mismos requieren una revisión profunda o de hecho son tópicos actualmente en debate dentro del campo educativo; sin embargo, es preciso dar cuenta de lo que implica la construcción de su voz como un eco o una resonancia para dichos temas.

## **Retos metodológicos, analíticos e interpretativos en la construcción de una voz**

En el primer capítulo manifesté la inquietud que suscitaba en mí, durante mi participación en la EIMLE<sup>33</sup>, lo difícil que era establecer nuevos pactos con los docentes que visitábamos, la necesidad de formular acuerdos más allá de la institución, pues ella generalmente los olvida, les “queda a deber”. En dicha inquietud estaba de fondo la preocupación por cuidar el deseo, las ganas de realizar el trabajo de acompañamiento; lo cual significaba cuidar la relación con los asesores que constituían el equipo de acompañamiento a las escuelas.

El desarrollo del presente trabajo me permitió elaborar dicha inquietud e identificar con mayor claridad mi malestar profundo, es decir, escuchar mi voz.

La experiencia inicial que registraba, era el de un problema relacionado con la institucionalidad, dado que asistir a un encuentro pedagógico mediado por la institución involucraba una historia que impedía un encuentro entre personas. Los asesores y los docentes en las escuelas recibían la instrucción de realizar un trabajo específico en el marco de la EIMLE, lo cual ponía a jugar, para los docentes, el abandono sistemático en que se tiene a las escuelas y, para los asesores, un trato, también sistemático, como operadores de programas. Por parte de los docentes había enojo y rechazo activo-pasivo para realizar el trabajo; en el caso de los asesores, acatamiento de la orden sin un involucramiento personal, tan sólo realizar el trabajo.

En ambos sentidos –en la relación con los docentes y con los asesores– se vivía una ausencia de diálogo real, una sensación que se podría expresar en: “como si no me hablaran a mí, como si le hablaran a la SEP”. Al iniciar la problematización y definir el tipo de aproximación, fue necesario plantear una pregunta anterior, en la siguiente lógica: antes de preguntar sobre si los ATP me hablan a mí o no, debía preguntar por su voz, ¿qué dicen sobre ellos, qué dicen sobre su trabajo?

Dicha definición fue relevante pues, el problema en el fondo del malestar era el de la comunicación, el diálogo: lo que cada persona pone de sí en el intercambio

---

<sup>33</sup> En el capítulo uno y tres se ofrece información específica sobre la estrategia.

discursivo, en este caso, el intercambio entre las figuras educativas que nos encontramos en el trabajo de acompañamiento a las escuelas focalizadas por la EIMLE.

El reto metodológico en este sentido se formuló al hacer una pregunta para la que no había marcos analíticos previos en el campo educativo. Significó construir, con auxilio de la teoría, un acercamiento que permitiera escuchar la voz de los sujetos, en el marco amplio donde se construye su discurso.

Para dicha construcción fue importante encontrar otras voces que indagan sobre el discurso de los ATP, exploran en la subjetividad de los asesores y se preguntan cuáles son los significados que guardan algunos aspectos relacionados con sus prácticas (Lee y Serrano, 2011a; 2011b; Torres, Anzures y García, 2009). Analizar lo que el campo de la investigación educativo ofrece con respecto al tema, me permitió encontrar una diferencia sustancial con respecto a lo que escuchaba en el discurso de los Asesores; ya que desde mi escucha y lectura de sus testimonios podía identificar y leer las contradicciones y las fisuras.

Es decir, la diferencia de mi acercamiento a otros, se encuentra en la posibilidad de pensar el discurso de los ATP como fragmentado y polifónico; es decir, reconocer que lo que los asesores enuncian en sus testimonios, no sólo es su voz, sino la voz de otros y del Otro, que también reproducen el monólogo del poder. Lo cual significó analizar lo que dicen sobre su práctica no como significados o concepciones, sino como articulaciones discursivas entre su voz y la de los actores con los que trabajan, lo que dicen y quienes hablan sobre las situaciones y condiciones en que su trabajo se desenvuelve.

Para generar tal acercamiento, algunos planteamientos que devienen del psicoanálisis, la filosofía y la lingüística me sirvieron como base para construir una perspectiva sobre el discurso, la voz, su relación fundamental con el silencio y la escucha, y apuntar hacia los procesos de silenciamiento que impone la voz del Otro, el discurso del poder.

Los resultados obtenidos desde dicha perspectiva y desde el acercamiento propuesto, modificaron sustancialmente mi percepción sobre la experiencia inicial: mi malestar no sólo tenía que ver con sentir que los ATP “no me hablaban a mí”, sino con reconocer que “no me hablaban ellos”, lo que muchas veces escuché al intentar un diálogo con los asesores fue el monólogo del poder. Fue posible comprender, por qué era difícil mantener el deseo de acompañar a los maestros en las escuelas, pues lo que existe en el discurso de los ATP no es su voz, sino expresiones que se repiten acríticamente y que alimentan el desaliento: “no saben”, “no quieren”, “no planean”, “no se puede”, “no me dejan”.

También fue posible “escuchar” las fisuras, los quiebres en donde los ATP asumen el riesgo de desobedecer el mandato, en donde hacen un silencio para escuchar lo que ellos desean o lo que los otros les solicitan. En estos breves, pero significativos espacios, es posible reconocer la satisfacción que el encuentro real permite.

Lo anterior, implicó descubrir algo, quizá sencillo, pero sustancial: la escucha de sí mismo permite la escucha de los otros, el silenciamiento que impone el poder (el Otro) impide el diálogo entre quienes nos encontramos en el campo educativo. Pensar y analizar la voz de los ATP me permite pensar y analizar lo que yo misma ofrezco en mi discurso para ellos, sobre el silenciamiento, los silencios impuestos a mi discurso. Realizar este trabajo significó hacer un silencio para escucharme, dar espacio para problematizar mi malestar, “hacer silencio para que deviniera voz”<sup>34</sup>.

¿Por qué intentar dialogar con los ATP generaba un malestar? Las estructuras por las que se operan los programas educativos dentro de la SEP, tradicionalmente, son verticales y no consideran a los asesores como sujetos, por tanto su voz no tiene un lugar. En el caso de la EIMLE, se puede afirmar que funcionaba con dos lógicas antagónicas, pues por una parte se operaba sobre una base convencional: sin previa consulta, focalizaba escuelas y las incorporaba a un esquema de acompañamiento, en el cual los ATP eran una figura central; por otro lado, proponía como forma de relación

---

<sup>34</sup> Parafraseando a Scklair, autor del epígrafe de este capítulo.

pedagógica el diálogo en las redes de tutoría. Los ATP recibían una instrucción autoritaria tradicional y luego –en el desarrollo de las acciones– quienes estábamos encagados de su implementación, esperábamos su voz.

Sin duda, la polaridad que se señala en las líneas anteriores no funciona como una determinación maniquea, pero genera diversas formas de tensión en las relaciones y formas de actuar de los sujetos. También es cierto que, dichos campos de tensión tienen su origen en aspectos más profundos, que nos devuelven a la crítica del ejercicio de un poder autoritario, basado en el monólogo. Dicha forma de ejercer el poder genera formas de subjetividad y de relación en las que, quienes participamos, renunciamos con mayor o menor claridad a nuestra palabra, a nuestra voz.

Por otra parte, no menos importante en la escritura de este documento, la reflexión sobre la voz y el silenciamiento también implicó asumir la necesidad de cuestionar las voces legitimadas en el ámbito académico como una sustitución a mi palabra; asumirlas como polifonía, como enriquecimiento y, por tanto, reconocer que es indispensable devolver a los ATP mi voz, dialogar con los relatos que ellos me ofrecieron. Realizar este balance y compartir con ellos lo que su voz resuena en mi palabra. En algún sentido, también, legitimar mi interés por comprender el vínculo con ellos y la necesidad de escuchar y expresar mi propia voz.

Devolver como análisis crítico y autocrítico el reclamo sobre las formas en que hemos asumido nuestro papel frente a lo educativo. Pues si bien podemos hacer análisis profundos sobre las formas en que el discurso burocrático del poder nos conforma, también es cierto, que el encuentro con los otros, como acto único e irrepetible, debería tener la potencia para irrumpir el monólogo que reproducimos; ya que en dicho encuentro están los otros, como voz y como presencia.

Los asesores pueden asumir como posición subjetiva el mandato del Otro, es decir, tomar la decisión de que su papel es obedecer lo que institucionalmente se les ordena –de hecho, en muchos casos, dicho acatamiento permitió nuestro encuentro, la posibilidad de trabajar juntos–, no obstante, el análisis autocrítico podría llevarnos a

mirar y considerar que dicha posición los niega como sujetos en su trabajo cotidiano. Dicha negación niega a su vez, a los otros, aquellos con los que deben compartir y trabajar.

Este estudio significa para mí, un esfuerzo por hacer un silencio, elaborar desde un acercamiento académico un malestar, la escucha de mi voz. Desde este silencio, mi palabra puede ser más clara al plantear la necesidad del encuentro real en la práctica educativa. La burocratización de todos los procesos nos alienan y niega nuestra realización como personas en ellos. No es posible alimentar el desaliento, es necesario hacer un alto para replantear las relaciones que construimos en la cotidianidad, hacer que ella nos pertenezca.

El ejercicio de escucha es fundamental para reestablecer la voz propia y el diálogo, y dicho ejercicio requiere de herramientas especializadas, por ello es que este trabajo propone la necesidad de explorar otros discursos disciplinares; voces que enriquezcan las herramientas para pensar y producir subjetividad. Es imprescindible que los saberes construidos en campos como el psicoanálisis, la antropología, las artes y la filosofía, alimenten el conocimiento sobre los sujetos en lo educativo; que las investigaciones den cuenta sobre la vida cotidiana de las escuelas, en donde se operan los mecanismos que anulan la posibilidad de expresión libre y crítica de dichos sujetos. Los pedagogos, estudiosos y, en general, actores educativos requerimos nuevas herramientas para comprender una realidad compleja y rica.

### **Silencio, escucha de la voz de los ATP y otros actores educativos**

Escuchar y recuperar lo que tienen que decir los asesores visibiliza un régimen de relaciones relevante para los sistemas educativos estatales y para el Sistema Educativo Nacional en su conjunto, pues en las tareas del ATP se cruzan planos de acción importantes: el del trabajo educativo en las aulas y el de la puesta en marcha de la política educativa. Conocer lo que guarda su discurso abre ventanas para mirar

espacios, mecanismos y formas cotidianas en que se desarrollan procesos de comunicación específicos entre diversos actores educativos.

Los relatos sobre el hacer actual en la asesoría técnica pedagógica develan algunos dispositivos que operan para reproducir y perpetuar prácticas y relaciones de poder, pero también muestran los breves espacios de autonomía que permiten construir formas variadas de ser ATP o artilugios para escuchar y manifestar una voz propia.

Las voces de los ATP emergen en un vacío relativo, pues aunque –como vimos en el capítulo uno– existen algunos trabajos que problematizan la función que realizan y la ausencia de regulación de la figura; pocos de ellos recuperan lo que su testimonio aporta en sentido afirmativo, es decir, no desde la falta –lo que no tienen, lo que necesitan–, sino desde lo que su relato nos permite saber sobre ellos.

Registrar lo que los asesores pueden decir sobre sí es una tarea imprescindible para los sujetos y para el campo educativo. En esta perspectiva es que en este trabajo expongo una interpretación sobre los testimonios recuperados y con ello se plantea una posibilidad de alimentar el espacio académico como un espacio de encuentro y de diálogo. Lejos de construir una mirada complaciente y justificatoria, me interesa poner algunos puntos que devuelvan ecos y resonancias, que permitan una escucha distinta sobre el trabajo y la conformación de la figura de ATP.

Al analizar las maneras en que se conforma y produce el discurso se puede abrir una posibilidad de crítica: identificar las contradicciones y escisiones que anuncian la presencia de una voz que no es propia y escuchar la que sí lo es. Hacer visible la voz de cada sujeto y hacerla dialogar con las voces de quienes se encuentran en el contexto inmediato, las cuales es probable que también estén silenciadas.

La voz del ATP sobre sí asume acríticamente las condiciones que lo mantienen en la invisibilidad y ambigüedad. Su inserción en la disputa simbólica sobre su nombre, función y tarea, ha sido tímida y sigue los parámetros que se plantean desde la SEP. La ausencia de autonomía y su papel como vaso comunicante en el Sistema Educativo

Nacional se asume con resignación. Pocos asesores, toman un papel activo frente a la violencia institucional. Algunos menos hacen uso del espacio público para manifestarse en contra y proponer formas alternativas de desarrollar una práctica tan rica en posibilidades.

Aunque también es necesario reconocer que antes que el presente estudio, se han realizado esfuerzos por hablar sobre los ATP y que dichos esfuerzos, en muchos casos, han sido realizados por ellos mismos; ello también implica que hay un intento por construir un “lugar de habla” para los asesores.

Spivak, parafraseando a Guattari y Deleuze (1977) e intentando responder a la pregunta *¿Puede hablar el subalterno?* señala: “Puesto que ‘la persona que habla y actúa... es siempre una multiplicidad’ ningún ‘teorizante’ intelectual... [o] partido o... unión’ puede representar ‘a aquellos quienes actúan y luchan’ (FD:206)” (2003:308), lo cual implica que son los mismos sujetos quienes deben hablar por sí mismos. Son los ATP quienes deben seguir construyendo condiciones para decir su palabra.

De manera general, los sujetos en la práctica de asesoría técnica pedagógica aparecen desdibujados, en tanto no asumen la reflexividad sobre sí mismos y lo que ello implica en su construcción como actores educativos. El discurso burocratizante oficial ha permeado en las formas en las que se concibe lo educativo y el hacer cotidiano; ha consolidado una visión y sus implicaciones en los actos: no somos las personas quienes nos construimos en las relaciones educativas, sino que nuestro tiempo pertenece a las formulas y la normatividad, las evaluaciones y los mandatos.

Los actores educativos, no sólo los ATP, hemos puesto poca resistencia a que sea la voz del Otro quien nos diga, nos defina; hemos negado el malestar que se anuncia en nuestras expresiones de frustración, cansancio y desaliento. La idea de que somos plenos y dueños de nuestro discurso, impide que vislumbremos las rupturas que en él mostramos, las fisuras en donde nuestro malestar asoma y desde donde podríamos empezar a mirarnos de formas distintas.

El análisis de los testimonios de los Asesores entrevistados permite vislumbrar aspectos que requieren de un análisis más profundo, en la misma perspectiva que apunta a los procesos por los cuales se conforma y produce un discurso. ¿Cuáles son los mecanismos en el campo educativo por los que se hace posible reemplazar la voz de los sujetos?, ¿cuáles tienen mayor relevancia y han logrado un silencio público generalizado?

Resulta una tarea difícil, pero imprescindible, cuestionar la pasividad con la que se espera a que las reformas y las leyes incorporen las legítimas aspiraciones de los asesores y los educadores en general. Es fundamental que los sujetos asuman la capacidad performativa de su voz, de hacer oír su palabra. Asumir que las relaciones de poder son móviles y es posible invertir la direccionalidad del mandato. Empezar a preguntar ¿qué pasaría si no hago, no espero, no obedezco?, preguntar sobre qué condiciones de existencia estamos construyendo en y para nuestros ámbitos de intervención, preguntar sobre los otros y las condiciones que tenemos para relacionarnos.

En el mismo interés de señalar qué aspectos deben ser explorados para rearticular el diálogo entre los actores educativos, también es posible preguntar sobre ¿cuáles mecanismos producen polifonía y diálogo, cuáles enriquecen la subjetividad de los educadores?, ¿qué condiciones y tecnologías –como dispositivos de relación– tienen capacidad para producir voz y diálogo? Tener un diagnóstico sobre la voz de los asesores, que señala la escasa fuerza y vinculación que tiene con otras voces no es suficiente, es necesario insistir en enriquecer el conocimiento sobre la producción de voz y subjetividad en otros actores y espacios educativos.

Este acercamiento a la voz de los ATP ha resultado relevante, permite mirar la potencialidad que tiene la escucha analítica y crítica del discurso cotidiano sobre lo que hacemos. El relato y las explicaciones que ofrecemos sobre lo que hacemos o no hacemos tienen la capacidad de exponer las voces que nos habitan. Hacer un alto, hacer un silencio para escucharnos, abre la posibilidad de mirar las contradicciones en

donde nos res-guardamos, donde se almacena la energía para construir algo distinto, algo que nos pertenezca.

Cabe señalar que, aunque hace décadas se realizan estudios que utilizan la narración y el testimonio como una base para conocer la realidad, es hasta hace algunos años en que sus resultados han cobrado relevancia. Los acercamientos a la subjetividad a través de la narración y los relatos sobre las prácticas o las historias de vida han abierto un campo de estudio y también de intervención, donde la voz y la palabra son una herramienta para conocernos y comprender procesos sociales más amplios.

Como un breve parentésis en esta reflexión que invita a pensar en la necesidad del silencio y la escucha, hago referencia a algunos trabajos que apuntan hacia esa dirección. Primeramente, el trabajo realizado por Jorge Larrosa, quien en uno de sus escritos plantea una articulación teórico y conceptual de algunas nociones foucaultianas con el campo educativo; al tiempo que usa dichas herramientas analíticas como dispositivos pedagógicos, productores de subjetividad; en el ensayo referenciado, intenta “mostrar la lógica general de los dispositivos pedagógicos que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo como si fuese una gramática susceptible de múltiples realizaciones” (1995:166). También están los trabajos que se compilan en *Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia* (2010), promovido por un pequeño grupo de académicos, quienes conformaron la comunidad *desdeadentro.info*. Ellos se encargaron de compilar las narraciones de personas víctimas de la violencia en Colombia, como una manera de buscar la reconciliación social y de sanar las heridas que la guerra había dejado en la población; así mismo, buscaron que narrar la experiencia, contribuyera a que la sociedad colombiana pudiera comprender su historia compartida. En este trabajo colectivo, las historias de vida narradas se conforman como un dispositivo para curar la subjetividad y comprender procesos sociales más amplios.

Así mismo, un trabajo que aportó mucha luz y con el que éste dialoga de manera permanente, es la tesis doctoral de Susana Vargas: *Constelaciones Narrativas y la*

Presencia de la Doble Voz. Un Estudio sobre los Hijos de Jornaleros Agrícolas Migrantes en Regiones de Acogida: El Valle de San Quintín, B.C., y El Valle Central, Ca. Como su título lo anuncia, en ella recupera la voz de los hijos de trabajadores agrícolas migrantes en el norte del país y sur de los E.U.A. Desde el análisis de los testimonios nos muestra la pervivencia de dos voces en el discurso de los jóvenes: “advertimos la presencia de una ‘doble voz’, comprendida como una estrategia narrativa que crea el puente de diálogo y negociación que los sujetos construyen en un ejercicio de traspasar las fronteras étnicas, de clase, género, raciales e intergeneracionales” (228). Vargas ofrece, con la categoría de la doble voz, la posibilidad de comprender un fenómeno social complejo, al tiempo que permite comprender-se a los jóvenes en su discurso polifónico.

El referir a los trabajos anteriores también me sirve para señalar lo mucho que se ha escrito sobre las necesidades de formación de los asesores desde los parámetros en que la SEP y algunas tendencias educativas dominantes plantean; se han discutido sus funciones y se han formulado apuestas ambiciosas con respecto a lo que su intervención puede aportar a la educación pública, pero poco se ha recuperado sobre lo que han construido subjetivamente desde su práctica cotidiana en un escenario institucional tan restringido. Es necesario establecer una crítica con respecto a lo poco que se recupera sobre la subjetividad de los actores en sus espacios de trabajo. ¿Qué hay del saber y del hacer del ATP y qué perspectiva apunta con respecto a quiénes quieren ser y qué quieren hacer?, ¿qué cuentan sus historias sobre sí mismos?, ¿cómo se habla sobre la violencia institucional y se recupera la voz, con sus potencias crítica y creativa?

La asesoría técnico pedagógica en la voz de sus actores es pobre, se limita a la realización de tareas repetitivas y de poca exigencia académica, pues ella se centra en observar y pedir que la planeación se realice según se solicita. La visión sobre ella se ciñe –como he dicho antes– a las propuestas institucionales, desde una comprensión precaria y una nula problematización sobre ella. No obstante, es precisamente esta comprensión lo que permite decir que son los ATP quienes, desde un análisis crítico de su práctica y de sí mismos, los que deben replantear su papel; precisar qué funciones y

qué procesos de formación son necesarios no puede ser un ejercicio inmediato o directo, requiere de un ejercicio amplio de recuperación y análisis, en donde exista pluralidad de voces, que permitan una lectura rica en matices y posibilidades, pues son ellos quienes con su hacer cotidiano configuran un sistema de relaciones y de producción de sentido.

Como antes señalé, en este trabajo escuchamos expresiones diversas dentro del discurso de los Asesores. Pocas veces, dichas expresiones son resultado de una reflexividad sobre sí mismos, la mayoría reproduce lo que otros dicen o lo que el discurso normativo dice sobre ellos. Lo que cada uno piensa de sí mismo se puede leer de manera indirecta, existen pocas afirmaciones directas. Las expresiones rodean, vienen de otros lugares, de otras personas, pero no de una construcción propia afirmativa. Sólo de manera extraordinaria se escuchan relatos en donde el ATP se ve así mismo, se cuestiona y produce una voz propia sobre sí.

