



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
UNIVERSIDAD DE ALICANTE**

Competencias del Asesor Técnico Pedagógico
como formador de formadores de educación
básica en la región Altos Tsotsil-Tseltal de
Chiapas

Tesis para obtener el grado de
Doctor en Estudios Regionales
Doctor en Investigación Educativa

Presenta:

JOAQUÍN OCTAVIO NÁJERA UTRILLA

Directora:

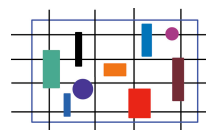
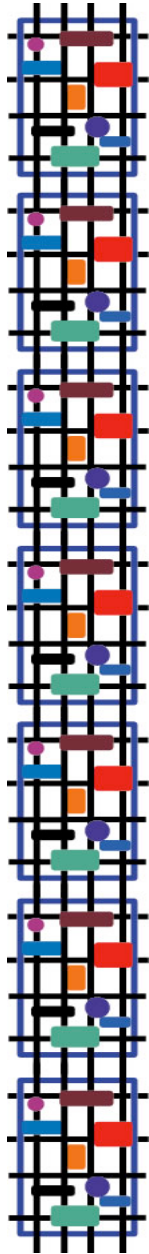
Dra. Rosana Santiago García

Director:

Dr. Salvador Peiró i Gregòri

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México; Enero de 2016

Alicante, España, Enero de 2016



Doctorado en
Estudios
Regionales



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 06 de Noviembre de 2015.

Oficio No. TDER/298/15.

C. **JOAQUIN OCTAVIO NAJERA UTRILLA**

Promoción: **QUINTA**

Matrícula: **13162013**

Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

" COMPETENCIAS DEL ASESOR TECNICO PEDAGOGICO COMO FORMADOR DE FORMADORES DE EDUCACION BASICA EN LA REGION ALTOS TSOTSIL-TSELTAL DE CHIAPAS ".

Se le autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"



FACULTAD DE HUMANIDADES

Mtro. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR

DIRECCIÓN

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Director (a)



Doctorado en Estudios Regionales

DRA. NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES

Coordinador (a) del Doctorado en Regionales.

C.c.p.- Expediente/Minutario.

GEGA/NLHR/mcmd*

DEDICATORIAS

A mi esposa e hijas,

Yeni, no tengo con que agradecerte todo el apoyo que me has brindado,

Catherine, Jennifer, sirva de ejemplo para ustedes, con todo mi amor.

A mis padres, suegros, hermanos, por todo el apoyo brindado a lo largo de estos tres años.

A mis amigos de trabajo, Mtra. Inés, Gustavo, Jaime, Ramón, Mtro. Segundo, Rigoberto, a todos por confiar en mí.

A mi maestro y amigo Rigoberto Cancino, por esa visión de progreso, gracias.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Rosana Santiago García por su tenacidad e invaluable apoyo para culminar esta etapa.

Al Dr. Salvador Peiró i Gregòri, mi admiración y respeto, por su invaluable labor para mi formación doctoral.

A la Universidad Autónoma de Chiapas, quien me cobijó a lo largo de estos tres años.

A la Universidad de Alicante, quien me recibiera con los brazos abiertos para el desarrollo de su programa doctoral.

A todos los amigos y amigas del Doctorado en Estudios Regionales en la UNACH, y del Doctorado en Investigación Educativa en la UA, que a través de su amistad y enseñanzas han contribuido para dar un paso más.

Al equipo de Servicios Académicos, en especial al Mtro. Sarmiento por el apoyo invaluable para este cometido.

ÍNDICE

Dedicatorias	4
Agradecimientos	6
Summary	11
Introducción	29
Capítulo 1. La formación continua en la Región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, un problema por atender	43
1.1 Condiciones para el estudio regional de la formación continua	46
1.2 La Formación continua en la región de estudio	49
1.3 La región vista desde los estudios regionales	55
1.4 La formación continua desde la organización de la política educativa en México	58
1.5 Referentes empíricos sobre la formación continua en el estado de Chiapas	62
Capítulo 2. La formación continua y política educativa en Latinoamérica, México y España	67
2.1 Formación, formación profesional y formación continua	68
2.2 Estudios sobre la formación continua	79
2.3 Importancia de estudios sobre la formación continua	87
2.3.1 La formación continua en el contexto Latinoamericano	92
2.3.2 La formación continua en Europa, el caso de España	106
2.3.3 Estudios de la formación continua en México	121
Capítulo 3. El asesor técnico pedagógico como sujeto y agente	127
3.1 El asesor técnico pedagógico	127
3.2 Sujeto desde la perspectiva de Bourdieu	133
3.3 Sujeto desde la perspectiva de Touraine	139
3.4 Agente desde la perspectiva de Giddens	145
Capítulo 4. Las competencias profesionales del ATP del nivel de educación básica	153
4.1 Las competencias desde la perspectiva de Perrenoud	154
4.2 Competencias desde la perspectiva de Morín	162
4.3 Las competencias desde la perspectiva de Tobón	167
4.4 Competencias de formación docente en España	175
4.5 Las competencias en el formador y formadores	179

Capítulo 5. Estrategia metodológica	183
5.1 Discusión acerca del diseño metodológico	183
5.2 Consideraciones previas acerca del tipo de investigación	189
5.2 Estudio hermenéutico - interpretativo	193
5.3 Técnica de investigación: los grupos de discusión	198
5.4 Técnica de investigación: la entrevista no estructurada	202
5.5 Sujetos de estudio	203
5.6 Ruta metodológica	206
5.6.1 Recogida de la información	207
5.6.1.1 Datos del documental la educación prohibida	209
5.6.1.2 Recurso videográfico de la época de los años 50	211
5.6.1.3 Recurso bibliográfico, acuerdo para el establecimiento de la función del ATP	213
5.6.2 Análisis de la información de los grupos de discusión	215
5.6.3 Análisis de la información de las entrevistas semiestructuradas	216
Capítulo 6. Resultados de la investigación	219
6.1 Funciones del ATP	219
6.2 Formación de los ATP	234
6.3 Capacitación para la formación continua desde la experiencia de los ATP	240
6.4 Problemas que enfrentan los formadores de formadores en su labor	246
6.5 El ATP y el desarrollo de competencias	263
6.6 Discusiones sobre el trabajo del ATP	284
6.6.1 Interpretaciones sobre lo que hace el ATP	284
6.6.2 Interpretaciones sobre la formación del ATP	289
6.6.3 La formación continua y el ATP	296
6.6.4 Cómo enfrenta su labor el ATP	300
Conclusiones y propuestas	311
Conclusiones	311
Propuestas	338
Referencias	357

Summary

The continuous formation or permanent formation used to define the practices that some subjects or educative actors develop, called teacher technical advisors, with some practice made under the perspectives, methodologies or didactic different, could be one opportunity to understand what is happening about this phenomenon, in which is characterized for series of results in evaluation some of this deficient, official programs implemented as emerging services, inadequate investment in education that poor or much have had impact in educational conditions.

Therefore, analyze this practice is one of many recourses to understand how is development his labor, because they are called experts, subjects with many knowledge, competent subjects, are to able of help to teachers with personal needs or into the work in the schools or classroom, but, besides being able to do so, they are also individuals who have other activities, both educational and administrative levels, which, for some time, the latter has become its main function.