Frente a la poca presencia de reflexión sobre sí mismos, que nos habla de una situación generalizada, ¿dónde están los asesores?, ¿dónde están frente a la compleja realidad en la que intervienen?, ¿es la ausencia de una lectura propia lo que lleva a que los asesores no sean capaces de crear o aprovechar las condiciones –aún precarias y limitadas– para realizar un trabajo creativo?

La falta de herramientas, de formación sólida y de autonomía, complementada con una retórica sobre la imposibilidad y ausencia de sentido, inmoviliza y silencia a los asesores. Es posible también, que en la lógica de decir y responder a la voz, al mandato del Otro –la autoridad, el Estado, el sistema– se asuma implícitamente que lo que somos es siempre la creación de alguien más, no somos nuestro propio proyecto.

La voz del Asesor Técnico Pedagógico es débil, si consideramos que pocas veces ella se afirma frente a otras voces. No es nula o inexistente, sino que las expresiones que muestran la reflexividad sobre sí, las que hablan sobre conocerse a sí mismos, no como producto del Sistema, sino como una construcción de sí mismos, son escasas.

Con relación a lo anterior, en el capítulo primero, señalé que la práctica educativa, llegar a las aulas y enfrentarse a una realidad rica y compleja, podría implicar, para los asesores, la necesidad de escuchar su voz y hacerla oír a los demás. Las voces que recuperé no muestran que ello sea cierto, la relación con los docentes en las escuelas, al parecer, es una construcción que deciden antes; aunque para poder afirmarlo sería necesario investigar más sobre ello. Lo que sí encontramos es que el desagrado por la falta de respeto, en ocasiones, tiene un efecto en la necesidad de hacer oír su voz, callar al Otro.

Quizá es necesario explorar más los procesos de politización de los asesores para reconocer lo que ello implica en la construcción de una voz propia. Si bien, en este trabajo no se realizó un análisis de casos, es posible identificar que en el discurso de los Asesores donde hay registro sobre alguna experiencia política, también se localizan expresiones más claras sobre una reflexión sobre sí mismos y de trabajo autónomo.

No es posible establecer datos precisos sobre en qué momentos o circunstancias los asesores escuchan su voz o se articulan a su tarea desde la autonomía, o si es que realizan un alto para reflexionar sobre ello; pero los testimonios que nos compartieron permiten concluir que su formación y trabajo educativo está hecho con una gran diversidad de voces, no es el “aquí y el ahora” de la práctica de asesoría quien lo determina únicamente; sino una historia, la trayectoria que forman las múltiples articulaciones que cada sujeto tuvo como educador o aprendiz y la posición que decidió jugar en dichas articulaciones.

Quizá el cuidado que cada sujeto en funciones de ATP puede tener de sí mismo, lo remite a la escucha de esas voces que habitan en su discurso, la pregunta sobre su voz en esa polifonía. Reconocerse y asumir que sus acciones son resultado del proyecto que tiene sobre sí mismo, aunque él mismo no lo conozca.

Una de las reflexiones fundamentales en este trabajo está relacionada con la posibilidad del diálogo en la escuela pública mexicana, aunque la relación educativa específica que exploramos aquí es la del ATP y los docentes en educación básica,

pues la labor más importante (por lo menos formalmente) de los asesores tiene que ver con formar y acompañar a los maestros en servicio.

En la relación entre asesores y maestros existe un vínculo difícil entre ellos, con pocos encuentros y menos diálogo. Escasas expresiones dan cuenta de un intercambio capaz de enriquecer la subjetividad tanto en asesores como en docentes, pues la relación está teñida de jerarquía, que implica un intercambio desigual y por tanto una escucha también diferenciada.

Es complejo derivar alguna conclusión al respecto, no busco relaciones de causalidad, pero es necesario seguir explorando las condiciones en que el diálogo es posible, pues es en él en donde las subjetividades se crean. ¿Qué subjetividades se producen cuando el monólogo del poder se instaura como única posibilidad?, ¿cómo hacer que el diálogo que los asesores mantienen con su voz como maestros se articule a la voz de otros maestros, la de aquellos con los que trabajan?

Es fundamental callar la discursividad ruidosa que nos impide escuchar, detener el monólogo del poder que impide escucharnos y escuchar otras voces, legitimar la palabra propia y la del otro frente a nuestros oídos. ¿Qué voces escuchan los docentes y los asesores?, ¿qué voz o voces que escuchan impiden la escucha de otras? El silencio es un aspecto vital para el eco y la resonancia entre quienes encarnamos el trabajo educativo.

Es necesario abrir un espacio para la escucha de algunas voces, ello puede aportar claridad sobre qué proyectos son viables para recuperar y aprovechar la experiencia y conocimiento de los ATP; así mismo, dichas voces pueden servir como un eco para otros asesores, una forma de escucharse a sí mismos y construir una perspectiva crítica sobre el papel que juegan y han jugado en el escenario educativo.

Escuchar las voces de los ATP, permite comprender cómo se conforman ciertos rasgos de la subjetividad en una práctica restringida y cómo se construyen también espacios de autonomía, ahí, donde se esperaría que sólo haya figuras útiles a las contingencias de un sistema desordenado y autoritario.

El campo pedagógico y también las disciplinas o planteamientos transdisciplinarios de los que se abreva, se verán enriquecidos si escuchan a figuras como los ATP, que anudan un complejo entramado de relaciones; su posición intermedia nos puede conducir hacia aspectos poco estudiados de la esfera social, antropológica, subjetiva y filosófica. Su posición tiene una capacidad inmensa de plantear preguntas básicas a diversos planteamientos teóricos y ofrecer un espacio específico para mirar e intentar responder; preguntas elementales que nos hacemos desde siglos atrás sobre la libertad, el encuentro, el sujeto.

La producción científica del conocimiento sobre la cotidianidad de las escuelas puede convertirse en un puente para traer otras voces al espacio de los ATP, para enriquecer la polifonía.

Para cerrar esta parte, hago eco de lo que antes he dicho en otras palabras, pues me lo vislumbro fundamental: hacer un silencio parece un tarea difícil, los mecanismos con los que la autoridad llena de ruido a las escuelas son pequeños, pero poderosos por su constancia e invisibilidad, operan disfrazados de “beneficios”: demandas de información para que lleguen los recursos de los programas educativos, para certificar, para evaluar, para diagnosticar... y todo ello en pos del logro y la mejora educativa. ¿Qué significaría “hacer oídos sordos” al monólogo del poder?, ¿es esto posible?, ¿hace falta el enérgico “no” o “ya basta” de los sujetos indignados?

La precariedad del diálogo que existe entre docentes y asesores, entre los educadores, sin duda, está relacionada con las voces que operan en “lugar de”, que suplen las voces de los sujetos que participan en cada acto que constituye la práctica educativa, sea ella la del monólogo del poder o alguna otra. No se puede formar un eco o una resonancia ahí donde el ruido impera, no hay posibilidad de escucha cuando no hay silencio como trasfondo de la palabra.

Silencio y escucha son fundamentales para reestablecer el diálogo entre las personas que confluyen en los espacios educativos, para que la palabra se encarne en

la voz de cada sujeto, para que la voz de los asesores ocupe un espacio relevante en la escena social, donde ella es imprescindible.

### **Resonancias de la voz del ATP en el espacio educativo**

Como señalé en los párrafos introductorios de este capítulo, el análisis de los testimonios de los asesores entrevistados me permiten derivar algunas reflexiones sobre los ATP; pero también forman algunas resonancias que tienen que ver con espacios más amplios de lo educativo.

Estas reflexiones se manifiestan como algunos ecos que generan las voces de los asesores: ¿qué cuestiona la voz, el silenciamiento o la reproducción del monólogo del poder en el discurso de los ATP?, ¿quiénes tienen que sentirse “aludidos” cuando se manifiestan expresiones específicas de los asesores o cuando hay un vacío o ausencia de elementos que deberían estar presentes?, ¿qué representan las voces que podemos oír en los testimonios de los ATP para el concierto de voces más amplio?

Una figura fundamental para los ATP la constituye su autoridad inmediata, para la mayoría de asesores en el país, dicha figura es el supervisor. Arnaut (2006) y Tapia (2010) nos advierten de la importancia que para la política educativa ha tenido el vínculo entre la figura de supervisión y de ATP, ambos han sido relevantes sobre todo en la implementación de las políticas de descentralización que se impulsan en la década de los noventa y las que siguen a ese periodo.

En años recientes ha crecido el interés específicamente por la figura de supervisión, lo demuestra la publicación de algunos materiales por parte de distintas instancias, por ejemplo: *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión* en 2006, por parte de la SEP y *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas* en 2008 por parte del Instituto Nacional para la Evaluación en Educación (INEE). Actualmente, se desarrollan diversas tareas de formación centradas en tal figura, pues se ha considerado clave en el proceso de

implementación de la Reforma<sup>35</sup> por la que se instaura la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), aprobada en 2013.

Pese a los esfuerzos que algunas instancias de gobierno han invertido en profesionalizar y potenciar el trabajo de los supervisores, en el discurso de los asesores, los supervisores, jefes de sector y autoridades inmediatas están asociados al autoritarismo, la cultura clientelar y la corrupción. Pues, hasta la implementación de la LGSPD, los mecanismos para ocupar el cargo de supervisor y jefe de sector, estuvieron controlados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (y el de director de nivel educativo o coordinador de instancias regionales no han sido regulados), por lo que las autoridades educativas locales forman parte de su estructura de operación en los sistemas educativos estatales.

Si las aspiraciones que anuncia la LGSPD se hacen realidad algún día, es posible que pasen muchos años antes de que el perfil de las autoridades educativas locales cambie de manera significativa. Mientras tanto, la voz de los asesores nos dice que sus posibilidades de realizar un trabajo creativo y de acompañamiento académico a los docentes se supedita al poder y arbitrio de personajes al servicio de estructuras políticas clientelares y corruptas; que encuentran en el ejercicio de su cargo una oportunidad de perpetuar el control que el SNTE tiene sobre los maestros, en complicidad con las autoridades estatales y federales.

La ruta que ha seguido el Estado para –lo que ha llamado– “recuperar la rectoría de la educación”<sup>36</sup>, ha centrado su estrategia en recentralizar el control sobre los maestros a través de un sistema de evaluaciones que regulan no sólo el ingreso, sino la permanencia en la función. Si bien el argumento vertido está relacionado con

---

<sup>35</sup> Se tiene conocimiento de estas acciones por la información que comparten colegas y amigos docentes, así mismo, se puede leer en la nota publicada por la SEP en su sitio oficial, el día 24 de junio de 2016: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-288-busca-sep-revalorar-el-papel-de-la-supervision-escolar-trevino-cantu> (consultada el 24 de abril de 2017).

<sup>36</sup> Dicha premisa se usó como argumento central en el discurso que legitimó la aprobación de la LGSPD y fue originada en las “recomendaciones” que elaboró un grupo de empresarios aglutinados bajo el nombre de Mexicanos Primero. Un ejemplo en el uso de dicho discurso puede leerse en la nota que aparece en la siguiente liga: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/08/31/1043114>, consultada el 24 de abril de 2017.

recuperar el poder que las estructuras sindicales en cada entidad habían copado, al ser ellas quienes otorgaran plazas de maestro a cambio de dinero o favores; en la realidad, las estructuras de corrupción no han sufrido mella, pues las autoridades de nivel local no tienen que demostrar su competencia para ejercer el cargo de manera permanente, aunque ellos sean responsables del trabajo de docentes, directores de escuela y ATP. El poder del SNTE sigue enquistado en las instancias de gobierno local y –como antes señalé– pasará mucho tiempo antes de que eso cambie.

Frente a este escenario ¿qué pueden hacer los ATP si, para la mayoría de ellos, sus autoridades inmediatas siguen y seguirán siendo aliados de la estructura sindical clientelar y corrupta de casi todas las secciones del SNTE?, ¿en qué momento se articularán armónicamente las funciones académicas de los asesores con los intereses que persiguen sus jefes?, ¿hasta cuándo será posible que el impulso a proyectos escolares serios y rigurosos sea una realidad, si las autoridades de nivel local no ocupan este cargo por sus méritos pedagógicos?

Por lo anterior, el reto por la construcción de autonomía para los ATP es vigente, la LGSPD no ha modificado las condiciones de trabajo para ellos. En este marco, la necesidad de hacer un trabajo profundo sobre su voz y subjetividad sigue siendo apremiante.

Por otra parte, la aprobación e implementación de la Reforma que instaura la Ley General del Servicio Profesional Docente han sido procesos altamente conflictivos, marcados por el disenso y la imposición. El movimiento magisterial y los grupos de maestros organizados fueron duramente reprimidos y marginados. La participación de los ATP en dicho movimiento no es reconocido desde la particularidad de la figura, su voz se subsumió a la voz de los docentes, pues los asesores no tenían un motivo particular que pelear. Por el contrario, en algún sentido las modificaciones laborales trajeron consigo cierta expectativa de recibir, por fin, una clave que reconozca su función y algunas ventajas laborales por desempeñarla.

Como he explicado en el capítulo uno, dichas expectativas se cumplieron relativamente pues, a la fecha, la inmensa mayoría de ATP sigue ocupando ese lugar como un docente comisionado, o los que ha cuentan con una clave no han encontrado mejoras laborales ni tampoco en sus condiciones de trabajo.

Paralelamente, los cambios que se han realizado en los aspectos educativos aún no son claros. Recientemente se modificó el plan de estudios de la educación básica y media superior, con la publicación del *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, pero no habrá materiales educativos hasta dentro de algún tiempo. Por otra parte, los procesos de formación que se impulsan responden únicamente y de manera precaria a las necesidades que imponen los procesos de evaluación para la permanencia.

El escenario es incierto y confuso, pocas voces se han manifestado públicamente con respecto a la reciente reforma curricular, algunos grupos de académicos han hecho duras críticas y algunos colectivos docentes se han declarado en desobediencia; aunque en general los maestros y ATP permanecen en silencio, quizá a la espera de definiciones que les permitan comprender qué viene.

En este marco: ¿dónde está la voz de los ATP?, ¿qué piensan sobre la reforma curricular?, ¿cómo imaginan su participación en ella?, ¿seguirán siendo “vasos comunicantes” de reformas que no comprenden y con las que quizá no están de acuerdo?

Es preciso decir que los asesores no pueden permanecer indiferentes a la realidad que los circunda y permanecer en silencio frente a decisiones que los atañen directamente. Algunos de ellos están siendo evaluados y tienen un parámetro que juzga su trabajo, pero ¿juzga un trabajo que realizan o realizan un trabajo sólo para ser evaluados?, ¿existen las condiciones para poder afirmar que realizan tareas de asesoría y acompañamiento?, si ya no son los ATP quienes imparten los cursos de actualización ¿en qué actividades están ocupados actualmente?

La sociedad mexicana y las instancias de gobierno no deberíamos estar tan resignados a que los recursos públicos no sean utilizados para provecho de la educación y la niñez mexicana; es necesario exigir que existan condiciones para que todos los funcionarios públicos realicen un trabajo valioso. En el caso particular de los asesores, que puedan acompañar y favorecer el trabajo que los docentes realizan en el aula.

Los asesores tienen un reto, pero también tienen la oportunidad de apoderarse del tiempo vacío, de aprovechar la falta de propuesta institucional para desarrollar un trabajo innovador y creativo en diálogo con los docentes. Tendrán que dejar de esperar a que las condiciones existan y empezar a crearlas.

Por otra parte, algunas de las voces que se recuperaron y analizaron en el capítulo anterior nos mostraron que el discurso de los asesores no es monolítico: no sólo se escucha al poder, sino que también hay expresiones que nombran o se construyen desde la autonomía. En algún caso dicha autonomía era poco reconocida y en otros era más o menos clara. Aquí, dichas voces nos permiten pensar en que existen condiciones que admiten rupturas y espacios alternativos para construir subjetividad.

No intento mostrar qué condiciones objetivas específicas permiten lo que señalo, no tendría los elementos necesarios para hacerlo; pero es posible deducir que algunos Asesores encontraron caminos para lograr espacios de trabajo de relativa autonomía.

La presencia de los proyectos colectivos o personales, decididos con autonomía, permite construir y escuchar voces que denuncian la ausencia de un trabajo serio y plural por parte del Estado, al tiempo que manifiestan las posibilidades de trabajo efectivo que se derivan de construir discursos alternativos a los que se promueven desde el monólogo del poder.

La manera convencional en que la investigación educativa registra la presencia de proyectos autonómicos tiene que ver con grupos organizados o movimientos que se gestan en algunas regiones para desarrollar alguna “innovación” en la gestión escolar o

en el trabajo pedagógico dentro las aulas, fuera del trabajo estatal o con un vínculo marginal; sin embargo, lo escuchado en los testimonios de los ATP, es que también tiene que ver con acciones promovidas desde el trabajo cotidiano y específico de algunos sujetos.

Si bien, como parece lógico, la diferencia del impacto que tiene un trabajo colectivo y uno individual es grande, dado que no involucra el mismo número de personas y la resonancia de la voz que genera el trabajo aislado es escasa, es relevante reconocer que los espacios de autonomía son posibles en el trabajo de cada sujeto e, inclusive, es necesario destacar su apremio en la recuperación de la voz de los sujetos.

El desarrollo de acciones que no son un mandato es también una forma de hacer un silencio en el Otro, de callar el monólogo del poder, irrumpir en su perorata y hacer un espacio para escuchar. Escuchar la voz propia, las voces de los otros y que el relato propio empiece a hacer eco también en ellos.

Relacionado con lo anterior, se encuentra la relativa ausencia de contenido académico en las voces de los Asesores, pues aunque muchas veces se habla del trabajo académico que deberían hacer, pocas expresiones hacen alusión específica a algún significado de la palabra. Inclusive, en algunos relatos la enunciación de “lo académico” se acompaña de “planeación” o “listas de asistencia”.

¿Qué implica dicho vacío en la posibilidad de diálogo con los docentes: de qué van a hablar si no hay elementos específicos que los vinculen frente al trabajo que se desarrolla en las aulas? No hay información suficiente para dar cuenta de la solidez de la formación de cada Asesor entrevistado, pues aunque la mayoría tiene, cuando menos, estudios en algún programa de maestría, no es posible saber la calidad de los elementos que se estudiaron; así mismo, las oportunidades para formarse no dependen únicamente de los trayectos formales que realizaron, sino las experiencias formativas que han logrado aprovechar en otros espacios.

Sin embargo, es importante destacar el vacío de contenido en cuanto a lo académico, pues implica problematizar la relación con el saber y en algún sentido con la idea de una posible falta simbólica: el no saber.<sup>37</sup>

Dicha asunción de un “no saber” podría significar la articulación del sujeto a un silencio constitutivo y por tanto el reconocimiento de la necesidad del diálogo. Si la palabra emerge a través de la voz y es el silencio quien la sostiene, el reconocimiento de un “no saber”, es fundamental para que cada sujeto pueda construir una voz propia, su palabra.

Recupero lo anterior en este planteamiento, pues el vacío de contenido que tiene lo académico, implica la ausencia de voces que nutran un diálogo entre los Asesores con los saberes: la ciencia y el conjunto de conocimientos que se deben estudiar en la educación básica; dicho vacío es “llenado” con la mentira de saber a través del discurso del poder. Los ATP llegan a las escuelas ocupando un lugar de saber, es decir, con una autoridad que se funda en dicha mentira.

Según la lógica expuesta, los asesores no sólo no reconocen que todo saber implica siempre un saber parcial, sino que han asumido que saben y han cerrado el paso a la necesidad de reestablecer un diálogo con las personas y con el conocimiento en general. Lo cual los deja en una posición que compromete la eticidad de sus actos, pues el discurso con el que se relacionan con los docentes sólo puede ser el del poder.

Lo anterior, es probable, que suceda en otros ámbitos educativos: ¿cuántos y cuáles actores han asumido el lugar del saber en la relación que construyen con los otros? Sin duda, las instancias que regulan y norman la educación básica en el país

---

<sup>37</sup> En el psicoanálisis se plantea que “el saber” representa un lugar que significa la ausencia de falta, el sujeto sin tachadura; de algún modo una idea de Dios, pues el cristianismo y algunas religiones monoteístas adjudican como una cualidad exclusivamente divina la omnisciencia, un “sólo Él todo lo sabe”. En las discusiones específicas sobre la “cura” y los procesos de análisis, se plantea la transferencia que hace el analizante con el analista, es decir, qué lugar le asigna simbólicamente. Al respecto, Braunstein dirá lo siguiente: “La ilusión del metalenguaje, del discurso que diga lo verdadero sobre la verdad, de otro sin tachadura, Otro de lo Otro, garantía de los enunciados, es fecunda y fundante de la situación analítica. El fantasma de la garantía y de un goce al alcance del discurso constituye al Otro de la transferencia y es ese Otro que no existe, que es una pura suposición, al que se dirige el discurso del inconsciente, transcripción y desciframiento de un goce del que no se quiere saber.” Nestor Braunstein (2005). *Goce* (5ª. Ed.). México: Siglo XXI, pág. 222.

han asumido el lugar del saber al negar la necesidad de un diálogo –real y no simulado– con los múltiples actores educativos; deciden desde el monólogo las reglas que organizan la vida en las escuelas.