Of this way, coming up next it present the introduction, which is a general referent about the content in the doctoral thesis, arguing specifically the relationated in each chapter, in a second moment results obtained in the research, principally about five great categories of analysis, to close general approach on what the investigation concludes.

INTRODUCTION

The development of this doctoral thesis is intended to account for what happens in relation to the practices of teaching technical advisors are regarded as teacher trainers, especially in the Tsotsil-Tseltal Altos Region of Chiapas, Mexico. Such research was based on the identification of the study in the conceptual framework which involves regional studies, with the help of what it means to educational research, therefore, the content of this document deals with the following:

The objective of the first chapter was to know the stage of training practices related to the program of continuing education or teacher training, the teaching technical advisors and teachers of basic education.

Chapter one, entitled continuous training in Chiapas, a problem to address, conditions treated in which they have developed the training of teachers of basic education through the national programmatic approach and the characterization of what is happening in the context of research.

The research is located in the context of regional studies through the conceptual delimitation of region plan, as a principle of order of the national territory in line with the actions of educational programs.

The underlying elements are established to delineate the conditions under which further training in the study region and their relationship develops with regional studies and the link with the policy of continuous training, through the official program offering.

In the end, it realizes the practice that has developed in the state with regard to training basic education teacher.

The second chapter had to review studies generally have been made in relation to the training of teachers.

For this, the concepts of education, professional training and lifelong learning are reviewed. Major studies on continuing training as an educational phenomenon today, so that it closes with a review of what happens in three different scenarios regarding the subject matter, in this case, Latin America, Spain and Mexico are analyzed.

In chapters three and four are the theories and concepts on which the research is based. Chapter three presents in general sociological concepts that support research. It is comprised of four sections. The first presents the teaching technical advisors from its definition and articulation with national policy and the responsibilities that fall on it. In the second section, a review of the concept of the subject is done from the approach of Pierre Bourdieu, fundamentally matters relating to the constitution of the social subject and transit to be an actor, as the habitus, in which the structural relationships are generated.

In the third section the concept of subject is reviewed now from the perspective of Alain Touraine, since it corresponds in space and time with the existing struggle in modern times, a subject that operates within the demands in modern times and global or regional areas.

In the fourth section review the concept of subject, structure and reflexivity that Anthony Giddens proposed to explain the practices that made teaching technical advisors and correspondence with ongoing training program is done.

In chapter four theoretical it review of the main authors about the concept of competition, as due to the link between plans and curricula that regulate educational practices in the mexican context and related philosophical framework, such review is necessary.

In the first section, Philippe Perrenoud proposals on the concept of competence are discussed, and the proposal is taken up in the current studies in Mexico and elsewhere.

The proposals made by Sergio Tobón are reviewed regarding the distinction of competition, which allow to establish a bond of professional type regard to action of teaching technical advisors.

Finally, Edgar Morin's proposal in terms of a complex and comprehensive development of the subject, which involves the construction of a competent individual in the global village is reviewed.

This reference framework, while the demarcation of the study regional, reviewing the state of the art, the theory regarding the concepts of subject and agent, as well as the revision of the term competence, allowed the establishment of methodological route to follow.

In chapter five methodological strategy implemented for carrying presents this research.

This research, from the standpoint of being a qualitative study, demanded choosing the best method or technique that would reach the explanation or understanding of the phenomenon studied.

As part of the introduction of the chapter, a general distinction is made on ways of approaching the prevailing knowledge of this presentation and argumentation why the hermeneutical study.

The second section some considerations about the study, an approach to hermeneutics as the foundation of it are presented.

Continue with the theoretical analysis regarding the technical research proposal, discussion groups, as well as unstructured interview, in which the proposal is discussed and best adapted for gathering information within this section is chosen, it arises who are the subjects of study and their choice is based.

In this section as important point, was necessary to do a discussion about the working proposed discussion groups because the characteristics of the object of study demanded do, on all because participants in this discussion groups were active in constant interaction.

In the next section a description of the route followed for the collection of information and its corresponding treatment, and the strategy designed for the analysis of the information is made.

In chapter six research results are presented into six sections, the first five built in the light of the description and interpretation of the discourse generated in focus groups and unstructured interviews in the latest interpretation of these results is performed.

The first one deals with what the pedagogical technical advisors do, in other words, an analysis of what they consider is their practice, both everyday and particularly when dealing with a process of teacher training.

In the second training options either are identified in terms of the formation of teaching technical advisors, or the manner in which they conduct their practice.

In the third section, a review of the experience that the teaching technical advisors have regard to continuous training processes which were attended by identifying various elements such as the events in which they reflect, the proposals that are generated from them and develop certain skills.

The fourth section identifies the conditions under which the practice develops from social relationships generated with teachers to decisions that the teaching technical advisors have about what happens in the educational processes.

The fifth section involved the review of various elements constituting the function of assessor, this section was generated according to the result of focus groups and interviews.

In the final section of chapter six approaches research results are made through triangulation of gathered in terms of working with focus groups, document review and data collected in interviews in contrast revised theoretical contributions.

In the final section of the paper, two issues are integrated. The first presents the findings of the investigation, arising from the findings identified in the process, which are based on the categories identified in the analysis of information collected, consequently, the general identification of the product of the research results.

In the second, after the analysis of educational practices that develop pedagogical technical advisors in each process of training of trainers and location policy regarding the operation of a welfare type program as it has been the continuous training of teachers of basic education and the

delimitation of a field of action of assessor, to the extent of their development has not been identified, especially considering that there are a number of intentions to improve the performance of education workers and regulation both access and their practices, a general proposal, as its analysis and validation, provides alternatives to strengthen both their training practices as the current selection process, from an ethical, labor, professionally presented and training for the teaching technical advisors as a subject in construction and transformation and construction and social transformation.

RESULTS

The results obtained in this research are summarized in the following points.

Regarding the category of functions, it was evident that the practice of teaching technical advisors depends on many factors.

It depends on a national organization that regulates its act and defines its procedures.

This regulation allows in certain moments the analysis of the proposals, which are analyzed by themselves and at best cases, modified.

After all this description of what does or tries advisor, there are also practical to assume such obligations, since they are the ones that allow their coexistence, in short, they do the following:

Serve the administrative aspects of the school supervision or leadership from sector to which they are assigned.

Review the documentation corresponding to the various programs in addition to educational practice in schools.

Support school organization in the area of influence.

Give administrative monitoring conflict situations or teaching in schools.

Serve the supply of teacher education understood as continuing education that emerges from the organization in the state and region.

Organizers demand for training that teachers have regarding the offer they have from the administrative structure.

Attend training processes to which they have chosen in accordance with their interests and capabilities-supply and demand of teachers in sync with what we offer structure as continuous training program.

Analyze the training proposals from the structure in terms of review, staying in a superficial practice because it does not make decisions about the relevance.

In some cases, rethinking such proposals, with all that implies the change or modification of the subject.

Provide courses or workshops for teachers according to calendar of activities that the education authority authorizes.

Make reports about educational processes.

Fill data formats on request of educational processes.