En esta reflexión, preocupa doblemente la negación del no saber pues, por una parte, genera las condiciones para la reproducción del monólogo del poder y, por otra, anula las posibilidades de romperlo, irrumpir en él.

En el primer caso, el discurso del poder suple un saber necesario para el ejercicio profesional. Por ejemplo, cuando un docente llega a una comunidad y no cuenta con las herramientas para conocer integralmente el contexto en el que trabajará, suple tal conocimiento por lo que se le comunica en documentos oficiales o lo que oye de los docentes que han estado ahí, lo cual es, con mucha seguridad, una visión distorsionada; pues por una parte, el Estado ofrecerá su versión asistencialista y tecnócrata sobre el lugar o escuchará a docentes que muy probablemente descalifican a las personas de la comunidad<sup>38</sup>.

En el segundo caso, si los actores educativos asumen que saben, no buscarán estrategias para seguirse formando. En el sector educativo se identifican un sin fin de escuelas, universidades u organizaciones poco serias que ofrecen programas de formación profesional o de posgrados de baja calidad para los docentes, o bien, algunos cursos para que “resuelvan fácil” algunos procesos, como el de la evaluación. Los maestros acuden a dichos programas con la creencia de que lo que requieren son sólo maneras para resolver una tarea mecánica que no requiere de reflexión y análisis profundo. En el mejor de los casos, las fuentes que los formarán son los libros de texto, programas de estudio y documentos oficiales que hace llegar la autoridad educativa.

---

<sup>38</sup> Quizá es una forma de reproducir la descalificación de la que ellos son objeto, con alguien a quien consideran más débil: lamentablemente es común escuchar en reuniones de Consejo Técnico o en las relaciones cotidianas con los docentes que “los padres no ayudan nunca al trabajo de los maestros”, “son alcohólicos”, “sólo quieren que les cuidemos a sus hijos”, y en algunos casos, aún más lamentables, “no saben vivir” si es que la comunidad es indígena y el docente desconoce prácticas específicas de la vida cotidiana de la comunidad.

En ambos escenarios, las voces que llenan el discurso de los actores educativos son escasas y pobres.

Para crear subjetividades ricas y complejas los actores educativos deben asumir una relación clara con el saber, que, evidentemente, no es la de ocupar su lugar. Requieren formarse rigurosamente en las disciplinas que trabajarán con las personas en el salón de clase, el círculo de estudio, el taller, la visita de asesoría; pues, si bien se trata de que ellos promuevan un vínculo propio entre el conocimiento y sus alumnos, ellos deben tener una experiencia previa en ese diálogo con el conocimiento, una curiosidad que se comparta y recree en su trabajo educativo, una voz genuina que se ha poblado con esas otras voces.

Según lo que planteo en los párrafos anteriores, es relevante pensar el eco que tiene la voz de los asesores con el sistema de formación y actualización de maestros en servicio, actualmente denominado: Sistema Nacional de Formación Continua. Actualización de conocimientos, Capacitación y superación profesional para maestros de Educación Básica<sup>39</sup>. Llama la atención que en el discurso de los asesores no aparezcan referencias significativas a los cursos y programas de formación continua y actualización de las que, de manera obligada, han formado parte. De manera marginal, una voz hace referencia a la valía que el asesor encontró en los materiales que se hacían llegar a través de los cursos operados por la SEP, inclusive anotando que más allá de cómo fuera impartido, aprovechaba muy bien los materiales.

Si bien es cierto que, como lo expone Tapia (2008), la formación de los asesores es un proceso emergente, pues aún con las demandas derivadas de ser intermediarios en la implementación de constantes reformas, los ATP no eran sujetos de formación y capacitación; también es cierto que, todos los cursos que se dirigían a los maestros, así como los programas de desarrollo educativo consideraban alguna capacitación para los asesores que los operaban y eran encargados de capacitar a otros actores educativos. Ello implicó que, el personal con mayor capacitación en las estructuras de cada sistema

---

<sup>39</sup> La “Estrategia Nacional 2017”, fue publicada recientemente por Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica de la Subsecretaría de Educación Básica.

educativo estatal sean los ATP. Por ello, es relevante que las referencias a dichos cursos y procesos de capacitación sean una referencia tangencial en sus relatos.

Por otra parte, como lo mencioné en el subapartado anterior, la pobreza y el vacío que la mayoría de los ATP muestran con respecto a los temas académicos, hace patente que los procesos de formación y capacitación en los que han participado no han sido relevantes para su fortalecimiento académico. Es posible suponer que los asesores que muestran mayor solidez académica, han sido formados en programas universitarios externos a los que forman parte de la propuesta de la oferta del sistema de formación y actualización de maestros en servicio de la SEP.

Lo anterior tiene implicaciones serias, pues la existencia de los ATP y la inversión de recursos millonarios tienen su razón de ser en la formación y actualización del magisterio mexicano. ¿Qué ha sucedido con la serie de cursos, talleres, diplomados y especializaciones en los que los ATP eran un eslabón en la cadena para hacerlos llegar a los docentes?, si para los asesores no han sido o han sido poco relevantes ¿hay posibilidades de que los maestros hayan encontrado provecho en ellos?

La prisa en la ejecución, la desarticulación y el “diseño cerrado” –como lo nombra Tapia– (2008:4) de los componentes en que se capacita a los docentes, impide que se dialoguen y negocien los procesos por los cuales se forman los ATP y luego capacitan a los docentes. Los procesos adquieren una dimensión administrativa y burocrática que impide que aparezcan en ellos los sujetos y sus voces. Si las instituciones educativas tienen algún interés en mejorar la formación de las figuras educativas, deben asumir con seriedad la necesidad de hacer un alto, preguntar y esperar a que dichos procesos sean apropiados por los sujetos, según las necesidades y ritmos propios de quienes están en el ejercicio de una práctica compleja y demandante; de otra manera, el tiempo y los recursos invertidos seguirán siendo ampliamente desperdiciados.

Aunque el sistema de formación continua y actualización del magisterio en servicio ha mostrado su incapacidad para responder con pertinencia y oportunidad a

las demandas y el tamaño del universo que debe atender; la tendencia a la privatización del servicio es un esquema de operación que requiere ser discutido.

Actualmente, los cursos y diplomados son ofrecidos, mayoritariamente, en línea y por parte de instituciones privadas o asociaciones civiles que venden sus servicios a la SEP –sin que los procesos de contratación y definición de necesidades sean transparentados a la sociedad–, este esquema para hacer llegar opciones de formación a asesores y docentes no deja claro cuáles son los nuevos pactos entre las instituciones y los actores educativos, ¿qué papel juegan los asesores en los procesos de formación y capacitación de los docentes?, ¿cómo se garantiza que la formación de unos y otros esté articulada y responda a las necesidades del trabajo en el aula?, ¿quién asume la responsabilidad sobre la efectividad de los programas de formación y actualización que cursan los docentes y asesores?

Como es claro, hay muchas preguntas que no han sido respondidas y, además, tampoco se han discutido los problemas preexistentes a la operación de las nuevas propuestas: la significatividad de los contenidos y los dispositivos de formación, la asociación de la formación a esquemas de evaluación, entre otros.

En este contexto, es apremiante mejorar las oportunidades de formación de los ATP, fortalecer sus herramientas y conocimientos; pues, de ello depende que enriquezcan y pueblen su discurso de muchas voces, que el concierto polifónico abra horizontes de acción y autonomía para ellos.

En una reflexión que se articula a lo anterior, por lo que implica fomentar los dispositivos de diálogo y producción de voz y la necesidad de poblar de voces los espacios de formación de ATP, planteo la necesidad de recuperar aquí los dispositivos dialógicos a los que hice alusión en el capítulo anterior. Hablé de tecnologías en el sentido en que Foucault lo hace en *Las tecnologías del yo*, es decir, como operaciones que inciden sobre el cuerpo y la subjetividad; como también señalé antes, Larrosa recupera el concepto específicamente para hacer referencia a la práctica educativa y señala que la relevancia de recuperar la obra del filósofo reside en que

“muestra cómo la persona humana se fabrica en el interior de ciertos aparatos (pedagógicos, terapéuticos, ...) de subjetivación”. Las formas en que se desarrollan los procesos educativos en las instituciones no es ingenua, pues ellas determinan formas de relación que producen diferentes tipos de subjetividad.

En las voces recuperadas de los testimonios de los ATP, me fue significativo encontrar que para algunos de ellos fue importante haber participado de las redes de tutoría en el marco de la EIMLE, sobre todo en el caso donde la Asesora relata que a ella y a sus compañeros les permitió vincularse de una manera distinta con los textos escritos en general, pues ahora los leen con profundidad y les hacen preguntas.

Quizá esto que destaco es un gesto exiguo con un valor relativo, sin embargo, me permite poner un foco en el tema de las tecnologías con las cuales se forman las subjetividades en los procesos de asesoría y quizá también en otros procesos formativos del sector.

Como expliqué en el capítulo tres, las redes de tutoría basan su estrategia en el diálogo entre un tutor y un aprendiz alrededor de un tema de estudio. Dicho intercambio se realiza con base en la experiencia que el aprendiz tiene con el tema y no en una secuencia cerrada de pasos y actividades; lo cual, como también decía, hace difícil evadir la responsabilidad de manifestar la voz propia: lo que sé, lo que pienso del contenido, mis conjeturas, mis dudas.

Si bien los procesos de los que se dieron cuenta no son procesos de transformación global de una práctica, es claro que el diálogo experimentado en la tutoría tiene ecos en la formación de los Asesores, pues luego de que la EIMLE terminara, algunos han logrado trasladar mecanismos o principios que ahí aprendieron; lo cual es muy relevante pues el lugar de la observación o la conferencia como medios para asesorar y formar al docente empiezan a ser desplazados y pierden centralidad en la práctica. Quizá es necesario hacer una exploración más profunda y rigurosa al respecto y encontrar otros casos en donde haya prácticas que se transforman hacia formatos o tecnologías más dialógicas.

Las tecnologías monológicas siguen teniendo gran relevancia en la escuela pública. Aún cuando han pasado décadas de que el enfoque constructivista es una postura institucional, el discurso del docente o del libro de texto sigue siendo la base de la enseñanza; en el peor de los casos los niños siguen copiando textos del pizarrón y recibiendo dictado. Los niños no son formados para expresar su voz, sino para dar la respuesta correcta a las preguntas del maestro. Los formatos son limitados y el número de alumnos en cada grupo vuelve aún más difícil que cada uno pueda, continuamente, preguntarse por lo que piensa y expresarlo.

En los espacios para los maestros y asesores, los formatos no son mejores. Los talleres o cursos siguen formas muy convencionales y el descuido en la calidad de su desarrollo los vuelve un espacio de acercamiento superficial a los temas que la autoridad envía como material de actualización o formación. Se lee poco y únicamente para llenar formas para resumir y presentar información.

Las tecnologías monológicas se articulan muy bien con otros instrumentos para reproducir el monólogo del poder, pues el trabajo en el aula no significa un contrapeso al discurso hegemónico, éste se difunde sin interrupción, ya que los sujetos ahí no manifiestan su voz, no existe momentos en que se haga necesario expresar ideas originales o desplegar la creatividad.

Como se comentó en el capítulo uno de este trabajo, los Consejos Técnicos cobraron centralidad a partir del inicio de la administración que está en curso. En dichas reuniones los maestros, directores y ATP realizan un intercambio sobre los problemas y los trabajos que se realizan en la escuela o en la zona escolar; no obstante las voces de los Asesores nos dicen que también son reuniones sin oportunidad real de intercambio. Cada Consejo Técnico recibe una agenda (la misma a nivel nacional) y realizan las actividades que ahí se señalan sin intentar trascender un nivel superficial en el análisis, generalmente el énfasis está en llenar las formas que acompañan la agenda.

Las tecnologías de relación que construyen las subjetividades en la escuela pública son eficaces mecanismos para instaurar el monólogo del poder. En los espacios para dialogar se suple la voz de los sujetos con formatos y agendas; los libros de texto llenan de actividades a los niños y el tiempo en la escuela pasa sin que ellos y los maestros deban comunicarse de manera real.

Es necesario que los actores educativos defiendan todos los espacios posibles para que el intercambio entre las personas sea real. Fomentar y cultivar las tecnologías dialógicas creará subjetividades distintas, con mayor autonomía, reflexividad y pensamiento crítico. Dialogar con las personas y con el conocimiento, significa evitar que sus expresiones sean formulas hechas o superficiales, preguntar por sus propios motivos, deseos, pensamientos, es fundamental en la formación de los sujetos.

Construir un discurso polifónico, no es tarea menor y requiere de aprender a escuchar, que la voz propia y la de los otros logren configurar ecos; que las voces formen resonancia en la mente y el cuerpo de cada sujeto.

La voz de cada sujeto hará que éste “encarne” en el salón de clase, en el taller, el círculo de estudio, el Consejo Técnico... la voz hará que los sujetos encarnen en el acto específico del encuentro con los otros. Como dice Pennac: “Habría que inventar un tiempo especial para el aprendizaje. El presente de encarnación, por ejemplo. ¡Estoy aquí, en esta clase, y comprendo por fin! ¡Ya está! Mi cerebro se difunde por mi cuerpo: se encarna.”<sup>40</sup>.

### **Algunas preguntas para abrir la reflexión y el diálogo**

En los apartados anteriores de este capítulo planteo algunas reflexiones que se derivan del análisis de las voces de los asesores, dichas reflexiones intentan abstraer hacia planos más generales lo que las voces específicas señalan o en aspectos donde tienen un eco. En varios lugares fue claro que no era posible ofrecer conclusiones sobre

---

<sup>40</sup> Daniel Pennac (2010). *Mal de escuela*. México: Debolsillo, Cap. II-11, pág. 59.

algunas afirmaciones o ideas, pero es valioso reflexionar sobre ellos por las nuevas preguntas que se formulan a la realidad educativa que hemos explorado.

Según lo anterior, el lector podrá encontrar en estas conclusiones más preguntas que respuestas. Antes de finalizar, me detengo en la reflexión sobre la necesidad de discutir dos nociones que se plantearon incipientemente en este trabajo, así como en seguir explorando sobre un par de las preguntas planteadas, pues los efectos que podrían acarrear algunas respuestas a ellas serían de gran valor para la posibilidad de reestablecer el educativo en la escuela pública mexicana.

La primera y breve reflexión está asociada a la necesidad de desarrollar teóricamente las nociones que guiaron el análisis de los testimonios de los asesores: “voz” y “monólogo del poder”. Para poder dar cuenta de las expresiones que se escuchan en el discurso de los asesores, fue necesario configurar un entramado conceptual que, aunque básico, posibilitó la construcción de dos ejes de reflexión. No obstante, está claro que al buscar marcos analíticos que apoyarán esta tarea, fue manifiesta la ausencia de elaboraciones teóricas relativas a la voz y al monólogo del poder.

Desarrollar dichas nociones podría abrir nuevas lecturas en el campo educativo. Lecturas que parecen indispensables, dado el silenciamiento que se opera y la necesidad de comprender cómo se conforman las prácticas discursivas capaces de romperlo; así como de lo indispensable de continuar el diálogo en la esfera de la educación pública.

Por otra parte están las preguntas que se dirigen a la investigación empírica. Una de ella es acerca de la problematización sobre las formas en que se instaura el monólogo del poder y silencia a los asesores, a los actores educativos en general, ahí es necesario profundizar en el estudio de la relación que hay entre la voz y la microfísica del poder.

Es necesario documentar a través de un mayor número de testimonios los procesos específicos en que la voz de los asesores es silenciada y colonizada por otras

voces. Es necesario registrar y sistematizar las voces y los mecanismos, pequeños e invisibles, en que el mandato se guarda en el cuerpo y la mente. ¿Cómo habita la voz del Otro en el cuerpo específico de cada sujeto?, ¿cuáles son los mecanismos que recortan la voz de cada sujeto, la suplen y silencian?

Develar dichos procesos específicos permite mirar un espejo, escuchar los ecos de las voces que nos gobiernan y que somos incapaces de silenciar. Es muy probable que dicho saber nos ofrezca horizontes más claros para imaginar vías de emancipación, construir otro régimen de comunicación.

En el mismo sentido, señalo que preguntarnos y explorar con mayor profundidad por la falta y el silencio de los sujetos en lo educativo, podría aportarnos ideas más claras para desarrollar tecnologías que promuevan una relación crítica y liberadora.

¿Cómo se producen los silencios en el ruido del sector?, ¿qué oportunidades tienen los sujetos para rearticularse a su palabra?, ¿cómo es posible hacer silencio para escucharnos?, son preguntas que en mucho contribuirían para imaginar opciones de organización y trabajo.

Es posible que al estudiar los proyectos autonómicos en educación ofrezcan un escenario propicio para este estudio, no obstante, me parece importante seguir explorando los casos específicos, develar espejos y poner a mano cajas de resonancia para que los asesores puedan mirarse y escuchar algunos ecos sobre su propio discurso.

Me es claro que no hay ninguna opción de transformación que prescinda del trabajo y decisión de cada sujeto, avanzar en el conocimiento sobre los dispositivos que lo oprimen y lo silencian, es sólo uno de un conjunto más amplio de esfuerzos que se deben realizar por construir relaciones pedagógicas que contribuyan a la emancipación, y a que cada proyecto de sujeto pueda realizarse con plenitud y belleza.

Mientras el Estado siga reproduciendo su ignorancia sobre cómo llegar a los docentes, sin definir una política que transforme a sus ATP de “mensajeros” en agentes

de cambio y transformación, o desperdiciando recursos valiosos en las horas vacías de una oficina; los asesores tienen que apropiarse de su tiempo y de sus aspiraciones, acercarse a escuchar a los otros, los docentes y los alumnos; escuchar su propia voz y hacerla oír por los demás, en los espacios escolares y académicos. Es muy probable que cerca haya asesores que sirvan de ejemplo e inspiración, habrá que salir a buscar, a llenarse de voces nuevas.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Abaurrea, M. V. (1996). De mi voz y tu mirada. En: J. L. Slimobich, *El psicoanálisis en la actualidad* (p. 53). Barcelona: Anthropos.
- Alcántara, A. (2008). Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 147–165.
- Alejos, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética*, 1(27).
- Alejos, J. (2009). La música y la voz. Bajtín y el estudio de la tradición oral. *Itinerarios*, 10, 37–44.
- Álvarez-Gayou Jugerson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Alonso, L.E. (2008) “Prólogo” En: Gordo, A. y Serrano A. (Coords.) *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson Educación S.A.: Madrid, pp. XI-XIV.
- Antonio Pérez, L. (2015). La evaluación docente. Implicaciones para la supervisión y asesoría en México. *Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*, 2–7.
- Antúnez, S. (2006). Principios generales de la asesoría a los Centros Escolares. En: A. Arnaut, O. Bonilla, S. Antúnez, A. Bolívar, y J. D. Segovia, *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 57–73). SEP.
- Arnaud, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Secretaría de Educación Pública.
- Arnaud, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua. En: O. Bonilla, S. Antúnez, A. Bolívar, y J. D. Segovia, *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP.
- Arnaud, A. (2010). 8. Gestión del Sistema Educativo Federalizado, 1992-2010. En: A. Arnaut y S. Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México. VII. Educación* (Vol. VII, pp. 233–267). El Colegio de México.

- Arnaut, A., Bonilla, O., Antúnez, S., Bolívar, A., y Segovia, J. D. (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros.* (A. Martínez, Ed.). SEP. Obtenido de: <http://educacion.especial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/AsesoríaEscuelas.pdf>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1997a). Hacia una filosofía del acto ético. En: *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos* (pp. 7–81). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Bajtín, M. (1997b). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos.* Barcelona: Anthropos.
- Barba, J. B. (2010). Los valores de la educación. En: A. Arnaut y S. Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México. VII. Educación* (pp. 61–87). México.
- Barceló, T. (2012). Las actitudes básicas rogerianas en la entrevista de relación de ayuda. *Miscelánea Comillas*, 70(136), 123–160.
- Bolaños, B. (2011). Estilos de autoconciencia: el Yo indígena y otros Yo. En: *Autoconocimiento y reflexividad. Perspectivas contemporáneas* (p. 303). UAM-Cuajimalpa/ Juan Pablos Editor.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 2(48), 169–177.
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina (Globalization and Education Policy: A Critical Analysis of the World Bank's Agenda for Latin America). *Revista Mexicana de Sociología*, 64(3), 3–35.
- Braunstein, N. (2005). *Goce* (5a. ed.). México: Siglo XXI.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 1(27).
- Buenfil, R. N. (2015). ¿Qué nos enseña la mirada intersticial en la investigación educativa? En: *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (pp. 21–35). Servicios Editoriales/Balam (Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación).
- Calvo Pontón, B. (2007). Los asesores técnico- pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica. COMIE. Obtenido de:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PR E1178846281.pdf>

Calvo Pontón, B., Zorrilla Fierro, M., Tapia, G., y Conde Flores, S. L. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. Paris: IIPE-UNESCO. Obtenido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001261/126190so.pdf>

Castrejón, J. (1986). *Ensayos sobre política educativa*. México: INAP. Obtenido de: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=1689>

CGEUM (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos). (2013, Noviembre 9). Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación.

Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.

Comisión Mixta SEP-SNTE. (1998). Lineamientos generales. Programa Nacional de Carrera Magisterial. SEP-SNTE.

Comisión Mixta SEP-SNTE. (2011). Lineamientos generales. Programa Nacional de Carrera Magisterial. SEP-SNTE.

Cruz, O. P. (2015). Reforma educativa y subjetividad. Reflexiones para un debate educativo. En: *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (pp. 39–52). México: Servicios Editoriales/Balam (Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación).

Derrida, J. (1985). Capítulo IV. La voz que guarda el silencio. En: F. Peñalever (Trans.), *La voz y el fenómeno. Introducción al problema del signo en la fenomenología de Husserl*. Valencia: Pre-textos.

Deslauriers, J.P. (2004). Investigación cualitativa. Guía práctica. Versión en español, cuidada por Miguel Ángel Gómez Mendoza. La versión original fue publicada por MacGraw-Hill: New York. La edición en español es de Editorial Papiro: Pereira (Colombia).

Ducoing Watty, P. (2007). Una lectura sobre las políticas y estrategias de formación de maestros. Obtenido de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PR E1178596775.pdf>

- Ducoing Watty, P. (2009). ¿Tutoría y/o acompañamiento en educación? En: *Tutoría y Mediación I* (pp. 57–80). México D.F.: IISUE-UNAM.
- Ducoing Watty, P. (Ed.). (2011). *Pensamiento crítico en educación*. México, D.F.: IISUE-UNAM.
- Eco, U. (1995). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. (L. Baranda y A. Clavería, Trans.). Barcelona: Gedisa.
- Espinoza Tavera, E. (2009). Asesoramiento y modalidades de mediación en la implementación de una nueva propuesta. COMIE. Obtenido de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1873-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1873-F.pdf)
- Follari, R. (2007). ¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela? *Perfiles Educativos*, XXIX(115), 7–20.
- Follari, R. (2000). Sujeto, Lenguaje y Representación. *Filosofía Práctica E Historia de Las Ideas*, 1(1).
- Foucault, M. (1990). *Teconologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós/I.C.E.-U.A.B.
- Foucault, M. (1999) *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona, Paidós. Pp. 335-352
- Franco, N., Nieto, P., y Rincón, O. (2010). *Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina (entre otros).
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro; olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, (304), 147–161.
- García, R. I., Jiménez, D., y Netzahualcóyotl, M. A. (2011). Percepciones y representaciones del asesor técnico/pedagógico en torno a su función como formador de docentes dentro del subsistema de educación básica en Tlaxcala. COMIE. Obtenido de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/1894.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1894.pdf)
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (Arias, Trans.). Barcelona: Paidós- MEC.

- Gómez, M. (2002). *El psicólogo como asesor técnico pedagógico*. UNAM, Facultad de Psicología.
- González, M. de L. (2012). *Asesoramiento pedagógico para profesores en la escuela Perla S. Buck*. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Heidegger, M. (1971). 34. Da-sein y discurso. El lenguaje. En: J. E. Rivera (Trans.), *El ser y el tiempo*. Chile: Editorial Universitaria.
- Henández, N. (1998, Febrero 1). Acteal frente al monólogo del poder. Obtenido de: <http://www.jornada.unam.mx/1998/01/02/natalio.html>
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. (J. L. López, Trans.). Paidós Ibérica S.A.
- INEE. (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México D.F.: INEE.
- Izquierdo, M. Á., y Quiñones, R. M. (2009). Características del personal de apoyo técnico pedagógico de escuelas primarias de Morelos y el tiempo dedicado a sus funciones. Veracruz, México. Obtenido de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0912-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0912-F.pdf)
- Larrosa, J. (Ed.). (1995). Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En: *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 257–329). Madrid: La Piqueta.
- Latapí Sarre, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 16.
- Lee Meneses, E. O., y Serrano Castañeda, J. A. (2011b). El asesor técnico pedagógico, los significados de su práctica. UPN.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa-Filosofía de nuestra América.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar* (2a. ed.). Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Lens Ch. I. y Parker I. (2008) “Modelos y métodos socio-críticos de la investigación cualitativa: Cuatro casos psicoanalíticos y estrategias para su superación”. En: Gordo, A. y Serrano A. (Coords.) *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson Educación S.A.: Madrid, pp. 23-43.

- León Valdés, M. de los Á. (2011). La asesoría técnico-pedagógica en la educación primaria, una práctica de reflexión permanente. COMIE. Obtenido de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/2001.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/2001.pdf)
- López, Y. (Ed.). (2009). *La asesoría técnico pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. México, D.F.: UPN.
- López, Y., Reyes Hernández, N. S., y Ruiz Esparza, J. (2009). Diagnóstico de la asesoría técnico pedagógica y formación de recursos humanos de alto nivel en educación básica hacia el diseño y aplicación de un modelo de asesoría en el estado de San Luis Potosí. COMIE. Obtenido de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1204-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1204-F.pdf)
- Lozano Tovar, M. E. (2007). Formación docente: el servicio de asesoría académica a las escuelas y el trayecto formativo. COMIE. Obtenido de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PR E1177974028.pdf>
- Martínez, A. (Ed.). (2006). Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México. SEP-OEI. Obtenido de: [http://dgfcms.sep.gob.mx/html/Materiales/BAS/Docs/BF02/Hist\\_apren.pdf](http://dgfcms.sep.gob.mx/html/Materiales/BAS/Docs/BF02/Hist_apren.pdf)
- Martínez, F. (2001). Reformas educativas: mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27). Obtenido de: <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>
- Messina, G. (2010). Construyendo saber pedagógico desde la experiencia. *Programa Latinoamericano de Apoyo a La Sistematización/ Consejo de Educación de Adultos de América Latina., Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias*. Obtenido de: [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo\\_saber\\_pedagogico.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf)
- Montemayor. (1997, October 4). El monólogo del poder.
- O. C. D. E.- México (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. México: OCDE.

- O. C. D. E.- México (2012). Mejores políticas para un desarrollo incluyente. *México: OCDE*.
- Observatorio Ciudadano de la Educación. (2002, Febrero 8). CNAE: ¿Respuesta a problemas de la federalización educativa? Obtenido de: [http://www.observatorio.org/comunicados/comun071\\_3.html](http://www.observatorio.org/comunicados/comun071_3.html)
- Pereyra, M. Á., García, J., Beas, M., y Gómez, A. J. (Eds.). (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Granada: Ediciones Pomares-Corredor.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, (146), 90–101.
- Ramírez, M. B. S., Barrón Tirado, M. C., y Lozano Tovar, M. E. (2007). Evaluación de la asesoría y acompañamiento académico a los colectivos docentes por parte de los Asesores técnicos pedagógicos en el diseño de su trayecto formativo (ciclo escolar 2004-2005 y 2005-2006). COMIE. Obtenido de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PR E1178425386.pdf>
- Reyes Hernández, N. S., y López, Y. (2007). La indefinición del rol de los asesores técnico pedagógicos. COMIE. Obtenido de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PR E1178918914.pdf>
- Reyes Hernández, N. S., y López, Y. (2009). La indefinición del rol de los asesores técnico pedagógicos en el nivel de educación primaria del estado de San Luis Potosí: una mirada procesual y situacional. COMIE. Obtenido de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/1206-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1206-F.pdf)
- Rincón Gallardo Shimada, S. (2012). La transformación del núcleo pedagógico como fuente de motivación docente en escuelas públicas mexicanas. *DIDAC Universidad Iberoamericana*, 59, 49–55.
- Saettele, H. (2005). *Palabra y silencio en psicoanálisis*. UAM- Xochimilco.
- Santiago, P.; McGregor; Nusche, I.D.; Ravela, P. y Toledo, D. (2012) Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. México 2012. ODCE, SEP, INEE: México

- Sánchez Ramírez, M. A., Barrón Tirad, C., y Lozano Tovar, M. E. (2007). Evaluación de la asesoría y acompañamiento académico a los colectivos docentes por parte de los asesores técnicos pedagógicos en el diseño y desarrollo de su trayecto formativo (ciclo escolar 2004-2005 y 2005-2006). COMIE. Obtenido de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PR E1178425386.pdf>
- Sánchez Reyna, R., Cordero Arroyo, G., y Bocanegra Gastelum, N. (2009). El asesor de zona escolar de educación primaria en Tijuana. Percepciones y contradicciones en su función. COMIE. Obtenido de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/1093-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1093-F.pdf)
- Secretaría de Educación del estado de Puebla. (2010). Manual de funciones. Figuras directivas y asesores técnico pedagógico de educación básica. SEP-Puebla.
- SEP. (2005). Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela [Propuesta]. SEP. Obtenido de: [http://dgfcms.sep.gob.mx/html/Materiales/BAS/Docs/BF02/Orien\\_const\\_serv\\_ases.pdf](http://dgfcms.sep.gob.mx/html/Materiales/BAS/Docs/BF02/Orien_const_serv_ases.pdf)
- SEP. (2006). Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión. SEP. Obtenido de: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/5-OAS.pdf>
- SEP. (2009, Enero). Acuerdo número 465 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2012). Criterios para el Seguimiento y la Evaluación del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela. Obtenido de: <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/matsistema/saae4.pdf>
- SEP. (2013a). Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Educación Básica. Manual Técnico 2013. SEP. Obtenido de: [http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/manuales\\_tecnicos/](http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/manuales_tecnicos/)

- SEP. (2013b). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. SEP. Obtenido de: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)
- SEP. (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. SEP.
- Spivak, G. Ch. (2003), “¿Puede hablar el subalterno?”, en *Revista Colombiana de Antropología*, Volumen 39, enero-diciembre 2003, Colombia, pp. 297- 364.
- Tapia, G. (2008). Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México. *Profesorado. Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 12(1), 1–15.
- Tapia, G. (2010). A propósito de la supervisión escolar y el apoyo técnico pedagógico a las escuelas de educación básica. En: *Experiencias de investigación, intervención y formación en gestión de la educación básica*. UPN. Obtenido de: <http://200.23.113.50:8080/upn/bitstream/handle/11195/334/Experiencias%20de%20Investigaci%F3n,%20Intervenci%F3n%20y%20Formaci%F3n%20en%20Gesti%F3n%20de%20la%20Educaci%F3n.PDF?sequence=1#page=67>
- Tarrés, M. L. (Ed.). (2013). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, D.F.: Colegio de México/FLACSO.
- Torres, T. de J., Anzures, J. L., y García, V. M. (2009). Los significados de la labor del asesor técnico pedagógico: uniformar para la reproducción o intervención para la búsqueda de futuros diferentes. COMIE. Obtenido de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/1202-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1202-F.pdf)
- Treviño, E. (2015). Los otros sujetos de las políticas. Insumos conceptuales para estudiar a quien diseña e implementa iniciativas políticas en el campo de la educación. En: *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (pp. 53–66). México: Servicios Editoriales/Balam (Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación).

- Treviño, E., y Carbajal, J. (Eds.). (2015). *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*. México: Servicios Editoriales/Balam (Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación).
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona, España.
- Vargas, R. (2009). Las y los asesores tecnico-pedagógicos de los SEIEM: Una figura educativa en construcción. Obtenido de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/1302-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1302-F.pdf)
- Vargas, S. (2014). *Constelaciones Narrativas y la Presencia de la Doble Voz. Un Estudio sobre los Hijos de Jornaleros Agrícolas Migrantes en Regiones de Acogida: El Valle de San Quintín, B.C., y El Valle Central, Ca.* (Doctorado). UNAM Instituto de Investigaciones Antropológicas, México.
- Villoro, L. (1993). Filosofía para un fin de época. *Nexos*, (185).
- Villoro, L. (1996). La significación del silencio. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Waibel, T. (2008). "Metafísica de Causa. Acerca de las Verdades de Otros." *Transversal Texts/ Instituto Europeo para Políticas Culturales Progresistas*. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0408/waibel/es>
- Yuren, T. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. Obtenido de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00389ycriterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmiev08n19scB02n02es.pdf>
- Zemelman, H. (2010a). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México D.F.: Instituto Pensamiento y Cultura América Latina A.C.
- Zemelman, H. (2010b). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de La Universidad Bolivariana*, 9(28), 355–366.

Zorrilla, M., y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (30). Obtenido de:

[http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articuloylang=esyid=441\\_reforma\\_educativa\\_en\\_mexico\\_descentralizacion\\_y\\_nuevos\\_actores](http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articuloylang=esyid=441_reforma_educativa_en_mexico_descentralizacion_y_nuevos_actores)

## ANEXO 1. GUIÓN DE ENTREVISTAS

A. Información general sobre el asesor que de cuenta de perfil, trayectoria, ubicación y tareas actuales; tópicos relevantes para él.

1. ¿Cuál es tu formación inicial?, ¿en qué escuela estudiaste?, ¿has desarrollado estudios formales después de ella?, ¿cuáles?
2. ¿Cuántos años tienes de servicio?, ¿cuántos fueron como maestro?, ¿desde cuándo tienes funciones de ATP?
3. ¿En qué lugares te has desempeñado como ATP?, ¿cuántos años has permanecido en cada uno?
4. ¿Qué tareas has desempeñado como ATP?, ¿cuáles son tus tareas actuales?
5. ¿Qué aspectos de ser ATP te parecen importantes?

B. Preguntas para construir empatía y para construir un camino narrativo:

1. ¿En qué programas federales o estatales has participado?
2. ¿Cuáles han sido las tareas que te han tocado desarrollar en ellos?
3. ¿Te sentías “listo” para desarrollarlas?
4. ¿Cómo fueron tus vivencias en ellas?, ¿cuáles te resultaron atractivas, difíciles, complejas?

C. Preguntas para profundizar

1. ¿Qué es lo que te ha resultado más:  
satisfactorio  
incomodo  
indignante  
pleno
2. ¿Cómo crees que sean estas vivencias para otros asesores?

3. ¿Qué hiciste en ellas que haya sido por presión externa?
4. ¿Qué hiciste en ellas que haya sido por convicción?
5. Cuando visitaste escuelas e hiciste trabajo de asesoría ¿hubo algo, alguna situación que te diera miedo?, ¿por qué te dio miedo? No fue miedo, quizá tedio o desaliento, quizá gusto o empatía.
6. ¿Qué pensaste después, cuando ya no estabas en la escuela?, ¿lo platicaste con alguien?
7. Cuando algún o algunos profesores te plantearon problemáticas para los que no tenías respuesta ¿qué es lo primero que pensaste?, ¿intentaste resolver?, ¿cómo? Si no podías resolver ¿a qué lo atribuiste? Si lo podías resolver ¿a qué lo atribuiste?
8. ¿Recuperas lo que vives o has vivido dentro de las aulas como asesor?, ¿qué haces con ello?

#### D. Preguntas directas sobre sí

1. ¿Cómo es ser ATP, siendo hombre/mujer en México?
2. ¿Cómo miras a los docentes?, ¿a los alumnos?, ¿aprender?
3. ¿Elegirías otra función si pudieras?, ¿por qué?
4. ¿Qué te preocupa?
5. ¿Qué te da esperanza?
6. ¿Cómo podrías ser mejor ATP?, ¿te gustaría?
7. ¿Qué crees que venga para los ATP en México?

## ANEXO 2. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA REALIZADA EL DÍA JUEVES 7 DE JULIO A LA ASESORA 1 (E1.070716)

Entrevistadora (E): ¿Tú también hiciste entrevista, en tu tesis?

Asesora (A): Sí

E: Entonces ya sabes de lo que se trata.

Pues bueno, mira, podemos iniciar como con preguntas generales ¿no? Este ¿cuál es tu formación inicial?... este, la licenciatura, la normal...

A: Bueno, tengo la Licenciatura en Pedagogía y la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena.

E: Ok

A: Y, posteriormente, ya la Maestría en Educación Básica.

E: La... Pedagogía ¿dónde la hiciste?

A: Este.. aquí en Papantla fue una extensión de... la Universidad del Golfo, como que se me fue el nombre.

E: Es privada, ¿no?

A: Sí, privada. Le pongamos el... así decía el título ¿no? "con especialidad en Inglés", pero... (risas) pero así decía.

E: [Entre risas] sólo era un formalismo

A: Sí

E: Ok, no fue, digamos, una formación fuerte

A: No, no, solamente unos semestres y como que nos dividían, así como en la prepa a veces: ya en tal semestre te vas a tal área y ya.

E: Aha, sí, sí, le voy a poner así para [como tomando nota]. Ok. Y este... y la Licenciatura en Educación Indígena ¿dónde la hiciste?

A: Aquí en Papantla, es extensión de la que está en Poza Rica.

E: ¿de la UPN?

A: de la UPN

E: ah, ok, de la Pedagógica Nacional. Y la maestría en la UPV, ¿no?

A: No, en la Universidad del Golfo, que es de Tamaulipas.

E: ¡Ah! Ok. Pensé que había sido de las que oferta la UPV o la UPN. Ya, ok. Y ¿tienes como alguna aspiración a otro grado o hacer algún otro programa?

A: Sí

E: ¿Sí?, ¿quieres hacer el doctorado?

A: Quiero hacerlo, sufrí mucho en la maestría, bueno porque quizás no estamos habituados a... hacer análisis más ligeros, ya en la maestría se da por hecho que conocemos muchas otras cosas, principalmente sobre investigación y pues nuestra formación no es así. Pero sí quiero seguir sufriendo [risas], quiero seguir, no tanto por tener un grado para que todo mundo se entere, porque pocos saben que tengo la maestría, sólo simplemente por conocer más, para poder ayudar. Para tener la capacidad de seguir ayudando.

E: Ok, ok. ¿La harías en educación?

A: Sí

E: Ok. Y ¿no has visto programas específicos o algo?, ¿no?

A: Por el momento no, por el momento tengo un receso [risas]

E: [Risas] Obligado

A: Sí, obligado hasta cierto punto.

E: Ok. Y ¿cuántos años de servicio tienes?

A: 15

E: ¿15?, ¿cómo...?, ¿cuántos fueron de docente?

A: 7

E: ¿Frente a grupo?

A: Frente a grupo

E: Y el resto son de ATP ¿no? Ocho de ATP

A: [Va repitiendo la información de manera afirmativa y agrega "ya estoy vieja"]

E: Y frente a grupo ¿en qué comunidades estuviste?, ¿te fuiste muy lejos?

A: Ah, estuve en, desde que inicié me enviaron al municipio... bueno se llama, la localidad El Panorama, Coyutla, posteriormente estuve en otra localidad que se llama Las Lomas, igual pertenece al municipio de Coyutla, la sierra rumbo a Filomeno Mata y esos lugares... Espinal, no sé si ubicas, te acuerdas de Espinal...

E: ¡Espinal! Sí, sí, sí ubicó perfecto.

A: pues por allá

E: Ok. Y te fuiste acercando poco a poco a...

A: Ya llegué directamente a esta zona, me mandan a... todavía estuve en grupo en Arroyo Grande No. 2, igual ya pertenece a esta localidad de Papantla y ya tuve la oportunidad de estar aquí.

E: Ok, ok. Como ATP

A: Como ATP

E: Ok. Y, digamos de... ya en esta parte en los 8 años que tienes como ATP eem... ¿qué tareas te ha tocado realizar, de manera general ¿no?

A: Bueno, mi idea inicial es que el ATP tiene que hacer la cuestión pedagógica, las actividades, pero le cargan a veces más la situación administrativa, como que va implícito: "bueno, tú vas a la comunidad y vas observas, sugieres, haces un taller; pero tienes que evaluar y tienes que encargarte de todo lo que surja de ello, la cuestión administrativa". Por ejemplo, ahorita, de los exámenes PLANEA ¿sí?: "encárgate de todo eso", desde la recepción, ir a la comunidad para ver si los están aplicando, pedir los resultados y ahora sí, empezar a hacer gráficos, empezar a dar resultados. Le resta tiempo a lo que realmente deberíamos de realizar... realmente. Y uno, una principal situación que no se tiene, en ocasiones, la autoridad como para poder decidir. Uno podrá tener todos los proyectos, decir: "esto considero que debería estar bien, podría funcionar"; nosotros que vamos a las escuelas y observamos a los compañeros, esto les hace falta y todo está muy bien, queda el proyecto, pero resulta alguna cuestión sindical o simplemente no hay presupuesto o no hay disposición para el apoyo y ahí queda. Queda nada más en lo que...

E: ... en lo que te parecía necesario y ya.

A: Exacto... Y ya.

E: Pero por dónde crees que no hay disposición: de las autoridades o de los compañeros en las escuelas...

A: Pues es todo. A veces las autoridades no lo permiten, porque llega el momento en que puede parecerle a quien está enfrente si el momento está muy bien, en mi caso puedo decir que el supervisor sí tiene una visión más de la situación del apoyo a la educación, en cuestiones pedagógicas; pero en parte todavía como que, ahorita... en un tiempo estuvo en el Ayuntamiento, ahora pertenece al Sindicato en Xalapa y está la mayor parte aquí, pero a veces se le llama, pues como que se desvía todo eso que teníamos planeado allá. También es difícil a veces creer o pensar, que alguien pudiera tener una mayor o una mejor idea, como que les es difícil; entonces no... a veces ¿verdad? Lo digo. Como que se dan cuenta y no quieren que los rebasen. O sea, como que "yo soy la autoridad, yo soy la que debo pensar mejor que tú, debo tener mejores ideas que tú", entonces pues bueno "muy buena tu idea, la acepto, pero ¿te parece si la concretamos de esta manera?"; viéndolo desde otro punto de vista es, al final, la idea es de allá, aunque la original sea mía.

E: [Risas] OK, o sea "algo modifico, algo digo para que parezca que sí mando"

A: "...para ponerla a nombre mío", sí. Eso es lo que siempre sucede así. Y con los compañeros, pues la mayoría, si ya tiene mucho tiempo en el servicio, pues ya solamente, pues están dando el tiempo justo, así como mirando el reloj: "ya, ya me voy". Eh, sí algún proyecto, algún, algo para mejorar y se necesita trabajar en la tarde, pues no, como que "no me agrada" ¿no?, como que "tiene muy buenas ideas, pero como que ya no me

agrada mucho esta persona porque significa que si acepto lo que ella dice, también significa que debo de cooperar y trabajar, cuando no estoy dispuesto a dar más tiempo”.

E: Aja.

A: Y aunado a lo que si el quien dice sí o no se hacen las cosas... pues no, los maestros van a estar, se van a ir al mejor postor y quien les convenga. Entonces, prácticamente a veces ya no concretamos nada, aunque quisiéramos. Y principalmente ahorita al cierre del ciclo escolar es cuando nos damos cuenta, y no es que antes no lo hayamos hecho, sino que necesariamente, porque nos piden un informe, nos damos cuenta de que eso no se concretó, aunque a pesar de que se pone otro motivo, uno que lo vive, sabe qué.

E: Sí, sí. Ok, y ¿cuántos son?, digo, tú puedes hablar con... sé que de por sí hablas con mucha libertad, pues, pero en cualquier momento si no lo decidimos así ahorita y tú en algún momento dices “no, es que es esto que dije sí puede ser delicado, o sea, tu nombre no tiene por qué aparecer, como tal en el documento ¿no?, pero bueno, digo, sólo para que no [risas] te sientas como presionada en algún momento por algún dato o por alguna cosa.

A: No, no, hasta eso, lo que estoy diciendo ahora, pues de eso lo comentaba hace un rato, va a depender mucho de uno, del carácter ¿no? Y no es precisamente para imponer o porque yo tengo la razón, no, eso es lo que pienso y entonces de esa manera lo expreso; no sé si me lo permiten o... o qué es lo que ha pasado, pero siempre me expreso y quizás en el momento no lo digo por prudencia y cuando está pasando la situación, pensemos en las supervisiones, en el momento por respeto, para no armar situaciones que a veces los compañeros lo que buscan es el menor pretexto ¿no? para desestabilizar –también estoy consciente de eso- pero en la primera oportunidad que tengo sí lo comento. Todo esto lo he comentado. Por mí misma lo saben.

E: Ok. Ok. [risas] Lo saben de tu voz.

A: ¿Cuántos compañeros tienes ahorita en la supervisión?

E: ¿Dentro de la oficina?

A: Aja

E: Somos cinco con el supervisor

A: Cinco. Ok.

E: ¿Cuatro ATP?

A: No, está una compañera administrativa, pero sin clave, su clave es de docente, nada más está en función; una compañera de ATP, pero ella sin nombramiento solamente de nombramiento interno, de preescolar y anteriormente, bueno, anteriormente una maestra y yo que éramos de primaria, bueno, somos de primaria, que somos ATP; en mi caso ya estoy con el nombramiento y ella pues, principalmente es por el apoyo que nos da el supervisor de mantenernos ahí.

E: OK. Sí, porque si no implicaría irse a una escuela lejana o algo así.

A: Una escuela y pues en ese sentido sí nos apoya, y porque considera que entre todas hacemos el trabajo, porque le sacamos el trabajo. (Risas) Así de fácil.

E: Ok. Aja. Ok. Está bien. Digamos, un poco en lo que dices es como claro que... digamos, valoras el trabajo del ATP en términos pedagógicos ¿no? O lo que llamamos de manera general académicos versus administrativo ¿no? Que además, como que es una queja permanente ¿no? De los que trabajamos en la educación ¿no? Que siempre hay como un desbalance. Pero, digamos, como ¿a qué tareas específicas les llamas académicas o pedagógicas?

A: Las que me corresponden... bueno. Esas son desde mi punto de vista y un documento que existe, que ya no es actual, pues en el que solamente de manera general se dice que los ATP debemos de observar las aulas, sugerirles; dos-tres puntos pero de manera muy general, específicamente [lo específico] nosotros [lo] hemos ido aprendiendo durante la práctica, pero nunca, nunca nos han capacitado de “estas son tus funciones, pero de esto te encargas...” o sea no nada más esto: “tu función es ir a observar la escuela”, sí, pero en la escuela ¿qué voy a hacer?, entonces nosotros consideramos, ya con el ir a observando con el día a día. Bueno, por ejemplo, en una reunión, en un taller que teníamos, nos damos cuenta de las -por el contacto directo con los maestros- de las necesidades que ellos tienen: no saben planear o es algún pretexto para no hacerlo, no

tienen resultados favorables; es cierto, el contexto está, quizá no tiene todas las... eh... todo lo positivo que se dice que debería de tener ¿no?, o sea que hay alumnos, hay funciones...

[Interrupción de un vendedor]

E: ¿no quieres un agüita?, ¿nada?

A: Noo, gracias. Ya estaba emocionada [risas]

E: [Risas] Te interrumpieron... ¿quieres que cierre la puerta?

A: No, no está bien. Así nos enteramos de lo que ocurre [broma]. No, es solamente uno con la práctica se va dando cuenta. Tiene estas necesidades, entonces yo busco la manera de que cómo apoyarte, bueno, acercándome a ellos; quizá no en una reunión: “fui a una escuela y encontré que el maestro tiene dificultades, que el contenido que estaba abordando... nada que ver con lo que estaba haciendo”; solamente la diferencia es que, con los alumnos, los alumnos son niños, ellos... tenemos –hasta ahora– nosotros como adultos creemos que quien está al frente es una persona que sabe, entonces ellos como niños en esas zonas marginadas, pues el maestro lo es todo. Pero nosotros nos damos cuenta desde el simple... eh... la forma en que escribe, la redacción que tiene (yo tengo una obsesión por observar las faltas de ortografía) entonces así como que: si ese es el maestro, si así escribe el maestro, cómo van a estar los alumnos, qué es lo que van a aprender; desde ahí los estamos formando. Son escasas las oportunidades que tienen los niños ¿y eso les llevamos? Por eso me siento parte de ellos, desde mi función, ¿no contribuir?, ¿qué hago? En la primera oportunidad que tengo solamente al cierre de ir a hacer la observación todo el día en la escuela, platico con el director; que en este caso –por lo regular– en las escuelas son dos maestros o tres, a excepción de una escuela que tenemos de organización completa... y platicamos con ellos y en vez a veces de –en su momento– les digo: les sugiero que hagan esto y qué les parece, nos reunimos en la supervisión y platicamos. Pero resultara al contrario, nos damos cuenta que lo que recibimos más quejas de ellos y aunque quisiera trabajar, muy independiente de eso, los resultados, de lo que puedan o no obtener, la realidad es otra. ¿Y si no hay mucha voluntad, también? Bueno, ya platicamos, nos vamos a la supervisión, eh, la queja, la queja general y lo hemos hecho en el sector es que no sé planear, pero igual creo que no es cuestión de redacción, aquí yo siento que no tiene nada que ver, yo se los he explicado a ellos, porque “¿la cuestión es planear?, bueno aquí está tu planeación, muy bien, el detalle no es lo que se escribió sino cómo voy lo aplico, eso es lo que yo les digo a ellos.

E: eso es [comenta en voz baja]

A: Pero pues “es que yo no sé planear, es que, dime qué estrategias o qué actividades les pongo”, yo les puedo sugerir y les sugiero: estas podrían funcionar, pero no son la solución y entonces siempre estamos en la queja diaria de: sí, pero es que no saben leer, no saben comprender, no comprenden los niños, no leen y este, ¿qué hago?, ¿cómo les enseño a leer?, y en este caso, por los primeros grados, es por lo que seguido me van a ver. No saben leer, ¿cómo le hago?, maestra dígame qué actividades para enseñar a leer, yo les digo, yo sólo puedo hacerles algunas sugerencias de manera general, ustedes son los que conocen sus alumnos; yo no puedo decir “¿cuál sirve para el grupo”, ¡ah! Pues para enseñar a leer pues hay que mostrarles los libros, hay que ir a la biblioteca. Primero, sentir ese gusto, que en los libros se dan algo interesante, pueden encontrar algo interesante, pero no es así, si no les puedo decir “es que dicten, hagan dictado de palabras, ¿de qué les va a servir?”. A veces sí sirve, sí funciona, porque también puedo decir, el dictado de palabras no, pero eso es para los niños que ya lo saben hacer; sólo es un complemento, una manera de reforzar, pero no para eso. Entonces empiezan, dicen ellos: la planeación, que no tienen estrategias adecuadas, no saben qué hacer y entonces llevan a las consecuencias de que los alumnos no leen, sino leen ¿y en las otras asignaturas? No van a saber hacer nada. Eh, pensando en español, pero cuando me hablan de matemáticas, me dicen así: pero es que no saben contestar, si les digo... lo primero que preguntan es: “voy a sumar o voy a restar”, ay niños, pero ¿de dónde está la raíz? Pues si no leen, pero si leen y comprenden... entonces ahí nos vamos.

E: Sí

A: Y no leen porque el maestro no planeó, no hizo lo que ahora nos llaman “La planeación diferenciada” que es para niños que tienen problemas, él ya no tuvo que seguir la exposición... y así nos vamos de arriba a abajo y de abajo a arriba y seguimos encontrando el mismo problema.

E: Ok. Sólo por recuperar el dato, estos maestros... porque dices que es como una queja recurrente, que los maestros digan que los niños no saben leer, ¿te refieres como a todos los grados o sucede sobre todo con los que tienen los primeros ciclos?, ¿cómo es ahí?

A: Es.. como que para todos

E: Ok

A: Porque a pesar de que los, podemos hablar de que quinto o sexto grado ya saben leer, leen, nada más repiten, se les escucha hablar, pero para lo que su edad ya deberían conocer, comprender y todo eso, no. Hay niños, hay excepciones, hay excepciones.

E: Sí

A: Ahorita tenemos un alumno que se va a la Olimpiada Nacional, sí los hay, pero...

E: pues son pocos ¿no?

A: Aha.

E: Sí. Este, bueno y digamos, tienes como memoria de ¿en qué programas has participado como ATP?

A: Sí, estoy en, estuve en el Programa de Lectura, principalmente es lo que me han... en este caso lo del programa de la EIMLE que... a mí me dejaron todo el paquete, nunca esta supervisión, nunca jefatura de sector, no se enteraron de lo que hice o dejé de hacer

E: ¿En ambos casos?

A: Sssí. Sí, no, no ellos nunca se encargaron, nunca se informaron de eso. Sienten a veces que ellos apoyan mucho con dar la facilidad de “¡Ve, tú ve y encárgate!” ya con eso te ayudan en tu trabajo, no pues no es mío, es parte de todo ¿no? En lo de la Reforma estuve con el protocolo de la RIEB, en este caso estuve como... primero a mí me capacitaban, posteriormente yo estuve como asesora con los compañeros; así como se fue dando los grados porque primero fue primero y sexto, quinto y segundo y tercero y cuarto, en las tres fases, para orquestar el desarrollo y hacerlo de esa manera y ya. En este caso en lo que participamos fue en los talleres; todos los talleres que dan a nosotros nos capacitan y los tenemos que hacer con los compañeros. También uno que tomé en Xalapa fue de capacidades diferentes, capacidades diferentes... que bueno, yo siento que, creo que el concepto estuvo mal, porque así como unos crees que “Ay, qué felicidad, vamos a tener...” no, no es nuestra especialidad, pero así de que vamos a tener la oportunidad de ayudar a niños que tienen capacidades diferentes”, no, al final fueron alumnos sobresalientes, que no les, no existen. Que yo leo porque tenían capacidades diferentes a los demás, bueno no.

E: Guao, jajaja, qué locura.

A: Nada qué ver. Así de manera general y pues cada año que va cambiando el nombre o algo, pero eso es lo que más nos encargan los talleres, los talleres que vengan o algo más que venga, nosotros los ATP somos los encargados de dársela a los docentes.

E: Ok. Pasan la... pero digamos en... ¿tú crees que tu actividad varía o ha variado por operar estos programas?

Eh, por ejemplo, puedes estar en la supervisión de manera normal, por así decirlo, sin programas y tienes cierto tipo de tareas o actividades, pero si llega un programa particular, por ejemplo estos que mencionaste o por ejemplo, no sé: Escuelas de Calidad, Escuelas de Tiempo Completo y demás; ¿varían tu dinámica, tu organización?

A: No, se hace lo que es... mi actividad esa no cambia, la tengo que hacer antes, durante y después, pero yo tengo que cumplir con lo... al contrario aumenta.

E: Aumenta la carga de trabajo

A: Sí.

E: Entonces, ¿cómo definirías que es tu actividad normal, sin programas?

A: Sólo es normal cuando no tenemos que salir.

E: Aja

A: Este... cómo decirle, lo que no corresponde... lo normal para mí es estar en la supervisión si es que no estamos en los centros de trabajo.

E: Aja

A: Eso es lo normal o dando alguna información con los compañeros, dando algunos talleres, lo de siempre que hay que hacer respecto a cuestiones de lectura, algunas actividades, sobre el consejo técnico, revisando la ruta de mejora, eso es lo normal. A menos que llegue algún programa anexo ¿no? Nosotros no tenemos escuelas de tiempo completo ni escuelas de calidad, nada de eso; lo que ahorita tenemos es lo de la Reforma Educativa, pero nada más ahorita es la construcción de las aulas, la compra de esto, estar revisando la cuestión administrativa, solo eso.

E: ¿No hay trabajo académico?

A: No.

E: Aja. Ok y digamos, en estas tareas que mencionas, por ejemplo visitar escuelas o dar talleres emm, cuando das talleres ¿llaman a los maestros, se concentran en algún lugar?

A: Sí, en la supervisión escolar

E: En la supervisión escolar y cuando visitas escuelas, emm, cómo podrías describir una visita de trabajo normal.

A: Normal, pues es... eh, la entrada de los maestros es a las ocho de la mañana, pero para nosotros empieza la función desde antes, porque hay que verlos llegar; no es que los vayamos a fiscalizar a ver si llegó tarde o llegó temprano, no. Como es educación indígena, en nosotros influye mucho el contexto, el cómo ellos se... socializan con la comunidad... nosotros llegamos antes que ellos, observamos, eh, si lo que dice nada más bajan del carro -ahorita que ya las comunidades tienen acceso- al salón, del salón al carro otra vez y no, si sólo es eso, observar cómo... el trato hacia los alumnos; porque aparentemente ese día como que se portan bien [risas de la entrevistadora], en sí muy amables.

E: Porque hay visita.

A: Porque hay visita o a veces ese día se les ocurre, tener, sacar todas las asignaturas de educación artística, tienen educación física; resulta que van a aplicar examen, tratan de sacar cosas que...

E: que no los obligan...

A: a que sean observados. Cuando a veces se les acaban los recursos, pues ni modo. Pero a nosotros es el observar. En mi caso [suena el teléfono y hace una señal para decir que va a contestar, la entrevistadora responde que sí, que no hay problema 27.22-28.10] Se me olvidó pedir la consulta...

E: La consulta

A: Sí, pero ya están aquí.

E: ¡Ah! Pero ¿todo bien? Si tienes que hacer algo, sin problema

A: No, no, ya

E: Ok. Y entonces decías que, haces observación y que los maestros hacen lo posible por no ser observados en la práctica.

A: Sí, sí este... [vuelve a sonar el teléfono y se disculpa y contesta, la entrevistadora dice que sí que adelante 28.35-28.56] Viene de la escuela y nomás pasó a traerlo [se refiere a su pareja] también viene del trabajo.

E: ¡Ah! Aja.

A: Sí, bueno, es la observación. En mi caso, bueno yo tengo la idea, le digo no fiscalizarlos y si te observan, desde que llegas los observas y es que ellos me dicen "es que maestra", quieren darme mucho discurso o quieren explicarme, quieren quedar bien. Tengo que, "tenemos que salir allá en el patio o vamos a ir acá con los alumnos van a ensayar o uno no vino o nos vamos a ir temprano esta vez, porque tenemos que pasar a supervisión" -y bueno no hay nada en supervisión, yo estoy allá ¿no?- "tenemos que ir que ir a hacer un trabajo porque nos pidieron, precisamente, una cuestión administrativa"... yo les digo que no hay ningún problema, pues yo solamente llego a observar, porque si no luego quieren irse y no van a trabajar y precisamente es lo que quiero ver, qué cuál es el tiempo efectivo, eso es lo que a mí me interesa ; el tiempo efectivo que tienen, qué hacen y qué, qué quieren ahí. No pues resulta que ese día se alarga, desde

el inicio de que, algunas escuelas, “queremos invitar el café, no no hay problema, no ya desayuné” y me ven así como que “por qué no quiere café”, o sea, “bueno, refresco”, “no, no hay problema, no tomo refresco [risas]. Lo que quieren a veces es hacer tiempo ¿no?, sienten la presión... y ni modo, hablan mal. Tengo compañeros ¿no? que este, dentro de ahí, que llegan “maestro”, ya es hora de entrar, una compañera que... no estoy diciendo que me estoy alabando porque tengo mis errores ¿no? también me lo han dicho... ya van a entrar “¿por qué no trae la planeación?” [abandona el relato de la compañera, empieza a hablar directamente de la planeación], principalmente la planeación los pone a temblar a los compañeros, que su excusa es “es que no sé planear, maestra, usted no me ha enseñado a planear” o sea yo no le he enseñado a escribir al maestro. Nos decía un maestro cuando estudié la licenciatura: “si las señora cuando van al mercado tienen que planear lo que van a hacer para hacer las compras del día, ustedes como profesionistas ¿no saben lo que van a hacer durante el día para poder educar a unos niños?” y muchas comparaciones ahí, mínimo lo que vamos a hacer en el día, a lo mejor vamos a pasear, vamos a estar cantando, pero algo tienes que tener escrito. El caso que la planeación no aparece: se olvidó, se mojó, mis papás vinieron a hacer aseo, pero no aparece ¿sí? “yo luego se la llevo, luego se la llevo nunca llega. ¡Ah! no, no hay ningún problema, maestro”; o me presenta una planeación, pero se ve que nomás le pusieron corrector del año pasado o algo. La excusa es, también, de ellos es que ¿para qué? Si ya saben lo que van a enseñar. Es que muchos maestros ya de, ya de muchos años.

E: De muchos años.

A: Creen que los años les ha dado la experiencia, pero según la práctica la experiencia es mala porque nunca se han corregido

E: [Risas] Aja.

A: No, entonces bueno seguimos en el salón, yo nomás los observo. La primera visita es o tenemos un tiempo en hacer recorrido en toda la escuela, nada más me permite, me siento en el espacio que me den o a veces no hay ni sillas, porque –me imagino- que quitan una con tal de ver si me voy; no es que les caiga mal, sino que simplemente [risas] les es difícil que haya alguien más ¿no? y ya ¿no? Pues nosotros a lo que vamos, nos acomodamos en donde sea, vamos, “¿trae su planeación?” y después de escuchar las miles de excusas, “no si por mí no hay ningún problema”. Bueno, en este caso que ahorita está de moda lo de la ruta de mejora, eh... “bueno su ruta de mejora a ver qué es lo que está haciendo”, “no, no la imprimí, mire la traigo aquí en mi Lap”, “ah, está bien”, este “se la mando por correo”, “está bien, no hay problema, no maestro yo ya la tengo, nada más quería ver si la tenía aquí”, “mi lista de asistencia no la traje” o detalles así ¿no? y “¿no la tiene?”. Es nada más lo que tengo que hacer es sentarme, ver, observar qué hace, el desarrollo de su clase; sentarme al azar con un niño, una niña “préstame al...” observar qué es lo que está haciendo. Uno se da cuenta si ellos están con el libro, “a ver saquen el libro en tal página” a fin de cuenta tradicional, empezamos así. Me pasó con un maestro “maestro, si ya lo vimos” y le insistían “eso ya lo vimos”, pero creo que era el tema que se sabía el maestro, [risas de la entrevistadora] ya sabía que podían desarrollar los alumnos, como que ya los alumnos ya habían visto ese tema, entonces ellos iban a responder bien; pero al responder bien, pero dije, uno se da cuenta, uno ya con la experiencia. Ya ellos observan, vas al día; “présteme un cuaderno” y uno se va cotejando nada más: si ya viste esa lectura, si ya viste este contenido, bueno, vamos a ver si de veras coincide, tienes que tener alguna evidencia en tu cuaderno o algún producto en tu portafolio de evidencias. Algo tiene que coincidir, sin decirles, “bueno es que a ver pásame...” no, nada más con los alumnos uno se da cuenta de dónde van y “oye, o a ver tal niño... qué bonito ¿no?, qué lees, qué libro, a ver ¿cómo dice?, vamos a leer”, “no puedo”, pero los resultados son reportados que no hay ningún niño en riesgo, no hay ningún problema y la realidad es otra. Terminamos como que... si son dos escuelas, si la escuela nada más es bidocente puedo permanecer el día con el maestro o medio día, o sea media jornada y me voy a la otra, al otro salón, eh, y a veces uno, sinceramente uno dice “bueno, desde el primer vistazo ya me di cuenta de lo que hay o lo que no hay”, pero pues tendría que terminar la jornada. Y nos ha pasado que a veces cuando [no se entiende] no voy sola porque, por las distancias que hay que caminar, voy con mi compañera, de que no tiene caso si ya sabemos, que estamos observando lo mismo que la vez anterior, lo mismo. Y no, no hay nada.