In this way, the practice of teaching technical advisors should not be considered only from the educational field, is strongly influenced by the administrative elements surrounding it, this developing their skills in the sense of the acquisition, development or improvement to training or specific courses, is reduced to stages and set times that determine and to some extent define their performance.

Regarding the status of technical adviser training, it realized that training options that they have been characterized by two situations.

The first can be considered by the structure have had training proposals nationally and is reproduced in the state and regional contexts.

This proposal, it has been based mainly on developing processes in person, under which the teaching technical advisors and the same structure identified as a cascade training.

The second is the incursion of technology information and communication in education.

Of the latter, has not yet had substantial references to support the conclusion that the teacher technical advisor are transitioning to this new

way of learning or to develop their role, there is no immediate references seen as actions arising from the educational structure, but not from other areas such as personal initiative, whatever as continuing education program bid in each training process.

Now this implication of technology is recent into education, especially in the region to be conditioned for various reasons, mainly geographical, has caused it difficult such technological equipment and on the other hand, the same resistance to the global effects and the constant struggle, with regard to the generation gap in the use of technological means and digital, which is great.

In the case of training for lifelong learning from the experience of teachers technical advisors, it was identified that the intentions that teachers may have coordinated the training process, as such, from the identification the decision arises and, at some point, put into action the series of competence or teaching skills that they consider have that allow them to create a favorable environment or at least allow the development of the course, can be seen that beyond a simple reproduction of the training schemes are brought into play another set of elements in terms of skills, abilities, skills that enable them or at least give them more elements for the development of its functions and that are precisely developed in a known environment -habitus- that doing something violent.

Another factor is that considered to lifelong learning as important for teaching, besides that identify and take as space and necessary condition for capacity building and skills.

However, we also demand quality in the processes they undergo, on the one hand, they judge it based on the skills, abilities or skills that the advisor has on the other, depending on the relevance level the relationship with the region of influence and in turn, the level of ownership that may have recipients teachers.

As for the problems they face, a factor considered equally important is the attention to the diversity of characteristics and contextual situations

that arise in the exercise of the functions of basic education teacher, in this sense, there is attention to such differences, which means the construction or development of competences.

Among these problems is the slogan that collective teacher has of teacher technical advisors, since they come to regard as a professional continuing education and who recognize as a trained, competent person who is the most knowledgeable, it suggests that its role beyond direct the course is to support the educational work of teachers.

Another factor inherent to this practice is so marked dependence with bureaucratic, identified as problematic and that takes away or restricts the time, so his performance is limited to such reproduction and how they were formed, that is, because of this dependence and structural relationship with training programs and in turn of this dependence with other social sectors to evaluate the performance of it, the teacher technical advisors in terms of conducting a thoughtful act determines that they should not jeopardize their role and carry out the training process mechanically.

Another important factor considered as a problem is the relevance of the processes, which largely determines its action, either in the context of be a player agent training processes created outside the regional context or educational center or from the perspective of change, oriented towards creating other processes that arise from regional conditions in terms of an actor should be the point starting to generate educational proposals focused towards resolving specific issues.

Respect to the category teacher technical advisor and competence development the relationship between profession is clearly identified competencies, arguing that it is in school (University or Normal School) where they must develop such skills (be specific or general skills).

From this relationship that originates within a practice, can realize that the processes by which transited to become teacher technical advisor are questioned for some time, which, beyond being a starting point, has

not been treated as a hinge point between education policy, the education system needs and requirements specific to subjects as agents or actors such as these educational figures.

CONCLUSIONS

After this point review of each category, it is concluded that the category about functions, this is based on two possibilities or options regarding the administrative function as a product of the system need to manage their emerging programs or the ability to act creative as agent (Giddens, 1995) or actor (Giddens, 1995; Bourdieu, 1984) or "global subject" which would be defined as: the fellow who is able to articulate different levels and changes in both social and educational aspects as well as personal and can act in specific contexts or not, due to the reflection of their action or activity, incorporating empirical and scientific and technical knowledge, which contemplate regional or global conditions, to generate social beings with human skills quality, able to solve problems effectively.

This adaptation to the context and the situation offers education policy allows development of skills that, strictly speaking, are actions that little correspond to what the discourse arise, as the duty be of teacher technical advisor, in other way, they adapt to the emerging needs and consequently are considered skilled in the necessities of their work or with capacity to carry them out, however, this does not mean having capacity to get other elements that allow them to change a practice, therefore, it is permissible to question reflexive acts argue perform, since no amendment explicitly and continuously in their daily practice, however presented, this reflection look more like a possible improvement to what must be done without modification or, in the best case, rebuild and reorder it.

In this way, it is clear that the role of teacher technical advisor can not understand or be seen as a transforming agent because his work is prevented from any innovative action in line with what was ruled on the official order, instead, the attempt to improve it look more like an

obligation than an attitude that should prove as they assume their function but do not incorporate certain processes of change, innovation, proposals, research, among others, characterized, at least in the world order (the Spanish case) to teacher technical advisor.

About the category formation of teacher technical advisor, two sources are distinguished. The first related to what has proposed the Ministry of Education in Mexico through its agencies such as the National Coordination of Continuing Teacher Training Service, which in a sense has been the only agency with commissioned and empowered to promote the training of teachers in service.

It is logical to assert that there is a strong dependence for promoting the formation of teacher technical advisor on issues such as updating since everything depends on what dictates the education authority, this can be explained as belonging to a structure amending its guidelines and its actions, conditioning its performance, therefore, to be within a -habitus- structuring structure (Bourdieu, 1984) as a subject, adapts and tries to live with the provisions, but the attempt to cause changes, require certain conditions to be carried out, for example own agency capacity, reflection (Giddens, 1995) that allow you to delve into what should be done to strengthen what each school is required.

Secondly, training teacher technical advisor as an individual act, seen as a personal decision is limited by supply conditions that exist in the region, those available have characteristics that can be identified as an asset that is acquired, so that it is assumed as an expense in education or training, which forces prioritize their needs to resolve and take a decision.

In this case, the same social structure largely determines possibilities for further learning, in the sense of interpreting that act as investment in education, therefore, the lack of relevant conjoined offer with the needs of the region, do not have sufficient financial resources, causes form personally very difficult to carry out.

On the other hand, membership a global world from the regional (Touraine, 1997) is limited to a critique of the infrastructure that the region, especially matters related to telecommunications, in which case the relationship between the two worlds, the local and the global is a determinant factor training process.

This review, beyond being an analysis of the possibilities to choose other means of training, understood as based Internet services training, conditions and in turn realize certain skills or abilities missing in the teacher technical advisor, for that reason, assume its role from the point of view of the relationship between the global and the local requires them immersion in different learning processes beyond classroom training commonly called traditional training.

With this it's realizes needs to be resolved as to the formation of him, when they consider classroom training provided by the insufficient education authority, lacking in relation to local or regional situation, based on a single scheme of actual type and cascading, which is offered in the region and away from all access to the meaning acquired economically, and weaknesses of this actor to search on their own in different educational environments, it is feasible to establish a relationship of dependency and assert that prevails conformism and acceptance of their work situation and development of its activities continue influenced and determined by your training situation and dependence on the structure of the educational system or administration.

Respect to training for continuous training, assessor think that training programs will be considered correct when that are oriented addressing the needs of each region or school.