E: Aja. No pasa nada distinto

A: Yo me di cuenta en otros programas en donde estuvimos que... en la comunidad de “El esfuerzo” nos dábamos cuenta anteriormente al programa de la EIMLE, que estuvo una maestra API, le llamaban API, como Profesora Pedagógico...

E: Itinerante

A: ¿Itinerante?

E: De Conafe

A: De Conafe, ella estuvo apoyando, estuvo apoyando a los maestros, el caso es que no trascendió, no, no hay problema; o sea, los compañeros tienen la idea –no sólo conmigo- de que bueno “llegó alguien”, cuando ya me han visto de manera recurrente “maestra es que este alumno no sabe leer”, o sea ya me estoy justificando, “te estoy diciendo todo y ya”, ahora sí ya confianza, se dan cuenta que yo no voy a decirle nada, que yo realmente a lo que voy... “este alumno no sabe leer”, “¡ah! Bueno maestro, a ver ¿me permite que esté un ratito con él?” en mi caso para valorarle algo de lo que dice el maestro o cuál es la situación del alumno y poderle sugerir algunas actividades; bueno, pasó, me quedé un ratito con el alumno, me paso a otros alumnos –es una escuela que sí es de organización completa- le digo, la siguiente... ya le hice sus sugerencias al maestro, al alumno le dejé algunas actividades... “qué te parece que la siguiente que venga platicamos ¿no?” no pues sí, la siguiente vez que voy el maestro me dice “y bueno maestra, maestra pásele, Miguel David, este, llévale una silla a la maestra, este, ve con ella” o sea “ya vienes con ella, ve a trabajar” a mí ya me echaron el peso encima. Lo mismo pasaba en los programas, en la EIMLE -no sé si recuerda, llegábamos, todas las facilidades, el alumno “ahí están los alumnos, pero has tú el trabajo, yo no me involucro”... “quizás no se hacerlo, pero bueno, voy observo y aprendo, para ver qué puedo hacer” y no. Y entonces ¿qué va pasar? Si uno va a trabajar con los alumnos o con el maestro, no se va a enterar de lo que uno hace, lo que él pudiera retomar o aprender porque todos podemos, estamos para eso para aprender, podemos aprender; y no, el maestro no se enteró de lo que hizo, el alumno nada más estuvo atento mientras estuvo con él, pero como el maestro no lo observó, durante el resto de los días, pues el maestro no tiene por qué decirle nada, nos quedamos en las mismas y sigue el mismo problema. El mismo problema y nos dimos cuenta porque ya por los años que tengo ahí, al final en mayor o menor porcentaje, todo el mismo problema, el mismo problema, de ahí no pasamos. Y llega un momento en que sí, en mi caso sí me frustra, sí me frustra porque dije “igual me la puedo pasar sentada aquí, vigilándome, bueno no lo tengo vigilado estando allá [risas de la entrevistadora, parece que hace una broma sobre su marido], pero, terminar relajada y a lo mejor si tengo que informar algo, pues administrativamente uno le puede poner adornos, eh, y no trasciende, pasa lo mismo y el siguiente año, puedo pasar los años relajada y ya mejor cuando realmente me llamen a trabajar o realmente se interesen, bueno, ya trabajamos, pero para qué vivir tan estresada si igual no pasa nada.

E: Mjmm, sí. Sí. Creo que digo, mucho de lo que a mí me lleva a plantear esta investigación tiene que ver como con esa, con esto justo que estás diciendo ¿no? Cómo vive un ATP una circunstancia, cómo decirlo, que humanamente es difícil de manejar (40.16) qué haces con eso si se repite y se repite ¿no? y una cosa que te iba a preguntar, eh, digo sólo como para tener un parámetro, justo era si ¿las visitas de la EIMLE eran distintas a estas que haces cotidianamente, donde básicamente lo que haces es, eh, pues esto que comentas ¿no?: observar, pláticas... [interrupción de una vendedora] estemm, esto que dices: observar, hacerles comentarios, sugerencias o cuando te involucras con un alumno que te lo dejan ¿no? o sea en el caso de la EIMLE, digo a mí me tocó visitar como escuelas en todas las modalidades y sí veo que hay como una... o sí me tocó ver que había una diferencia no solamente en las escuelas según la modalidad ¿no?, Telesecundarias, Secundaria General, Primaria Indígena o Primaria General, este sino inclusive entre ellas ¿no? Podría visitar una escuela en la Zongolica, indígena, y era distinta a visitar una escuela en la región de aquí ¿no?, entonces bueno, se imprime una diferencia ¿no? Pero tú, en tu vivencia como asesora, eh, ¿crees que hubo alguna diferencia en términos del esquema de la visita, pero no sólo por el esquema sino por lo que te permitió hacer? Digo, sobre todo esto que dices ¿no? hay una cosa que se repite en la reacción o en la respuesta de los maestros, cuando tú te involucras con un alumno te lo dejan y lo que tú veías en la EIMLE es que como uno iba a trabajar tutoría con los alumnos pues entonces ya, alzaban los brazos y decían “Bien” ¿no?

A: Que sigan viniendo

E: Así es, que me ayudan ¿no? Entonces, pero digamos eh, ¿notaste alguna otra cosa?, ¿te permitió vivir otra cosa? O sea ¿no?

A: Sí, sí fíjese que bueno quitándole las siglas simplemente la actividad que se hacía a mí me sigue pareciendo... no la solución, pero una muy buena respuesta si todos nos involucráramos, quizá eh... ese mecanismo de trabajo a mí me gustó mucho, porque tenía el contacto... bueno yo sé que en otras modalidades en otros lugares, le decían no pues estos alumnos están por la calle de la amargura, pero yo que los conocía sí vi un cambio en ellos, aún que los conozco -ahorita ya salieron esos alumnos- los conozco y sí les vi ese cambio. Les permitió simplemente expresarse, porque ya de hecho los maestros empezaron otros también, decimos nosotros tal lugar estos niños ya, ya los estamos reprobando antes de conocerlos, quizá y no, quizá estamos cortando ese libertad que ellos tenían, era la oportunidad de expresarse, de conocer otras cosas y resulta que sí, conocer... desde mi punto de vista a mí me agrada mucho la lectura y siento que los libros es lo más cercano que tienen ellos al mundo exterior, pero al mundo en el que puedan ser críticos y puedan razonar y puedan crecer; es lo más cercano. Porque quizás su situación económica pues no les va a permitir muchas cosas, pero existen, existe ese material en el que ellos pueden ver que hay más allá, pueden pasar esa línea y ya por decisión propia pueden seguir aprendiendo, entonces siento que eso sí les podría permitir. He tratado trabajando con ellos, les he dicho, pero tiempo, tiempo, tiempo es lo que se necesita para dedicarle a esta actividad; y es el tiempo es que a veces los maestros no tienen. Incluso yo traté, ya no con ese nombre, con esas siglas ¿no? con ellos trabajar, vamos a llevar, vamos a trabajar un tema, para que ustedes: una, conozcan del tema y se den cuenta cómo lo trabajamos, cómo uno se puede ir interesando, cómo lo pueden llevar con sus alumnos. Es muy bonita, le meto todos los planteamientos si quieres, pero de imaginarse que le tenían que dedicar tiempo, no, no, y ya no [risas de la entrevistadora]. Yo siempre lo veo como inversión y son tiempos que invirtieran, aunque sea una hora, minutos, el tiempo les iba a dar los resultados.

E: Aja, aja, pero no estaban dispuestos, digamos, o sea ¿si tu quisieras trabajar más en asesoría directa, por así llamarlo, con los alumnos, es prácticamente suplir al maestro?

A: Sí

E: O sea, ellos no estaban dispuestos a, a...

A: No

E: A involucrarse a generar un ambiente de trabajo distinto

A: No, no no. Y sí saben, sí saben, hay compañeros que están preparados, igual y su perfil, ya los más jóvenes ¿verdad? pero, como que “la preparación nada más la quiero para mí, yo quiero crecer, yo quiero... no sé proyectarme”, pero eso, “quiero todo para mí, me resta tiempo si yo le dedico a tales alumnos”, o sea de discurso muy bien, pero en la práctica no.

E: Mjm, sí, sí, sí.

A: Los perjudicados son ellos no los alumnos. Ya así como que, tal comunidad tiene, bajos resultados en PLANEA, lo que antes era ENLACE, ehh, una vez aplicaron los Excale, ellos siempre salen mal y nadie les dice nada... ¿para qué desgastarse?, ¿no?

E: [risas] Ya sé lo que va a decir cualquier prueba que llegue... sí. Ok. Y... digamos, emmm, digo hay como esto que dices de que llegas a la escuela haces una serie de cosas y generalmente el resultado es el mismo ¿no?: la apatía del maestro, el querer justificar, el no estar dispuesto a trabajar y lo que decías ¿no?: termino frustrada, sin muchas ganas de [risas] de continuar ¿no? Pero digamos el... hay como, digo después de ocho años el, cómo decirlo, evidentemente hay como una mecánica que se repite en las escuelas que es difícil modificar y que a ti como alguien preocupada por ellas te llevan al mismo lugar, pero ¿recuerdas alguna vivencia distinta? Por ejemplo, alguna visita en donde algo pasó que, justo, sentiste otro tipo de experiencia, te sentiste satisfecha, alentada, digamos que ¿registras una experiencia como en otro campo de sentimientos?

A: Sí, es que sí lo hay, no sé, yo me he dado cuenta y en su momento algunos profes sí se han... sí lo reconocen, pero en el momento ¿no? [risas de la entrevistadora] pero bueno esos momentos se quedan. Los

alumnos sí sorprenden, a pesar del contexto en el que estén y uno que da por hecho “este alumno qué puede conocer” ¿no? en la manera en que responden, la manera cuando nos cuestionan, me ha pasado o he observado que algunos maestros van y lo hacen, cuando corrigen al maestro, cuando lo corrigen; ahí se da cuenta de la capacidad que tienen los niños. Y no es así como discurso, no, porque todo mundo lo dice, que sí es cierto, no, o sea una cosa es la que se dice y otra cosa es irlo a vivir. Ir a ver los resultados en este caso de las Olimpiadas del conocimiento, en lo particular me siento satisfecha, siempre en mi zona ha tenido esas respuestas; al inicio a mí no me permitían como asesora, principalmente -vamos a hablar de los tiempos de antes- ¿no? por ser más joven –cuando llegué- por ser más joven que ellos, por cierto que había maestros que ahorita ya se jubilaron muchos. Ser mujer, o sea pararse al frente, qué iba yo a enseñarles, o sea eso, desde ahí ya ponían la barrera; me veían más como objeto que un ser pensante que podían aprender algo conmigo punto ¿no? Y este, pero ahora no todo es malo, sí hay muchas cosas negativas, desde mi ansiedad por lo que realmente quiero, desde mi punto de vista de qué es lo que debemos de ser, no tanto porque no lo he logrado, siento que sí he avanzado, pero –yo lo digo- a paso de tortuga floja [risas de la entrevistadora]

E: Además, ok.

A: Sí, pero ya ha habido cambios, en el principio, nada más que siento que lo único que tengo que hacer es seguir mientras esté ahí, seguir, seguir, seguir insistiendo en que algo voy a lograr; que algo voy a lograr, que sean buenos maestros y los alumnos, porque ellos van a ser el resultado de todo lo que pueda contribuir con ellos.

E: Ok. Bien, digamos que la manera en que resuelves esta sensación como de sinsabor [risas] en las escuelas es con la esperanza de que la insistencia podrá modificar un poco la vida en las escuelas ¿no?

A: Sí, sí, sí han cambiado

E: Ok. Ahí como haciendo un balance de tu papel como asesora y bueno hay como, digo no lo sé, seguramente eh, digo a mí me pasaba ¿no? que la respuesta con los maestros es una, tu vivencia con ellos es una ¿no? y claro, el trabajo con los alumnos te enfrenta a cosas diferentes ¿no? No sé si mejores o peores, pero son distintas, en tu trabajo con los alumnos, cuando te ha tocado trabajar directamente con ellos, por ejemplo en estos casos donde los maestros dicen “es que no sabe leer, pero es que no sabe escribir y es que no habla, es que...” ¿no? como que son los casos críticos y que te ha tocado trabajar con ellos ¿cómo te has sentido? En ese aspecto específico ¿cómo te ha ido?

A: Pues en un principio, mi naturaleza surge ahí ¿no? y es estarlos analizando, no soy psicóloga ¿verdad? Pero si algo tengo por naturaleza es estar observando, analizándolos ¿qué es lo que los hace actuar así? Una, lo que traen de su casa, en cuestiones pedagógicas el reflejo, son el reflejo de sus maestros, si por ejemplo van a resolver una suma, la van a resolver como su maestros se los dijo, con los errores del maestro ¿sí? Ver cuando ellos participan, van y conmigo tienen la esperanza en el momento de que algo diferente les voy a enseñar y al termino de... “¿cuándo vuelves a venir?, ¿cuándo regresas?”, según la expresión que tengan. Eso alienta porque yo decía, bueno, por lo menos, aunque sea una sonrisa les traje; por lo menos les cambié la visión por este día de lo que es la escuela, de que la escuela también es interesante.

E: Aja, y ¿alguna vez que recuerdes que no hayas podido ayudar a alguno de los chicos con los que te tocó trabajar?, ¿que te hayas sentido como incapaz o que tenías que saber otra cosa para poderlo ayudar?

A: Sí, es que en el momento pues, uno no va, no va preparado porque no sabes lo que va a surgir, bueno sí voy preparada en el sentido de que mi trabajo es con los docentes, voy con ellos, sino en la situación que se presenta, bueno a ver vamos a trabajar con esto y veo que el alumno sí quiere aprender o como que si yo tuviera el material que en ese momento considero que es el necesario, pudiera él pasarse al otro lado y a veces si tengo que decir: “no, pues faltó esto, el maestro ya no contribuyó o ya hasta ahí la dejó”, yo en posteriores, bueno hace días tuve la oportunidad de ir a una escuela y trabajar con lo de los libros para empezar lo de la biblioteca y hasta casi el cierre de ciclo no tenían organizada la biblioteca; reportaban, y reportaban actividades en voz alta, actividades que hacían con la Estrategia Estatal de Lectura. Dije, bueno, voy a hacer el recorrido con las escuelas, pero el caso que lo que se decía acá en biblioteca: todos los libros en el suelo, en el suelo, eso era deprimente, pero decía que los niños leían, que leían... la realidad pregunto

cuántos niños trabajó con ellos y bueno. Tal vez soy quien no ha trabajado, voy a creer que soy yo quien no he -como dicen ellos- no les he enseñado cómo hacer las actividades, así con esas palabras. Decidí hablar con los maestros, que iba a apoyarlos desde cero, desde la organización de la biblioteca, “no, muy bien, maestra, qué bueno” y todas las alabanzas; pero necesito que ustedes me apoyen, necesito... me gustaría que los alumnos se involucraran, porque de esa manera ellos están observando cómo su maestro también trabaja y ellos mismos pueden ser los monitores para los siguientes, para los niños más pequeños. Todo perfecto, todo bien, todo se me está dando muy fácil; llevo allá, organizo, “hay sí maestra, pero resulta que surgieron ese día...” uno tenía enfermo a un familiar, otra persona tenía cuestiones administrativas que iba a entregar y otro que tiene el primer grado no puede dejar a los niños pequeños... “¿qué le parece maestra que le doy a los alumnos de sexto grado y yo trabajo con los pequeños?”, “bueno ya estoy aquí”, bueno no me voy a quitar mi felicidad de hoy, veo que transcurre el día y nada; yo creo que lo que quería mostrarles es desde, “vamos a hacer el inventario, vamos a hacer el catálogo pedagógico, vamos a organizar”, este, ya no viendo, vamos a dar las comisiones a quien corresponda, ya no viéndolo como para este ciclo; estemos preparados para el inicio, para el siguiente ahora sí, no vamos a tener pretextos. Pasaron, las veces que fui, la última vez ya ni pude ir por otras cuestiones que nos llamaron y le pregunto al maestro, al director, “maestro, ¿y ya concluyeron?, ya nomás lo único que me faltaba era que usted pasara ya en computadora, como quisiera, en limpio, como le decimos, todo ese material, lo organizara y no sé... -me habló bonito: que los papás iban a poner esto, esto y esto- no maestra, hasta ahorita no hemos terminado...”, pero terminar qué si todo lo hice yo con los alumnos. No he tenido la oportunidad de ir... ¿cómo quedo?, pero estoy segura de que tal como lo deje, de ahí no pasó; entonces dice, bueno, uno, ¿será que realmente no apoyo como debería de ser o no doy las sugerencias correctas para que ellos puedan realmente considerarme que soy, como, como lo que dice mi nombre una asesora?, porque cuando lo hago no trasciende; o sea, como que tiene la idea, bueno ella es quien sabe, ella es quien sabe hacerlo y es quien va a hacerlo. Y si tengo pendiente eso para llevarlo la siguiente vez que vaya voy a ver si ya cambió, ya... a veces me resulta más queja o chismes -si es que podría considerarse así; cuando voy comento esto al supervisor y de ahí no pasa... y si fui es porque solicitaron de mi apoyo; pero no de que fuera hacer las cosas; que me involucrara más, esa ya fue cuestión mía.

E: O sea, aún cuando ellos te llamen, tampoco sucede algo mejor.

A: No, no, no.

E: [risas] Y bueno, por ejemplo cuando, por ejemplo en esta última actividad que hiciste, de intentar eh, impulsar, organizar la biblioteca, trabajaste con alumnos y en otros momentos ayudas a los alumnos de manera directa en problemas específicos ¿no?, por ejemplo, digo, te escucho y es como regresar a varias escuelas ¿no?: “es que ese niño no sabe leer” ¿no?, “es que ese no sabe escribir”; o sea cuando tú has trabajado con los alumnos o has trabajado en la escuela ¿no hay algún momento en el que sientas alguna empatía con el maestro?, que digas “es que ya sé por qué no le interesa” o “ya sé por qué que prefiere no intentar hacer algo distinto”...

A: Porque siempre es lo mismo. Sí, principalmente cuando, la cuestión administrativa no se diga, el maestro tiene que ver lo de Escuela Segura, pero no como programa, sino simplemente por las actividades que hace, tiene que hacer el informe de protección civil, para hacer eso pues tiene que hacer actividades, tiene que hacer lo de lectura, tiene que hacer -ahorita que estamos- lo de libros cartoneros, tiene que hacer todo; como que todas las actividades que el gobierno -podríamos decirlo así- se le ocurre ¡Ah!, hasta con los temas de salud, con el maestro, él es que lo va a hacer y lo veo que lo hacen como una justificación para demostrarle a la sociedad y a los medios que sí están haciendo algo; pero ese maestro no está capacitado ni tiene el tiempo suficiente para hacerlo y a veces lo que necesita es el mínimo pretexto. Es cíclico ¿no?: “no tengo tiempo, no tengo la capacitación, tampoco quiero y me resta tiempo y ni una otra y... ni una ni otra cosa hago. Esa es una cosa, entonces sí me ha pasado con los alumnos [Interrumpe la entrada de una llamada, la asesora hace un gesto y la entrevistadora contesta que “adelante”, que no se preocupe 1.01:43-1.02:28]. Todo quieren saber, es que ahorita como ya estoy en información final...

E: Sí no te preocupes.

A: Si es que “oye qué le pongo aquí, qué le pongo acá”. Bueno, le decía, con los alumnos sí llega un momento en que todo lo que tiene es una justificación, sí los entiendo, viendo la otra parte, pensando en ellos. Sí llega un momento en que los alumnos dicen “oye, pero yo te voy a enseñar a que lleguemos hasta el final de este proceso, de que tu digas qué entendiste” y por más que se le diga, se le diga y no; y a veces se le...

E: ¿a quién, al alumno?