However, widely question the processes that form and in turn train teachers.

This review is based on several elements, among these:

- The loss of information resulting from the strategy employed by the education authority.

- Poor strategy employed by whom the way.
- The amount of time which is insufficient given.
- Lack of material resources and in many cases irrelevant (Some features require an Internet connection and processes in which there is no such given connectivity)
- The courses they attend for training are very limited.

This provides a link with the development of skills, but as a process required limited, and that after the existing relations of dependence, the paper having regard to this development, likewise is limited, left or forgotten.

Now, what skills development in relation with the training process which are attended. Tobón (2002) at some point gives elements to explain this relationship especially when this development is thought about working relations and the need to stay in it.

As education professionals, who have gone through a training process, which is supposed to have developed certain skills, abilities or skills, the existing continuum between predisposed level educational programming and correspondence with the function of assessor, creates a bond of updating or provision of knowledge, therefore, which seeks to strengthen education authority is something that in the course above and developed, in parallel, teacher technical advisor seeks attention to problems or deficiencies in their formation was detected in the best, or the reproduction of the schemes that the system provides, therefore assumes its function due to what Bourdieu (1984) poses as habitus or, what Giddens (1995) has called structure and the role it plays.

About the problems facing the assessor has the following characteristics:

High dependence as to what programming or institutional planning (Ministry Education in Mexico) developed according to development or teacher training.

Loss of its constitution as a possible actor or agent (Giddens, 1995) educational or social subject (Bourdieu, 1984).

Similarly, teacher technical advisor can not be formed as an actor or transforming agent of his practice by the high allocation of responsibilities assigned, which mostly do not correspond to the pedagogical intention is considered to be performed, but with that from the institutional administration, unions and even staff is assumed to be a function.

The relationship with the labor union becomes a determinant of their practice, the dependence regarding its allocation and especially the commitments it has established with the teachers for what he has meant continued training as a component to intended award points for better pay.

Another problem is related to their ability or competence, in any case, following the proposal of labor skills (Tobón, 2004) or life skills (Perrenoud, 1998) and its global integration as raises Morín (1999) could not be carried out by prior learning (University) or field of practice it has not been resolved by the shortcomings of planning.

Another problem faced appellant considered in various ways, the raid is not as recently the information and communications technology in education as they consider problems of assimilation and training regarding its use, especially by the confrontation they had with generations of new teachers who have developed certain competences that go far beyond what an assessor dominates.

About the category called assessor and skills development, this from the approach that raises the curriculum of basic education is seen by the teacher technical advisor as the objective to achieve since one of the features that raises Perrenoud (1998), learning to know, however that develops practice sets aside the other pillars or give them little attention from the discrepancy between planned and as required by the authority, including the same knowing know since no training schemes to enable the assessor develop this competition on their own, or possibly strengthen it in

teachers because of the way it raises and plans the formation of the past are designed.

On the side of the proposed Morin (1999) as the formation of subjects (human) integral to correspond with membership in the global village, again raised the level of discourse, but not in practice, due to the lack training and subject-or people- and developing specific skills on the basis of social relations, as it was identified a strong need to meet curriculum administratively displacing other competences.

From the perspective that has Tobón (2004) may seek to develop skills specific to their work, according to Chomsky (Tobón, 2004), the development of language skills is constant but it is not set as a goal but as a communicative everyday practice or competition proposed Hymes (1984) can not be considered an act of deepening in the use of language, however this is limited in its features for dependency situations already mentioned.

According to the powers Tobón (2002) states in both developing individual autonomy from the social, the discourse that guides the practice of assessor is promoted as such, but in the same practice is conditioned to respond as the education authority points out, therefore, the search for individual autonomy -competence- stays in just aspirations of administrative nature.

Now if the social fabric has been recognized as enhancing skills to college or high education, it has not played its role of continuity in the development and refinement, due to its indirect interest in the proposed schemes training because no direct implications in identifying the causes, but as a creative process of a general nature, which forces, according to their origin, to be the academic space that promotes research to support educational practices more real and relevant proposals, many of this disjointed context.

From this perspective, the work of teacher technical advisor is not related to the university directly, but through what is generated in these product of a generalization.

Concerning integration and performance in terms of quality, function of this actor, subject to pretend its consolidation, has been generating in isolation, since it has not been able to implement a policy of quality management, much less feedback, control or improve a practice that has split mainly administrative rather than pedagogical.

Therefore, the five axes posed Tobón (2005) are disjointed or absent from the perspective of the function of teacher technical advisor, for the element named responsibility is not assumed as such, both educational institutions, society the business sector, the family or staff in rare cases or situations involved in a disjointed, without order or purpose.

With the above it is asserted that the development of skills in an assessor in the personal sense as a professional presents a series of conflicts, in particular cases are considered the exception, but in light of the establishment of specific parameters for validation or verification may account for their existence, presence or development, however, the vast majority continues is to know, to know how, to be, or not identified personally with his membership in the earth or well known the specific skills of their work or those called general that every subject should be developed.

In consequence, the role, position or performance of assessor is judged according to the inertia that follows, therefore, the latter has defined what is done, how it is done, for what and why, manipulating perversely practice of this subject, being sometimes agent with intentions of becoming an actor.

This finally was evident in the five groups worked discussion, the teacher technical advisor are considered relevant for the purposes of expertise, but not solidly based its determination, say skilled and proficient in the tasks of teacher education but have a number of deficiencies knowledge, methodologies or specific teaching to work with adults, they are considered computer users to use digital presentations, but unknown as assessor the potential offered over a few resources and in

turn are amazed by so many choices both training and transformation their practice beyond what offered institutionally or from unknown scenarios as services based on the Internet.

In this way, it cited in each discussion group, which does not differ from each other, realize the need to become as subjects (Giddens, 1997, Bourdieu, 1984, Touraine, 1997), to become agents or be actors, to identify themselves as educational actors able to promote and account for different job skills, human, whole, life, specific or general, that allow personal and labor be a subject that will transform your practice, however, this has not happened yet.

The teacher technical advisor is considered competent according to what they define as competition, which part of the document that currently determines the educational practice basic education in Mexico, and reproduced conceptually and try to argue with some examples of empirical, is reduced to a know-how, but sometimes lacking in knowledge, though the intent is present, lack improved.

In this summary it has been presented the contents of this doctoral thesis, which allows delve into more elements involved directly or indirectly in teacher education, which, although still a subject of relevance all levels, since many of the educational systems and professional education in particular, depend on the articulation of a relevant and continuous professional training consistent.

Introducción

Tras el surgimiento de nuevas corrientes que pretenden explicar lo que en la sociedad acontece, ya sea en medio del desconocimiento de cómo explicarlo, o en la duda de cómo hacerlo, afirmar que la práctica educativa pueda ser de una u otra forma, es decir, plantearse dos modelos para explicarlo todo, en tanto lo antiguo o lo moderno, nos lleva a preguntarnos si sólo esas dos formas hay de explicar el fenómeno (Peiró, 2005).

Bajo esta observancia, desde la teoría pedagógica o sociológica es necesario ubicar la práctica de sujetos, agentes o actores, que pretenden formar a otros más, bajo qué argumentos, ¿lo antiguo, lo moderno o podemos ver más allá?, desde las prácticas mismas, qué modelos siguen?

Para poder hacer esto, en un intento de entender una práctica, es importante ubicar desde la teoría pedagógica, el modelo que ésta sigue, en tanto puede ser el modelo perenne-humanista, el modelo culturalista, el modelo funcionalista y progresista o el modelo existencialista o libertario predominante.

Lo anterior, exige conocer algunas características y diferencias de procesos formativos que a lo largo del tiempo han tenido repercusiones en cuanto a modelos con una fuerte perspectiva conductista en cuanto a “moldear” a un individuo como sujeto o grupo social, esto permitirá ubicar, en algún momento, la práctica de determinados sujetos como formadores de otros más.

Desde la perspectiva del modelo perenne-humanista, se observa que, según esta praxis, el término educación está incluido en todo lo que conduce a la perfección del hombre, se trata entonces de que el sujeto o individuo adquiera capacidades de control, exige por tanto poner en juego el intelecto con la voluntad, elaborando de esta forma un segundo yo, que se debe a la adquisición o desarrollo de un hábito. Esto es considerar desde la metafísica al hombre como un animal que goza de racionalidad.

Lo anterior fundamenta a la educación humanista la cual reside en la persona como principio activo, y se distingue por ser singular, autónoma, creativa y abierta a la comunicación.

Al gozar de éstas condiciones, la organización escolar comunitaria, participación, objetivos (taxonómicamente planteados y delimitados) un conocimiento tecnificado que busca en base a un diagnóstico pronosticar al alumno (qué tanto alcanzará a desarrollar), orientación, un docente adicionado, organizador de lo colaborativo, y lo medible del proceso, son por tanto, condicionantes de los procesos educativos.

MacIntyre (1987), retomando a Aristóteles, plantea que cada sujeto repite o toma decisiones a partir de fines correctos, tanto para el sujeto como para la sociedad, en otras palabras, desarrolla hábitos.

Por consiguiente, estos hábitos definen al proceso, lo caracterizan.

Por otro lado, el modelo culturalista apunta en otra dirección tomando en consideración algunas características del modelo perenne. Tiene como corpus de conocimiento los clásicos antiguos, medievales y modernos, la cultura que nace del tratamiento de ésta y promulga el cambio hacia lo material, que ha sido el fruto de la tradición de las instituciones docentes (Peiró, 2005)

Vilanouc (2001) en Peiró (2005) apunta que tras este modelo culturalista, se pretende “hacer posible que el educando viva conforme a la esencia creadora del espíritu que cada generación configura históricamente a través de la cultura”

Por tanto, de acuerdo al planteamiento de la práctica comunitaria de Kerschensteiner se torna en la Escuela del Trabajo, que busca desarrollar experiencias en cada individuo respecto al propio trabajo, que a su vez influye sobre el carácter, y no esté basado en una enseñanza sistemática basado en libros, ocasionando sólo el aumento el saber.

Retomando nuevamente a Vilanouc (2001), se trata de que el sujeto desarrolle su condición desde su cultura, desde el establecimiento de relaciones culturales perdurables, creadoras de sentido, buscando el desarrollo de un equilibrio entre lo individual, la comunidad y lo universal.

Respecto a la visión de la escuela progresista (conceptualizado así desde la visión norteamericana) o como escuela nueva (visión europea), implica un respeto por la individualidad del estudiante.

Curricularmente supone una fundamentación en la ciencia, así como su receptividad por el cambio armonizado con el medio en donde éste se genera (Peiró, 2005).

Bajo esta óptica, la propuesta de Dewey propone un respeto a la forma de aprender, sobre todo bajo la idea de que se aprende interactuando con los otros, por tanto el aprendizaje por medio de libros no puede sustituir al de la actuación con las cosas.

Dewey al igual que Piaget (Peiró, 2005), parten de que el conocimiento es adquirido y se expande cuando uno aplica sus adquisiciones previas para resolver nuevos significados problemáticos, algo previamente adquirido, en otras palabras, significa la reconstrucción de la experiencia, la aplicación de algo aprendido para enfrentar situaciones desconocidas o nuevas, exigentes, en términos racionales.

Lo anterior significaría convertir ese proceso en la aplicación del método científico (si se ve desde el punto de vista racional), puesto que exige que todo sujeto o individuo tome conciencia del problema o la situación a la que se enfrenta, definirlo en tanto sus condiciones y características, a través del análisis proponer supuestos o hipótesis que permitan su verificación o solución, mostrar constancia y anticipación a

posibles resultados en tanto comprobación o refutación de sus hipótesis, consecuentemente llevarlo a un nivel de experimentación, evaluación y finalmente, en una progresión dialéctica, captar un progreso del conocimiento y ser el punto de partida para reiniciar el ciclo cuando las condiciones lo reclamen.

Por su parte, el modelo Existencialista o libertario, considera a la sociedad-cultura como enemigo de la naturaleza personal, se confronta lo idealizado y se cuestiona por qué de la barbarie como producto del modernismo en su amplio significado y aplicación.

Rousseau, Neill, consideran que el hombre es bueno por naturaleza y las sociedades le corrompen mediante su actividad represiva, al estar organizadas por las ideologías de las clases dominantes (Peiró, 2005)

Peiró (2005:126) apunta que

...pedagógicamente, como impulso de fuerte rechazo a la teoría tradicional del esencialismo educativo, los existencialistas rechazan cualquier verdad objetiva y transmitida mediante la autoridad, en base metafísica, epistemológica o ética.

...propugnan que cada individuo es responsable de definir por sí mismo qué es verdadero o falso, justo o malo, bello o feo; pues para la pedagogía existencial no hay una forma universal de la naturaleza humana. Cada uno tiene una voluntad libre de desarrollar como lo vea adecuado.

Todo lo anterior exige cuestionar la realidad educativa bajo los argumentos propuestos, en tanto la realidad cultural viene a ser el elemento fundamental que moldea la vida del ser.

Al afirmar lo anterior, es viable establecer que entre estos modelos existen similitudes, que a la luz de una práctica educativa, en concordancia con procesos formativos diversos, en función de políticas de estado, económicas o sociales -o bien aquellas relaciones de tipo fáctico que definen la actuación educativa o formativa en un sujeto- ocasionan la mezcla, o en el mejor de los casos que se retomen aspectos relevantes, consciente o inconscientemente, de cada modelo formativo (Peiró, 2005)

Así entonces, entre el modelo culturalista y perennialista, podemos observar que ambos tienden a un desarrollo de capacidades, intelectuales y morales, contruidos a partir del cumplimiento de objetivos y del profesor, el aprendizaje del alumno no está determinado por las experiencias, en los procesos, basta con ser ensayados para conducir al alumno hacia lo disciplinado, presentan poca flexibilidad curricular (Peiró, 2005).

Por su parte, difieren en que el modelo esencialista no tiene escuela como fundamento, el modelo culturalista se basa en el reconocimiento que se hace al valor de la ciencia y tecnología experimental, el modelo perenne está más abierto a lo espiritual, el modelo comunitarista refleja tradiciones más que una realidad social, los conservadores parten de un conocimiento basado en el análisis, empirismo y la ciencia socavando un razonamiento individual, profundo, analítico, flexible e imaginativo (Peiró, 2005)

En otros términos, los perennialistas son sinónimo de verdades científicas descubiertas, demandan más tiempo para lo conceptual, los progresistas critican la acumulación de información factual.