A: Al alumno, le tenemos que decir, el alumno tiene que hablar de lo que todo mundo dice, del plato del buen comer; se le va a hablar en qué idioma, porque no conoce, una: ni los alimentos y creo que lo único que vamos a hacer es causarle ansiedad y antojos porque, ya sabes. O sea quieren hacer cuestión de educación física y ni el maestro se preparó, el alumno no llevó el uniforme -no el correcto, ¿verdad?- mínimo el que tienen en casa o el calzado, no se puede. Alguna actividad que quisiera poder programar, el maestro se aceleró, viendo la otra parte, si me toca hacer esta vez planeación: no hay material... que el alumno pueda hacer, eh, quiere el maestro muy bien, esta vez ver el tema de división, pero el alumno no sabe sumar; quiera hacer un tema de oratoria, el alumno no sabe leer... entonces detalles como esos, pues sí, sí me detengo y digo, no pues si no hay... pero está la otra parte, es cuestión de que uno quiera... qué tanto compromiso, ya no le digamos “amor a la profesión”, porque muchos a veces estamos ahí porque... diversas situaciones, pero estamos ahí. Lo único que tenemos que hacer es asumir el compromiso “ya estoy aquí, pues ya ni modo” ¿no? busco la manera de mejorar; usar toda mi pila, todo, todo: el espacio, el tiempo, la distancia, con ello, no llegan, tienen hambre – en nuestro contexto- pero ¿si yo tampoco llevo nada? No vamos a hacer nada.

E: [risas] Sí

A: Sí es frustrante, sí, a veces, los comprendo; empecemos un día, ellos llegan el tiempo está... está lloviendo ¿no? El clima está mal, tienen que caminar, yo creo que hasta nosotros llegar... de pensar, quizás nosotros –y lo digo por mi- a veces nuestra función... “híjole, voy a programar como me convenga: mañana va a llover, va a estar lloviendo, mejor no voy, mejor voy pasado, va a estar mejor el tiempo” [risas de la entrevistadora] ¿sí?, pero a ellos no les queda de otra. O sea pueden poner pretexto un día, pero todos los días no pueden poner pretextos; ya van a llegar caminados, este, caminando, cansados, a lo mejor enlodados; ver las condiciones físicas de la escuela, ver cómo llegan los alumnos, a lo mejor mojados. Nombre ¿qué se hace ahí?, quién sabe. Pareciera que una va jalando otra ¿no? con los niños mojados, cansados, ese día caminaron; no, este, por lo mismo del clima, nadie llevó, quizá, la persona que va y les vende algo de comer a los alumnos, tal vez uno no fue porque se durmió; los alumnos tienen hambre, están mojados, no llevan tarea [risas quedas de la entrevistadora] y ese día resultó que quiere la supervisión... le urge tal documento y que lo lleve y eso significa que se tenga que regresar caminando, otra vez y le ...

E: O sea las condiciones son...

A: La otra parte, la verdad, si no hay compromiso, no va a haber resultados, no va a haber resultados [Interrupción de otra llamada. La entrevistadora le dice que “Adelante” que no se preocupe, ella se disculpa, hay un diálogo breve e intercambio de risas porque la asesora dice que “le da pena” 1.06:59-1.08:27].

E: ¿Todo bien?

A: Sí, cuestiones del trabajo [risas]. Es que me da pena.

E: No te preocupes. Al final, este... evitamos

A: Nomás le corta esa parte, se la va a pasar cortando.

E: Está bien no te preocupes, bueno. Digo lo importante es como que podamos mantener, como decirlo, no interrumpir tu discurso, que puedas seguir ligada a esto. Pero bueno, de todos modos si no lo logramos ahora y hay que completar, bueno, aquí estaré dándote lata otra vez; no te preocupes. Bueno, digo la, cómo decirlo, las, esto que decías, hay como muchas cosas que te hacen comprender pues el propio desaliento que puede tener un maestro a la hora de trabajar en una comunidad y bueno es como, los que estamos adentro lo vemos cotidianamente y ya, digamos como que se vuelve parte de algo normal ¿no? O sea, ya no te extraña que un maestro llegue a quejarse porque hubo un deslave y el camión no llega a la comunidad o no llega a la cabecera municipal y le toca fletarse la caminada; o sea ya no te parece extraordinario ¿no? Eh, y eso al final hace como que relativices la importancia de eso que parece tan cotidiano ¿no? A lo mejor para alguien que viene de fuera

es así como de “¡¡Ahh!!, yo qué hubiera hecho, ya no llego”, etcétera ¿no? Pero bueno, eso ¿no? y digamos lo que tú dices es “se tiene que enfrentar con compromiso ¿no? o sea “si no estás comprometido pasan estas cosas y ya, no sigues o haces como que sigues” ¿no?

A: Sí, es que bueno, yo lo veo. Está como en mi función, mis condiciones no son como yo las quisiera aquí, que a lo mejor no me va a funcionar, pero si a mí me permitieran poner en práctica todos los proyectos, todas las ideas que tengo, tal vez podría contribuir –igual a lo mejor no, ¿verdad?- pero solamente lo tendría que saber si lo hago. Y siempre he creído que si ya estamos ahí el trabajo se hace y se debe hacer bien. No importa pues que si no me van a dar el, los méritos, me van a dar el todo el reconocimiento, no, porque los resultados o lo que uno hizo o dejó de hacer no se traslada a nadie, la satisfacción queda en uno, por lo menos a mí, a mí así me parece, a mí sí me preocupa. Lo que pasa es que a veces en la supervisión nada más voy –lo digo, literalmente- a aplastarme, cuando pudiera ser productiva en otro lado y a veces nada más, lo único que voy a hacer es cubrir mi tiempo. Y pues resulta que ese día, pasó algo que hizo que fuera más el tiempo que -bueno es una expresión, pero es el tiempo: es de nueve a tres, pero igual más tiempo, no hay horario de salida y sin hacer nada. Bueno, a lo mejor leer, tomar café, a lo mejor platicar; esa es la realidad, Pero por qué, eh, es ir y sentarse porque no me permitieron hacer lo que yo consideraba, entonces bueno “y si voy a tal lugar y voy...”, “no, mejor le ayuda a la compañera por si llega algo en el correo” o “van a llamar”, “sí, pero yo nomás voy a estar mirando que llegue...”

E: La llamada o el correo.

A: Así es. No le encuentro. Entonces, para mí, digo nada más estuve desperdiciando horas de mi vida, no tanto como de mi trabajo, horas de mi vida. O sea yo como ser humano qué hice, en resumen, mi vida la desperdicié pudiendo hacer algo productivo, bueno a lo mejor sí es cierto, tengo que cumplir con mi trabajo, a lo mejor pude haber hecho, pude haber hecho algo mejor en otro lugar.

E: Así es. Sí, sí, desesperante ¿no? Y en el caso de los maestros, digo, hay como una claridad con respecto por ejemplo a tu particular manera de mirar tu trabajo, pero ¿conoces algún maestro que admires, al que le reconozcas un trabajo distinto en las escuelas que has visitado, con las que has trabajado?

A: En especial a nadie, a nadie. Hay compañeros que le digo que su perfil fue incrementando, fueron mejorando y bueno sí les admiro en el sentido de la paciencia, todo lo que pasan, pero son cuestiones externas. No hay actividades paradójicas... como que también los absorbió el ambiente, el contexto, donde vuelven a caer a lo mismo; en su momento sí tienen todas las ganas y tratan de hacer algo pero sólo de apariencia, vamos y no. Sí les admiro el que van y se esfuerzan. En mi caso como yo no tengo el dominio total de la lengua indígena, les admiro mucho eso a ellos, que sí puedan hacer; pero también no puedo creer que si tienen esa competencia, esa habilidad, bueno a lo mejor los alumnos no lo entienden o no entienden la lengua del español ¿no?, por qué, porque su lengua materna es el Tutunaku, pero si ellos tienen esa inquietud de saber la dos lenguas, ¿por qué entonces no la utilizan? Sí les admiro en algunas otras cosas, pero no hay un maestro en la zona que sea dedicado. Los que sí son dedicados son los que siempre se van a la olimpiada del conocimiento, pero es ya por el ego; porque si el resto del grupo estuviera en el mismo nivel, eso sería otra cosa.

E: Pero no, son solo [risas]

A: Y así de manera general, los que sí admiro, a los que sí podría admirar es a los maestros de primer grado, que hacen leer, enseñan a leer

E: a los chiquitos

A: Porque para primaria considero que esos son los verdaderos maestros, porque no es fácil.

E: Sí, aunque después el resto se queja de que los niños no saben leer ¿no? Al final hay ahí un...

A: Es que depende lo que sea, si nada más lo que quieren cargar a leer, ya como que nada más corresponde, vamos ayudarlo a qué comprenda y que sepa lo demás, este los contenidos, eso es otro rollo.

E: Ok.

A: Pero

E: Las primeras letras, el alfabeto, sí, sí.

A: Eso no es fácil y hay maestros, hay otros maestros en la zona que ellos de sexto no se mueven y ya claro, pues claro que tienen la experiencia, ignoran muchas cosas, pero ellos mismos lo reconocen “a primero, no voy” porque “ahí como maestro, no”.

E: Truenan. Ok y ¿crees que tiene que ver con el manejo de la lengua también?

A: No, simplemente la paciencia

E: ¿Todos hablan Tutunaku?

A: No, no, no, pero no eso eso, la mayoría de las escuelas tienen este, son monolingües en español

E: ah, ¿sí?

A: A pesar de ser de la zona

E: Indígenas, o sea ¿no hay una escuela a la que tú atribuyas dificultades mayores por el asunto de la lengua?

A: No, sería un gran apoyo y un gran... hay tres grupos de trabajo en que los alumnos sí hablan la lengua, pero no son grupos monolingües cien por ciento, son... sí, o sea va algún maestro que habla el español y el niño lo entiende

E: lo comprende bien

A: Sí

E: Ok. Y digamos, el... esas experiencias que tienes como ATP preocupada, interesada por el trabajo en las escuelas, eh, ¿con quién las platicas, con quién las hablas?

A: Las platico con mi pareja, sólo con él, a veces, con el supervisor, cuando me lo permite o no me lo permite

E: O sea puedes “descargar” por así decir tu frustración, tu enojo

A: Sí, en ese momento. Y trato de analizar y... pero no, trato de no hacer –aunque a veces caigo en eso, ¿verdad?- de ver, de ¿por qué ellos no lo hicieron? Trato de no juzgar, qué es lo que no he hecho, trato de ver lo mío, lo que a mí me corresponde, a mí me corresponde, bueno qué he hecho mal, qué he dejado de hacer, en qué no he podido ayudarles; porque es mi trabajo. Lo de ellos pues sí les puedo sugerir pero no los voy a poder cambiar; puedo contribuir, pero la decisión es de ellos.

E: Aja, aja. Y ¿tú crees que otros asesores como tú viven igual su trabajo?

A: Sí, [interrupción, entra una llamada. La asesora otra vez apenada pide disculpas, la entrevistadora se ríe y dice que no hay problema 1.19:29-1.20:11] Le digo, que a veces nos ponemos piedritas.

E: Y ¿por qué es una piedrita?

A: Pues porque, ella no está haciendo nada, a veces no consideran –muy independientemente de cómo esté la situación ahorita- así pasó con la EIMLE “ve a jefatura”. Me imagino que a ella la mandaron y que no puede ir o no quiere ir y ve que yo vaya... Se supone que yo tengo otra comisión ¿no? Le digo no puedo ir “no pus cuando salgas” o sea como que quiere checar el tiempo, a ver qué hace uno en ese tiempo.

E: [Risas] Pero es tu compañera ¿no?

A: Síiii

E: O sea no es tu jefe, ni...

A: No, no, no. No, pero dice “dice el maestro” ¿no? Pero “el maestro dice”, porque le han de haber dicho “ve tú” y la otra “no puedo” y entonces como él está ocupado ahorita pues ella resolvió pues que vaya fulanita, “pues entonces, avísale”. [Risas de la entrevistadora] Sí, pero no.

E: A ver quién agarra la papa caliente y lo resuelve ¿no? Ok.

A: Sí yo ya sé cómo está la situación, por eso.

E: Bueno, te decía ese asunto de que hay como muchas experiencias en relación a tu trabajo como asesora, pues eso ¿no?: múltiples, de todas estas constantes eh, cómo decirlo, encuentros y desencuentros con los maestros, los alumnos, las escuelas, que vives particularmente porque tienes una visión sobre ti particular, sobre tu trabajo ¿no? Y te preguntaba si ¿crees que los otros ATP, tus compañeros..?

A: pasan la misma situación

E: Aja

A: He platicado con ellos y puedo decir que la mayoría de los que, bueno, somos como un grupo de cuatro o cinco que sí se preocupan. Sí están preocupados, igual, se estresan. O sea nos da por ponernos a desahogar y

bueno “tú ¿cómo le hiciste?”, “pero yo hice esto”, “yo lo hice de esta manera” y “yo no tuve apoyo”. Quien sí tuvo apoyo en un aspecto resultado que en otro no y el caso que al cien no; están comprometidos, pero a veces, llega un momento en que –pues yo también lo he hecho- que uno dice “no, esta vez lo voy a dejar así, si dicen que es así, pues ya no me voy a estresar, no me voy a frustrar, así”. Entonces lo que estoy pidiendo... Pasó una situación, ahorita que ya para el fin, que ya estamos en el cierre, hace como ¿que será?, como una semana llega un director, es la única escuela de organización completa y hay un director, no es efectivo, pero él no tiene grupo, por lo tanto tiene que estar pendiente; yo no entiendo “no maestra, vengo a verla que va a pasar con este alumno, que lo queremos pasar con condiciones”, yo inmediatamente me pongo a buscar en el sistema ¿de qué niño me habla? Porque si me habla así, pues más o menos tengo una idea, pero ¿cómo está? “Es que el maestro se dio cuenta que el alumno no sabe leer y entonces no quiere pasar o se evita con el problema y y seguir este... pasando a... cómo decirle, que siga creciendo y pasarlo al siguiente grado y resulta que el niño no sabe leer”; bueno estamos revisando, ¿qué pasa? El maestro se da cuenta, el maestro de grupo le comunica al director que al... primero quería reprobarlo, pero el sistema no se los iba a permitir en el cuarto bimestre, del primero al tercero –son cinco bimestres- del primero al tercero el alumno tiene calificaciones aprobatorias; el padre de familia sabe que su hijo mmm no va bien, pero tampoco va mal. O sea no hay posibilidad de que repruebe. En el cuarto se da cuenta el maestro que es su problema si lo pasa, si va a pasar al siguiente grado el alumno qué hace: cuarto y quinto bimestre le pone cinco, pero cinco en todas las asignaturas, hasta educación física, ¿por qué este niño no sabe hacer nada? Entonces pasa algo, van y se lo comentan al director, queda en medio, el supervisor y yo interviniendo y yo en este caso, sí es mi función y quizás es mi carácter, pero soy directa y le digo “bueno, esto quiere decir que era mejor que el alumno no hubiera ido a la escuela, fue a la escuela a empeorar, porque él empezó bien y terminó mal”

E: [risas] según las calificaciones

A: Sí, entonces ¿qué hizo el maestro? “Sí, pero que lo tenía otro, que no se qué, no sé qué hizo” Bueno si usted lo quiere pasar con condiciones, necesito que el maestro que lo deja, el maestro que lo va a recibir, al que le va a asignar el grupo y usted como director y yo para empezar a trabajar y analizar qué aprendizajes esperados no logró por asignatura; tendría que hacer el plan de intervención” eso es lo que nos pide la norma y vio el trabajo, o sea como que lo que implicaba ¿no? Pero muy valiente “no pues sí, yo”. Resulta que ya, yo intervengo y me desgasto y le quiero explicar y todo y resulta que ya, el supervisor, ya para quitarse ese problema, la compañera administrativa “No, no, que no haga nada, que deje las cosas tal como son”, o sea muy independiente de cómo quede, darle una solución; “es que son muchos papeles y a mí me va a tocar llevarlos a Poza Rica...” el profesor este “sí, sí, que lo pase”, el caso que el alumno va a pasar de grado administrativamente, ammm, físicamente va a estar en segundo grado; pasa a tercero pero va a estar en segundo grado. Bueno y entonces qué trabajo y entonces yo le pregunto “¿y entonces usted qué hace si no tiene grupo?”, yo empiezo a cuestionar, pero no, no molesta o como jefa, no, tratando de asesorarlos; porque me dijeron “no, pues es que vengo a ver”, creo que me he ido ganando el respeto de ellos. Pero el supervisor, algunas veces, para evitar trabajo y evitar complicaciones que pueda haber “no, no, así déjalo, así... vienen con la maestra que les ayude a hacer el plan de intervención”... yo les puedo asesorar, pero yo no se los voy a hacer, porque yo no conozco al alumno, en qué está mal. Bueno ya, llegan antier que siempre no, que mejor sí lo pasan, pero que no queda nada, que le van a poner quinto bimestre y nuevamente la calificación y pasa no se qué... entonces, yo al final quedé mal, yo fui la que me desgasté, quedé como que era la que atacaba, atacaba, atacaba... y como decía hace rato, llega un momento en que dice: “si me hubiera quedado callada...”

E: [risas] Te evitas problemas

A: Me hubiera evitado problemas, de todas maneras, no pasa nada. Y todos en algún momento –hablando con mis compañeros- dicen “no pues, uno tiene ideas, pero el supervisor no autorizó” y a veces, bueno ahorita ya tengo el nombramiento ¿no? aunque sea por tiempo, pero anteriormente que me podían cambiar pues sabemos, a lo mejor me peleo con mi compañero, al rato las cosas, los papeles se invierten y yo me pelo con ellos. Sí, sí llega el momento en que también, dice uno “mejor dejo las cosas así”

E: Ok, ok. Y en esta, digo, la relación con los maestros, con los compañeros, con los directores, inclusive con el jefe, son muy complicadas, son, pues lo que tú dices, entrar a discutir por una forma de hacer que sea más cuidadosa con los alumnos, que sea más interesada con los alumnos te puede generar conflictos ¿no? Y tu ahí, lo has mencionado varias veces ¿no?, tus funciones son ambiguas, porque aún los documentos que existen son ambiguos ¿no? No te dicen claramente qué tendrías que hacer, cómo tendrías que hacerlo ¿no? Tú a partir de tu formación en programas universitarios o en los talleres que has recibido como actualización tienes ciertas para, ciertos parámetros para hacer, para saber por dónde ¿no? Y aparte también están los asuntos normativos ¿no? por ejemplo está, cómo decirlo, esto que se volvió como una política, cómo llamarla, como de exigencia particular para los maestros que era el asunto de planear ¿no? De que tenías que llegar a tu salón con un esquema de qué es lo que vas a hacer y demás ¿no? Entonces, digamos, tu trabajo tiene que ver o se alimenta de varias fuentes ¿no?: lo que estudiaste, lo que has aprendido en los talleres, lo que te dicen los documentos normativos... a la hora de estar en el salón de clases, en una escuela, inclusive en los talleres ¿te permites ir más allá de estos parámetros institucionales? De lo que te dice la norma, por ejemplo, tú llegas al salón de clases y le dices al maestro “¿dónde está su planeación? Y bueno puede no tenerla e igual te quedas a observar, este, pero te permites imaginar caminos distintos, por ejemplo, no llegar a pedir la planeación o eso, como salirte de lo que institucionalmente se considera correcto?

A: Lo que deben de hacer. Sí, es lo que ya no hago, anteriormente, pues llego a la función, así como que ayer estaba en grupo y hoy, de un día para otro ya tengo la función de las que... sí me dejan ahí en la supervisión escolar, no tenía ni la más mínima idea de qué tenía que hacer; tenía como una idea general de que tenía que estar al frente para los cursos, sólo eso. Pero no lo que implicaba realmente mi trabajo, en el camino voy aprendiendo y me voy interesando, principalmente en esto, sí llegó un momento en que nos decían: “bueno, es que tú llegando tienes que...” bueno cuando era docente, anteriormente donde trabajaba sí era de las que, maestra, y casi me ponía a temblar cuando llegaba quien iba a observarnos; pedían todo el listado de cuestiones administrativas, yo no le encuentro el sentido, ellos llegan y a pedir. Yo al principio sí, “maestros...” nunca llegue... me es difícil llegar de manera agresiva así con alguien; yo con tal de entender, bueno a lo mejor realmente, ese día, a pesar de que hay muchos mitos ya, ese realmente se comió el perro la planeación ¿verdad? [risas de la entrevistadora] Parece imposible, pero pudiera ser, no sabemos. Bueno a veces nada más llego, pido, me siento, platico un rato y dejo transcurrir el día o el momento como si simplemente fuera una persona más y ya. Sólo se, incluso, si puedo, sólo registro algunos detallitos de, los que así como que siento que se me van a olvidar o en el receso cuando no se dan cuenta y no pido nada. Ya por la experiencia me doy cuenta si no tienen... si no tienen planeación, si no tienen material, si de lo que les están hablando a los alumnos es realmente lo que, si no de manera escrita, pero a menos en el camino fue pensando qué iba a hacer en el día; uno se da cuenta, de entrada uno se da cuenta.

E: Sí, sí sabe lo que va a hacer.