En el caso del método culturalista en contraste con el pragmatismo, el primero busca la inmersión en la cultura, los pragmáticos se ocupan de lo fáctico, cubre necesidades, prepara lo laboral, lo normativo, son prácticos.

De igual forma se interrelacionan, todo en función del sentido de la educación del ciudadano, atribuyendo responsabilidades al estado para formar en sociedad y luego en la individualidad como una necesidad sin resolver.

Lo anterior permite dar cuenta de que la práctica educativa es atribuida a la manera en que el sujeto, en este caso actor educativo, lleva a cabo la correspondencia formativa desde su concepción, racional, lógica, por tradición o por introspección en tanto reflexión, y a su vez intenta materializarla, no como un todo acabado, sino como algo en construcción, sin dejar de lado subjetividades que trascienden al acto educativo, tanto sociales como individuales (Peiró, 2005).

En tanto un proceso formativo visto desde estas dimensiones permite dar cuenta, o al menos caracterizar un tipo de práctica que retoma aspectos de acá y de allá, perennialistas, progresistas o culturalistas, o viceversa, según el momento, la temporalidad y espacialidad que se originan al articularse una dialéctica formativa entre la cultura y el tiempo, entre el tiempo y la política, entre ordenanza y necesidad social.

Así pues, es necesario reconocer que las prácticas de sujetos que pretenden articular una visión holista en el mejor de los casos, o pensada desde su adaptación pragmática a un proceso establecido, crean o desarrollan un conocimiento, desde la cultura, desde lo racional, desde la personalidad o desde la mezcla de diferentes prácticas, que enfrentan eventos sociales a los que a su esencia no tienen acceso, que desconocen sus fundamentos pero que en determinados casos, como la función de un formador, llevan a cabo.

De esta manera podemos inferir que, cualquiera que sea el modelo en el cual se plasman las intenciones de formar a sujetos, sobre todo la perspectiva de formación continua que se tenga, ésta como una acción inherente al modelo, debe ser estudiada ampliamente, puesto que en escenarios o contextos particulares, la aplicación o ejecución de propuestas formativas puede estar condicionada por factores regionales.

Este condicionamiento, en el caso de la formación continua como una perspectiva de formación permanente del profesorado, debe ser atendido en función de las pretensiones, tanto a nivel de política educativa como de su orientación en determinados planes para apoyar a la práctica en los centros escolares.

De esta revisión, pueden surgir propuestas nuevas que se orienten al apoyo de tipo pedagógico para los docentes, de planificación educativa, como una consecuencia de la articulación entre la revisión tanto del contexto mismo y de sus necesidades específicas como de la aplicación de éstas y de quienes la llevan a cabo, por lo tanto, tal revisión de las

prácticas, con independencia del modelo en el cual se base, es un buen inicio para el fortalecimiento de las acciones pedagógicas docentes.

Estos procesos de formación continua, como un área que poco se ha atendido en función de los destinatarios y de sus intenciones es recurrente, ya que, antaño se han enfocado a la medición, a la rendición de cuentas, más allá de analizar si el modelo formativo es correcto o en función del desarrollo de sus características y fines, si está funcionando.

Así pues, en el caso particular de la formación continua en México se ha confundido o no se ha pensado en ello, tanto a nivel de modelos educativos como de propuestas que orienten su desarrollo o continuidad, al menos en el terreno de la organización y ejecución (no debe entenderse como una práctica racional o cultural, simplemente la práctica) en el sistema educativo mexicano, con un esquema de administración de acciones de actualización, apoyo docente, ofrecimiento de cursos, talleres entre otros, el cual debe ser estudiado desde diversas perspectivas, aun que por sí misma, se orienta más hacia el modelo racional.

Si bien la oferta formativa del profesorado en servicio se ha venido atendiendo desde una estructura nacional como uno de los principios constitucionales, la cual de cierta manera, determina las posibilidades de atención sin conocer la realidad de las distintas regiones, en tanto etnias, lengua, formación docente, condiciones de infraestructura para la atención del profesorado, calidad de los recursos humanos que tienen a cargo la atención de los profesores, así como las necesidades particulares de la región que de manera general no son las mismas en las demás regiones, del estado o del país, el trabajo ha estado en las manos de los ATP.

Ahora bien, al ser un estudio que tiene condiciones específicas y que las características del universo de atención son únicas, bajo la óptica de los estudios regionales se pudo configurar el proceso de investigación.

Esta mirada de los estudios regionales se basó principalmente desde la identificación de una región constituida por la organización administrativa que se crea en función de un mejor control de las prácticas

así como de su revisión, en sentido particular, el programa de formación continua se constituye a partir de este tipo de organización y a su vez determina regiones planificadas para su funcionamiento y la atención del profesorado, por lo tanto, las prácticas estudiadas se analizaron en función de una región plan o planificada.

Se destaca la interrelación que existe entre el ordenamiento territorial, las características sociales y la administración de las funciones, que desde diversas instancias operativas de la Secretaría de Educación Pública se crean, en particular lo relacionado con la formación continua de maestros en servicio, que encuentra sentido para este tipo de estudios al ser un programa del gobierno que busca controlar sus acciones y tener el control de éstas a través de una planificación específica, en particular en el sector educativo.

Ahora bien, para determinar que el estudio se corresponde con los estudios regionales, se partió de la identificación de la región de estudio, sus características en tanto lengua, etnias, economía, conductas y pautas sociales que originan una cohesión que la hace diferente de otras, la cual, a partir de una desagregación nacional bajo el principio del federalismo y con la planificación de la estructura educativa se constituye como una región educativa.

En este escenario, se parte de identificar cómo es la práctica didáctica que llevan a cabo los asesores técnico pedagógicos para formar a profesores de educación primaria respecto a las acciones de formación continua en la región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, por consiguiente, el objetivo de la misma fue identificar y caracterizar dichas competencias que los ATP del nivel de educación primaria de la región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas tienen y que ponen en juego al enfrentarse a la formación de profesores en servicio, todo esto, a través de la reflexión que hagan de su función.

Con esta información se pudo integrar el contenido de cada uno de los capítulos que conforman esta investigación, en tal caso, el contenido de cada apartado es el siguiente:

En el capítulo uno, denominado la formación continua en Chiapas, un problema por atender, se hace mención de las condiciones en las que se han venido desarrollando las acciones formativas de los profesores de educación básica a través de la aproximación nacional y de la caracterización de lo que acontece en el contexto de investigación.

Por lo tanto, el objetivo del primer capítulo fue dar a conocer el escenario de las prácticas formativas relacionadas con el programa de formación continua o formación permanente del profesorado, los ATP y el profesorado de educación básica.

Parte de la ubicación de la investigación en el contexto de los estudios regionales a través de la delimitación conceptual de región plan, como un principio de ordenamiento de la geografía nacional en correspondencia con las acciones de programas educativos.

A continuación, se establecen los elementos subyacentes para delimitar las condiciones en las que se desarrolla la formación continua en la región de estudio y su relación con los estudios regionales, así como el vínculo existente con la política de formación continua, que a través del programa oficial se oferta.