A: ¿Para qué? Quiero ir... poco a poco lo he ido logrando, quiero que me vean a mi como una persona a la que puedan confiar en el aspecto, quizá no como persona a persona, así de mi amiga ¿no? en cuestiones de trabajo, que se sepan que si yo voy a verlos y que si tienen alguna dificultad pueden confiar en mí y me pueden decir o yo pueda decírselos y podamos trabajar.

E: Ok. Sí, como confianza para trabajar.

A: Sí en ese sentido, sí rompo el género, porque siempre en las reuniones me preguntan “es que tú, lo primero que tienes que llegar a hacer es... bueno no hablan del saludo ni nada, tú llegas tienes la autoridad para - porque así lo ven- llegas, tienes la autoridad para entrar, pides su planeación, si no tiene hazle observaciones; pero si el maestro no trae planeación ¿cómo le voy a hacer observaciones?, ¿de qué?

E: [risas] ¿con base en qué? Y esas reuniones de las que hablas, ¿quién las organiza?

A: El jefe de sector, él sí es muy pragmático en ese sentido.

E: Ok. Y ¿tienes que hacer reportes en donde digas que hiciste lo que el dijo?

A: No, no, no. Ya quizá como ya tenemos algunos años... en un principio sí. Como ya tenemos algunos años en, ya nos conoce, por ejemplo para hoy pensé que me iba a pedir un informe, no me lo dijo, pero me dijo que por

ahí una llamadita, para ver qué pasó, por las facilidades, no hay problema. Pero anteriormente sí hubiera dicho: un informe y todo lo que implicaba, y ahorita no, ahorita ya nos da mayor libertad o nos hemos tomado la libertad.

E: Ok, o sea en la relación pues ¿no? Aja

A: Sí

E: Bueno, ok. Y bueno, dos cosas: ¿cómo llegaste a ser docente?, docente, perdón: ATP.

A: De manera involuntaria

E: Ok. ¿No fue algo que decidiste?

A: No, no. En estas zonas, bueno en esta región la matrícula ha disminuido

E: ¿Disminuye?

A: Pero drástico. En lo que anteriormente se han quedado salones vacíos. Antes eran escuelas completas de doble, un grado... 2A, 2B y así. Ahora son dos maestros o tres si acaso. En la escuela en donde llegué, para el siguiente ciclo iba a reducir la matrícula, prácticamente salía sobrando. Quien llega al último, quien tiene menor, no tiene derecho, entonces es el primero que se va. A donde haga falta

E: haga falta

A: Sí. Me quedó en la supervisión escolar, ahí quedo a disposición, de momento en el que ya tenía mi grupo, me veo así en la nada, así como que todo mundo... me voy, pa' donde me manden, las autoridades sindicales, las educativas así como que "a ver a dónde te mando y te estoy haciendo un favor" ¿no? Y yo así como que toda despistada, conocía allá donde estaba anteriormente, pero no tenía idea, no sabía como con quién dirigirme. Me invitan a la supervisión, hacía falta un ATP porque se iba a jubilar, el supervisor que ahora ya no está, era otro, me habla si yo estaba dispuesta a apoyar ahí, pero que yo sentía que, algo así como que me hablaban en chino ¿no? Yo no tenía ni idea de cuál era la función. Pero me habló más que nada de los beneficios por protegerme, como un apoyo, "te quedas aquí por lo menos este ciclo escolar y tú me dices si sí, no hay ningún problema" se ven los beneficios, no pues aquí no tienes que estar viajando hasta no sé donde, acepto ese día, bueno. Me habla de que si no estaría dispuesta, no que sí, "mañana me traes la respuesta", hablan de jefatura de Sector: que ya necesitaban el nombre y el maestro "hablan de esto, ¿sí o no?"

E: ¿Qué digo?

A: O sea ya: sí y me quedo.

E: Ok.

A: Pero fue, le digo, de manera involuntaria.

E: Fortuito

A: Ya, con el tiempo me fui quedando y creo que ya era mi destino en ese sentido de que, ahora sí me quede

E: Por gusto, pues

A: Y por derecho

E: Ok y por derecho, por supuesto. Y los años que estuviste como docente ¿qué recuerdas sobre los ATP de tu zona: te visitaban, te ayudaron, tenías alguna expectativa sobre su trabajo?

A: Sí, este, resulta que posteriormente pude trabajar con la que fue mi ATP, ya en las reuniones que hacíamos, pero allá, allá en la sierra, es otra visión que se tiene del ATP. Aquí como que no hay mucho respeto hacia con ellos, o sea como que no, no hay, no hay miedo [risas discretas] y allá sí. Allá sí, le digo, que hasta miedo le da cuando llegaban y no pues más que nada a fiscalizar ¿no? Allá el ATP es autoridad, es autoridad. Lo que digan, a lo mejor con ciertas y muchas mentiras, del de "¿no trae planeación?, el reporte se va a Xalapa" y yo así como ¿qué onda?, ¿qué va a pasar?, acababa de iniciar "tú no tienes esto, no tienes el otro y..." pero quizá, como que así a la antigüita, de manera tradicional se hacían ese tipo de cosas; pero, había mayor respuesta... con los maestros. De que ellos se comprometían más... tal vez por no pasar de que me vinieran a hablar, pues llegaba a donde llegaba el ATP y pues "tengo las cosas en orden" y pues que venga, eso los admiraba.

E: Ya, ok, como una autoridad distinta.

A: O sea como que la contradicción ¿no?, sí, es la visión diferente que se tiene allá. Y así me veía. Y eso me ayudó, igual director que tuve, bueno el que estaba en ese tiempo, muy exigente. Como patrón, porque se

sentía patrón, pero me formó en el sentido de que organizábamos cosas, de que siempre cumplí... y en un principio por el temor, porque estaba iniciando, siempre fue por el temor, posteriormente me di cuenta de que creo que es lo mejor que me pudo haber pasado. [Risas de la entrevistadora] O sea lo tomé de manera positiva. Como algo que me...

E: O sea, digamos, había como una autoridad institucional que tenía un efecto digamos positivo en el, primero en tu trabajo y luego digamos, los ATP también tenían como ese mismo carácter ¿no? una autoridad institucional que hacía que funcionara de alguna manera ¿no? por lo menos cuando iban...

A: Les daba resultados

E: Sí, o bueno, algunos resultados ¿no? Porque bueno, lo que tu dices ahora es: “yo lo que quiero es que confíen en mí, para poder trabajar con ellos ¿no? para que se dejen ayudar”...

A: Pues sí, porque, porque ahí está la otra parte, ellos querían la planeación pero no importaba cómo estuviera

E: Sí o como la desarrollarás, el formalismo ¿no?

A: Sólo eso, sólo eso para

E: Y tú te interesas por

A: Sí es que yo sí preparo, lo que creo que de lo malo, todo lo malo por lo menos la experiencia queda, algo bueno tiene que surgir de eso; aunque dices bueno pasó una mala experiencia, bueno pero ya aprendí de esto, aprendí que esto no debo de hacer.

E: Aja [risas] Ok.

A: De algo

E: Ok, has como modificado esa visión ¿no? Y bueno, digamos si hoy te volvieran a preguntar ¿si quieres ser ATP?, ¿te gustaría volver a decir que sí?

A: Sí, diría que sí.

E: [risas] Y si en una vertiente, en un abanico más amplio de posibilidades te preguntaran si ¿quieres ser ATP o a lo mejor periodista o a lo mejor, no sé, alguna otra profesión?, ¿cómo te plantearías frente a un escenario así?

A: Me sigo quedando en lo mismo, me gusta. A veces le dedica más del tiempo, pero no lo veo como trabajo, lo disfruto, a pesar de todo lo que pasa, lo disfruto, pero el detalle es que me gustaría tender la libertad, me gustaría tener el... no poder, que me... la autoridad para poder lo que yo pretendo, tener apoyo, porque no me gustaría mandar a hacer, me gustaría hacer, o sea que tuviera el apoyo de alguien, bueno mis colaboradores – me lo imagino en grande, ¿no?- [risas de la entrevistadora] para ver si así funciona. Me siento, a veces, muchas veces me siento limitada, eso es lo que una parte me frustra, de que no puedo ser, siento que nada más de ahí no puedo pasar. De ahí no puedo pasar. No se trasciende, a mí me gustaría tener otra función, dentro de lo mismo, la cuestión educativa, para poder llegar a más, para poder –no demostrarle a nadie para ser reconocida, no- para poder quizás demostrarme que sí se puede.

E: Ok. ¿qué función crees que podría servir?

A: No sé si tenga algún nombre esa función, pero tal vez, si sigue siendo ATP con ese nombre pues sí, pero con mayor liderazgo, con otra...

E: Con autonomía, con liderazgo. Por ejemplo, ¿crees que si fueras jefa de sector no podrías desarrollar un proyecto educativo con esta visión?

A: No, porque los jefes de sector no se involucran en cuestión pedagógica.

E: Su trabajo es otro

A: Sí

E: Supervisora tampoco [interrupción de una vendedora]

A: Ahora no fui yo, ahora no fui quien interrumpió [risas] No.

E: No, tendría que ser una función distinta

A: En el que yo veo, por ejemplo, en lo que pasa ahorita, si nosotros en la modalidad que estamos con una llamada dicen: se va a hacer esto a quien le... no haya a quien no, llega la jefatura, la supervisión, ATP,

maestros, se va a hacer y se hace, con todo de que renuencias y de que “no quiero” y no lo hacen en el día indicado, pero se hace. Yo quisiera que hubiera ese respeto, ganarme ese respeto de que digo algo –no como un mandato- solamente, quizá, en el momento yo sabría cuál es mi propósito y ya hasta el final, hasta los resultados los demás podrían darse cuenta hacia donde iba.

E: Claro

A: Por el momento me quedo en... lo que quisiera

E: Y ¿tú crees que los maestros tienen autonomía en su trabajo?

A: Sí

E: ¿Qué diferencia hay entre la función del maestro y la del asesor?

A: Pues que ellos deciden qué no hacer, ellos, por ejemplo deciden: “hoy no vamos a trabajar”, “hoy vamos a trabajar más tarde”, “vamos a trabajar en, no sé, unas horas, en menos”, “el trabajo de hoy lo podemos pasar mañana” ¿sí? Y de mí, no, de mí depende alguien más que me diga. Si en ese momento, a veces sí nos preguntan ¿qué tienen que hacer? No pues tal cosa, a pues los hacemos, pero si resulta que hay algo más interesante, desde el punto de vista de...

E: del jefe

A: Sí, se hace y se suspende lo demás, entonces no puedo decidir al final.

E: Ok, ok. Ahora, digo ahí es como ir acercándonos al final, antes de pasar a las preguntas finales ¿hay alguna experiencia o vivencia dentro de tu función como asesora que creas que marcó algo en ti o que recuerdes y a lo mejor nunca pudiste hablar, este, o que definitivamente cambió el rumbo de tu visión, no sé alguna experiencia que recuerdes con particularidad, vivacidad o interés?

A: Hasta ahora sigo con mi... no sé, no he desistido en mi reto de que tengo que demostrar que no estoy ahí porque simplemente, algo favoritista, sólo lo que le dije por qué llegué ahí, para muchos les sorprendió por que estuve. Demostrar que por ser mujer no se tienen límites, al contrario, ¿sí?, los límites se los pone uno, desde nosotros, el ser madre, en mi caso, me limita, hay mayores necesidades, pero también mayor organización. Como profesionista, que también se puede dar más y que uno tiene que ir demostrando, ese es mi reto, principalmente, que a pesar de ser mujer, bueno, para ellos, desde ellos, para mí es un orgullo ¿no? ... sí puedo hacer las cosas, y a mí hasta el momento en que esté voy a seguir haciendo las cosas, mientras me las permitan.

E: Ok. Crees que es difícil o que ha sido difícil ganarte un espacio como mujer en el contexto en el que estás.

A: Sí

E: O sea, ¿recuerdas algo en particular que te haya dejado claro esto de que te trataban de manera, distinto porque eres mujer?

A: Sí, al darse media vuelta susurros, cuchicheos, abuso de autoridad ¿no?, en la forma en la que se dirigen a uno, en el que sólo piensan que está una ahí por otra situación. Y por lo mismo te dicen “eres mujer, tengo derecho a tratarte como yo quiero” y no, yo nunca permití, en lo que me causó pues –en todo lo que hable- no era aceptada, no era aceptada. Ahora con el tiempo, a pesar de comentarios y bromas y todo, pues igual y se devuelven las bromas, pero pues el sarcasmo tal vez, pero...

E: Sí, ya no te intimidan. Y ¿tú te consideras indígena?

A: Sí, por las raíces, pero hay una diferencia conmigo –no soy de la realiza ¿verdad?, claro que no- a pesar de ser extracción indígena o mis raíces indígenas, yo no me crié en este contexto, entonces eso me, ese es otro rechazo, porque dicen “bueno, eres de aquí, pero ni de aquí ni de allá”, pero contrario a lo que podrían pensar, ellos, mis compañeros, que nacieron en su raíz ¿no? Yo amo, creo que más educación indígena que ellos, con la diferencia de que no sé hablar el...

E: La lengua

A: pero la valoré, porque me preocupa, sino no me preocupara, la dejo.

E: Y en general ¿tú crees que sería... o cómo crees que sería ser ATP en... o bueno más que cómo sería, cómo consideras que es ser ATP mujer en México? No sólo con tu experiencia, sino global ¿alguna vez has pensado cómo son los procesos de asesoría en Francia, en España, en Finlandia, en otros sistemas?

A: Fíjese que eso no lo he investigado, no sé si en otros países existe esta actividad, no lo sé, no lo sé, pero imagino que sí ha de ser otra visión con ellos.

E: Y, ok. ¿Y en México cuál crees que es la mayor complejidad para ser ATP? Tu contexto.

A: ¿En el contexto de educación indígena o de manera general?

E: En general y si quieres también en el contexto indígena.

A: para tener así como el problema es que no hay autonomía.

E: En general ¿y en educación indígena?

A: peor

E: Ok.

A: Sí, porque he platicado con otros ATP de otros sistemas y es lo mismo, o sea, quien al final decide es el jefe, es quien al final decide.

E: Ok. Y bueno, ya, ya me dijiste ¿no? que te gustaría en un escenario ideal, que sucediera ¿no? Esta capacidad de armar proyecto, de emprender, de trazar rutas, metas y demás, pero supongamos que nada cambia, que aún con un concurso ganado en donde demuestras que tienes la experiencia y tienes la capacidad que el sistema pide para ser una asesora y desempeñarte bien, no cambia, pues, el sistema sigue como está. En este escenario así, como lo conocemos y valoramos ¿qué te da esperanza?

A: El, mi deseo de tratar de cambiar el mundo... Contribuir más que nada, cambiarlo

E: Sabes que puedes hacer algo.

A: Sí y creo que lo he demostrado. Como me dice, tal vez aún con concursos, ya logré algo, pensando que estaba de manera equivocada, ya me demostré y les demostré que no estoy por casualidad, ya estoy ahí y bueno; y sigo estando ahí, mientras esté voy a hacer lo que me corresponde.

E: Ok. ¿Cómo crees que podrías ser mejor ATP?

A: Podría ser mejor si me permitieran, si me capacitarán. No sólo me exigieran, me dieran. No es experimento, pero me permitieran llevar la experiencia, regresar y ver qué funciona. Ver cómo puedo ayudar, porque no todo funciona de manera general, quizás con esa experiencia, con todo lo que voy teniendo, pudiera, pudiera ir mejorando.

E: ¿Qué cosas crees que necesitas aprender?

A: Principalmente, conocer qué exactamente corresponde mi función y no decirme nada más, “bueno es que les tienes que dar sugerencias” pero para darles sugerencias, tendrían que dárme las primero a mí, tendrían que decirme qué puedo sugerir, qué puedo hacer con ellos, pero tendría que presentarles cuál es la situación real de mi zona, para que ellos también supieran. Y como le digo, lo lleve a la práctica, seguir viendo qué es, o sea porque no me van a dar: “aquí está el librito, llévalo allá” y también de igual manera, “aquí está la receta” ¿no?

E: O sea que hubiera proyecto, pues. Alguna manera...

A: Sí, apoyo, apoyo de las autoridades, que se involucren, que se involucren, para que también valoren, para que también se den cuenta y también logren empatía con los maestros, también hay que comprenderlos. No se puede lograr si los dejamos solos.

E: Claro, sí ¿qué crees que...? no sé si lo has reflexionado, pero ¿qué crees que en este contexto venga para los ATP?

A: Para aquí, nada más somos el... considero que es parte de la Reforma, es solo, como que, el justificar el recurso humano, porque como ATP no existe ¿verdad? Y como un proyecto, como una respuesta un mejor proyecto ante los medios, porque anteriormente existían sin nombramiento y hacían el trabajo sin más, ahora, pues en mi caso no ha cambiado nada, seguimos haciendo el trabajo, va a ver, hay ATP, pero si no se les da las herramientas entonces no hay apoyo, no ha cambiado nada, si no hay apoyo seguimos igual.

E: [Risas] Igual, lo mismo. Y bueno, no sé, a lo mejor algo de lo que te gustaría hablar pero no te pregunté.

A: Siempre hemos tenido la, esto ya es una discusión es otra cuestión, que igual cuando quieran considerar o quieran escuchar nuestros comentarios, hablar de manera, no sé, de programas y todo, no nos separarán así como que: “es que tu eres el ATP”, “él es el asesor, ¿verdad?” pero jerárquicamente es menos, entonces

citamos a los supervisores por aparte; citamos acá aparte, a ATP es trabajo, acá nada más es para mandar, para dirigir. Por qué si a los dos nos interesa, los dos estamos para la educación, para mejorar, para apoyos, ¿por qué no nos reúnen? Y decir qué es lo que pasa también. O sea en mi caso, yo no tendría porque no contar lo que pasa conmigo y cuáles son las dificultades con ellos, que no hay apoyo... sí no hay apoyo con ellos, nosotros no podemos hacer nada. Pero igual no se paran, ellos no se van a enterar de qué es lo que pasa. Y a lo mejor a mí supervisor, o me permito decirles, pero a ellos, hay lugares en donde no, no, no...

E: no se puede hablar, te parece que no hay una escucha de las autoridades ¿no?

A: No, no, no, para nada. [Interrupción de unas maestras que buscaban a un maestro.]

E: Sí, hay una sensación de que no hay escucha...

A: Sí no hay, tienes libertad, pero, pues a lo mejor tienes toda la libertad, así como en el salón, puedes correr, puedes brincar, pero de aquí para allá, no, me pides permiso. Entonces...

E: Ok, bueno. Pues, te agradezco mucho, digo es en general la, pues eso ¿no? escuchar, justo la voz propia sobre lo que difícilmente se ve, entonces, pues no sé, por eso un poco también; uno hace preguntas pensando en la propia experiencia, pero a lo mejor hay cosas que uno no está mirando en un escenario más complejo, entonces de todos modos, mi intención es como sistematizar, recuperar cosas y a lo mejor, cuando ya lo veas, te gustaría incorporar alguna cosa, porque bueno... hay procesos así no: te preguntan una cosa, piensas y respondes de una manera, pero a lo mejor después crees que... justo, a partir de una reflexión más profunda, crees que puedes...

A: Pues creo que dentro de esto fui contestando lo que consideré, lo que me salió, porque era una pregunta y yo me iba desviando y aprovechaba para sacar, ya significar, para regresar... o sea no le ponía el ejemplo, pero ya hasta con manzanitas.

E: Sí, sí, pero eso ¿no?, justo es la intención ¿no? que puedas, este, eso hablar libremente y más bien me refiero como a eso que de repente a la hora en que lo sigues pensando, a lo mejor salen cosas que, no sé recuerdos o cosas que sabes que te gustaría...

A: como otras cosas si hubiera. No, realmente su tesis es para... sobre la función...

E: No, sobre las personas, porque digamos el, hay como una visión sobre... a lo mejor porque es una figura más nuevo ¿no? pero por ejemplo hay muchos estudios sobre los maestros, que hablan sobre el maestro como persona

A: el ser humano...

E: Aja, y en el caso de los ATP se hace mucho énfasis en la función.

A: En lo que ellos tienen que hacer... pero yo veía que desde el nombramiento estamos mal, es el asesor... técnico, yo veía que desde ahí decía técnico a la cuestión administrativa, por eso hasta ahora nos siguen utilizando de esa manera... ¿sí? Como que se encargan de eso, ahorita en documentación final, cuestiones de estadística y todo eso, se encarga el ATP, ¿no mi función es ir, observar, este ¿cuáles fueron los resultados? Evaluar, pensar en esto, pensar en cómo se hace esto...

E: Sí como un trabajo de mayor exigencia académica ¿no?

A: No les interesa, es lo mismo. Siento, como le digo, según ahora es ATP, pero para justificar, para justificar y para ver quién hace el trabajo, porque realmente es así, quien hace el trabajo, porque el supervisor nomás vienen a firmar, la verdad. Pocos son los que se involucran.

E: Sí, sí, sí. Pues bueno, pues muchas gracias. Pues ya estaremos compartiendo lo que vayamos recuperando.

- Fin de la entrevista -