En la parte final del primer capítulo, se da cuenta de la práctica que se ha venido desarrollando en el estado con relación a la formación del profesorado de educación básica.

El segundo capítulo tuvo como objetivo la revisión de los estudios que de manera general se han realizado con relación a la formación permanente del profesorado.

Para ello, se revisan los conceptos de formación, formación profesional y formación continua como punto de partida para establecer la relación con lo que se trata en el segundo apartado. En la segunda parte de este capítulo se analizan los principales estudios sobre la formación

continua como fenómeno educativo en la actualidad, de tal manera que se cierre el mismo con la revisión de lo que acontece en tres escenarios distintos respecto al tema tratado, en este caso, lo que desde el contexto latinoamericano adquiere mayor relevancia en función de lo que el observatorio de educación iberoamericano constituye como un control y definición de la práctica en los Estados respecto a la formación del profesorado; continua con la revisión de lo que en el contexto español se tiene respecto al mismo, tratando de manera descriptiva lo que al menos en el plano legislativo se propone para el desarrollo del tema en cuestión, se cierra el capítulo con la revisión de los principales estudios en México, En los capítulos tres y cuatro se encuentran las teorías y los conceptos sobre los cuales se basa la investigación. El capítulo tres plantea de manera general los conceptos sociológicos que dan sustento a la investigación. Se integra por cuatro apartados. En el primero se presenta al ATP desde su definición y su articulación con la política nacional así como las responsabilidades que en él recaen. En el segundo apartado, se hace una revisión del concepto de sujeto desde el planteamiento de Pierre Bourdieu, fundamentalmente lo relacionado a la constitución del sujeto social y su tránsito a actor como del habitus en el cual se generan las relaciones estructurantes.

Lo anterior permite establecer una articulación con el ATP puesto que éste es un sujeto que busca ser parte de su grupo social de manera reiterada y sobresaliente en el sentido de ser reconocido.

En el tercer apartado, de igual manera, se revisa el concepto de sujeto, ahora desde la perspectiva de Alain Touraine, puesto que se corresponde en espacio y tiempo con esa lucha existente en la modernidad, un sujeto que actúa dentro de las exigencias en tiempos modernos y en espacios globales o regionales.

En el cuarto apartado se hace la revisión del concepto de sujeto, estructura y reflexividad que propone Anthony Giddens para explicar las prácticas que los ATP realizan y su correspondencia con el programa de

formación continua. Estos conceptos permiten identificar y esclarecer algunas características de dependencia y sometimiento a las estructuras.

Por consiguiente, al ser identificado al ATP como sujeto y visto desde esta perspectiva, es necesaria la identificación de otras características que le permiten su actuación. En este sentido, en el capítulo cuatro se hace la revisión teórica de los principales autores que han tratado el concepto de competencia, ya que debido al vínculo existente entre los planes y programas de estudio que regulan las prácticas educativas en el contexto mexicano y su marco filosófico relacionado, se hace necesaria tal revisión.

En el primer apartado, se revisan las propuestas que hace Philippe Perrenoud respecto al concepto de competencia y su propuesta retomada en el plan de estudios vigente en México y otras latitudes.

A continuación se revisan las propuestas que hace Sergio Tobón respecto a la distinción de competencia, las cuales permiten establecer un vínculo de tipo profesional respecto a la actuación del ATP.

Finalmente, se revisa la propuesta de Edgar Morín en términos de un desarrollo integral o complejo del sujeto, que implique la construcción de un sujeto competente en la aldea global.

Este marco referencial, en tanto la delimitación del estudio regional, la revisión del estado del arte, el sustento teórico respecto a sujeto, agente y la revisión del término competencias, permitió el establecimiento de la ruta metodológica a seguir.

En el capítulo cinco se presenta la estrategia metodológica llevada a cabo para la realización de esta investigación.

De esta manera, dicha investigación, bajo el enfoque de ser un estudio cualitativo, exigió la elección del mejor método o técnica que permitiera llegar a la explicación o comprensión del fenómeno estudiado.

En este sentido, como parte de la introducción del capítulo, se hace una distinción general sobre las formas de acercamiento al conocimiento prevalecientes, de esta presentación y argumentación, el por qué del estudio hermenéutico.

Así, en un segundo apartado se presentan algunas consideraciones sobre el estudio, una aproximación sobre la hermenéutica como base fundamental del mismo.

Continúa con el análisis teórico respecto a la técnica de investigación propuesta, los grupos de discusión, así como la entrevista no estructurada, en el cual se discute y se elige la propuesta que mejor se acopló al estudio en cuestión, dentro de este apartado, se plantea quiénes son los sujetos de estudio y se fundamenta su elección.

En el siguiente apartado se hace una descripción de la ruta seguida para la recopilación de información y su correspondiente tratamiento, así como la estrategia diseñada para el análisis de la información.

En el capítulo seis se presentan los resultados de investigación en seis apartados, los primeros cinco contruidos a la luz de la descripción e interpretación del discurso generado en los grupos de discusión y las entrevistas no estructuradas, en el último se realiza la interpretación de esos resultados.

El primero de ellos trata sobre lo que hacen los asesores técnico pedagógicos, es decir, un análisis de lo que consideran es su práctica, tanto cotidiana como particular a la hora de enfrentarse a un proceso de formación del profesorado.

El segundo, se identifican las opciones de formación, ya sea en cuanto a la formación del ATP, o la manera en la que ellos llevan a cabo su práctica.

En el tercer apartado se hace una revisión de la experiencia que los ATP han tenido respecto a los procesos de formación continua a los que han asistido, identificando diversos elementos como pueden ser los actos reflexivos, las propuestas que se generan a partir de éstos y el desarrollo de ciertas competencias.

El cuarto apartado permite identificar las condiciones en las que se desarrolla la práctica, desde las relaciones sociales que se generan con los

profesores hasta la toma de decisiones que los ATP tienen respecto a lo que acontece en los procesos formativos.

El quinto apartado implicó la revisión de distintos elementos que constituyen la función del ATP, este apartado se generó en función del resultado de los grupos de discusión y de entrevistas realizadas.

En el apartado final del capítulo seis se hacen los planteamientos de los resultados de investigación, a través de la triangulación de lo recogido en términos del trabajo con los grupos de discusión, la revisión documental y los datos obtenidos en las entrevistas en contraste con los aportes teóricos revisados.

En el apartado final del documento, se integran dos temas. El primero presenta las conclusiones sobre la investigación realizada, planteados a partir de los hallazgos identificados en el proceso, las cuales parten de las categorías identificadas en el análisis de la información recopilada, consecuentemente, la identificación general de los resultados producto de la investigación.

En el segundo, tras este análisis de prácticas educativas que los asesores técnico pedagógico desarrollan en cada proceso de formación de formadores, así como la ubicación política respecto al funcionamiento de un programa de tipo asistencial como lo ha sido la formación continua de maestros de educación básica y la delimitación de un campo de acción del ATP, que en la medida de su desarrollo no ha sido identificado, sobre todo contemplando que actualmente hay una serie de intenciones por mejorar el desempeño de los trabajadores de la educación, así como una regulación tanto del acceso como de sus prácticas, se presenta una propuesta general que, en la medida de su análisis y validación, ofrece alternativas para el fortalecimiento, tanto de sus prácticas formativas como de los procesos de selección actuales, desde el punto de vista ético, laboral, profesional y formativo para el ATP como sujeto en construcción y transformación y para la construcción y transformación.

Capítulo 1. La formación continua en la Región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, un problema por atender

La Secretaría de Educación Pública –SEP- en México es la institución encargada de promover y proveer una educación de calidad a los ciudadanos del país, en particular, fomentar y regular la formación de docentes a través de instituciones como las Escuelas Normales, la Universidad Pedagógica Nacional –UPN- y los procesos de formación continua y/o profesionalización a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

Sin embargo, algunos autores como Peña & Ochoa (2011) y Aguerrondo (2003) han reconocido que tal formación se considera como inicial, puesto que se reconoce el desarrollo de competencias básicas en el futuro docente desde la formación normalista o UPN, las cuales deberán ser mejoradas en la práctica misma, es decir, cuando ingresan al servicio profesional.

Por ello, la misma SEP, a partir del año 1993, junto al acuerdo nacional para la modernización educativa puesto en marcha en el sexenio de 1988-1994, creó dentro de su estructura el programa nacional de actualización del profesorado, antes PRONAP, hasta el año 2014 llamado Programa Nacional de Formación Continua para Maestros en Servicio (PNFCMS) y actualmente en tránsito a ser el Servicio Profesional Docente, el cual, al menos en el plano de su misión, tiene la función de generar

procesos de formación continua de calidad destinados a los profesores de educación básica (DGFCMS, 2011).

Para su aplicación, el programa desarrolló una serie de lineamientos que le han permitido la operación en el contexto nacional, con ello se ubicaron 32 coordinaciones estatales del programa, ubicando una coordinación en cada estado de la República, regionalizando administrativamente sus funciones, sin dejar de pertenecer a una estructura nacional.

De igual manera, la organización al interior de cada estado siguió la misma lógica descentralizadora al delegar ciertas funciones y responsabilidades a una figura denominada Centro de Maestros.

Estos Centros de Maestros fueron ubicados en las cabeceras municipales donde se concentra la mayor cantidad de profesores de educación básica y que por su ubicación geográfica y fines, deben dar atención a los profesores de otros municipios, con lo cual se conformaron regiones de influencia de los centros de maestros o bien por las condiciones de acceso o para la facilitación de las propuestas formativas.

Estos espacios dependen de una coordinación estatal, los cuales tienen una cantidad de recursos humanos no definidos en cuanto al número de personal ni a los requisitos para pertenecer a ella, sin embargo algunas de las funciones que están claramente diferenciadas son la función del coordinador regional quien procura la organización del centro, el coordinador académico como aquel que organiza las funciones sustantivas de formación en la región, el coordinador administrativo que por sus funciones debe orientarse a todo lo relacionado a los trámites burocráticos, así como otras tantas áreas que se generan en función de la política de formación continua y de la cantidad de recursos humanos con los que cuentan dichos centros.

En cuanto al desarrollo de sus funciones, los procesos de formación o capacitación son desarrollados bajo una estrategia que han denominado

"formación en cascada", la cual se caracteriza por la delegación de responsabilidades para los procesos formativos.

Esta estrategia se desarrolla a partir de un grupo de asesores que pertenecen a un equipo técnico nacional, quienes operan las capacitaciones a equipos técnicos estatales, una vez formados bajo la estructura de contenidos de determinados programas, cursos o talleres, transfieren lo poco o mucho que han desarrollado o aprendido a los centros de maestros, tanto recursos humanos adscritos a éstos como a otros profesionales externos que fungen como apoyo del mismo, para que ellos finalmente reproduzcan el mismo proceso a los asesores técnico pedagógicos que son, en el mejor de los casos, quienes terminan desarrollando los procesos formativos con los profesores de educación básica en la región.

De esta manera, en este capítulo hablaremos sobre aspectos relacionados con las características regionales que hacen de este estudio uno del orden de los estudios regionales.

A continuación, se da cuenta de las condiciones del contexto regional en el que se da una propuesta formativa. En la tercera parte se revisan componentes teóricos para el establecimiento de un estudio de tipo regional. En el apartado cuatro, se hace una revisión de la política educativa en México a partir de la revisión de su legislación, para comprender y poder interpretar lo que se lleva a cabo respecto a las actividades de los ATP. En el quinto apartado se hace una descripción empírica de lo que acontece en la región de estudio con relación a la formación continua y la manera en que ésta, como programa para apoyar la labor educativa de profesores en educación básica, ha venido desarrollándose.

1.1 Condiciones para el estudio regional de la formación continua

En el desarrollo de un proceso de regionalización, tomando en consideración que el sector educativo corresponde a una estructura de gobierno y que ésta determina ciertas acciones que permiten, tanto el control de los procesos formativos como los correspondientes programas para el establecimiento de relaciones entre patrones sociales, ya sean necesidades educativas por resolver o la oferta de formación que desde una Secretaría de Educación se promueven, se busca la atención a través de una estrategia de transferencia de responsabilidades sin dejar de tener el control, de acuerdo a Massiris (2005:5)

La directriz donde gira todo su desarrollo es la descentralización y el federalismo así como la búsqueda de la autonomía territorial, la democracia participativa, la reestructuración de la organización territorial, el desarrollo sustentable, armonioso, lo social y lo cultural, la industria como parte de criterios para el ordenamiento territorial.

Bajo esta perspectiva regional, surge un debate en cuanto a la proximidad del federalismo en México, entendido como esta delimitación y delegación de funciones administrativas para la ordenanza de las prácticas del orden político, administrativo, entre otros, que permiten al estado el control de éstas y su correspondiente actuación.

Con este concepto que permite el establecimiento de una relación dialéctica entre las pretensiones de una organización de gobierno, con la correspondiente estrategia de operación, la regionalización es necesaria.

En este sentido, hacer investigación que tenga como fundamento los estudios regionales requiere concebir que la determinación de la región de estudio exige una división o fraccionamiento, en términos geográficos, del territorio, en regiones menores dentro de los límites que permitan establecer una región como tal (Rionda, 2005).

A partir de lo anterior tal proceso de regionalización se puede realizar a través de distintos métodos.

El primero de ellos desde la perspectiva de región uniforme (Rionda, 2005) está en función de aspectos económicos, y de la relación existente entre la geografía y economía.

Tal diferenciación regional se define por una serie de factores muy claros como pueden ser las condiciones del relieve, la distancia entre una condición geográfica y otra por ejemplo hacia el mar, la cantidad de lluvia durante determinado tiempo o las condiciones del suelo en particular (Rionda, 2005).

Otros autores, contemplan este proceso de regionalización en función de una serie de regiones o zonas agrupadas que trabajan alrededor de un sector principal capaz de generar tanto cultura, economía o en su caso, una gran dependencia de las subregiones que giran a su alrededor, en tal caso en este proceso se identifican elementos de codependencia entre cada una de las regiones, ya que cada una provee algún elemento vital para el funcionamiento de las regiones adyacentes. De manera concreta este proceso se refiere al concepto de región nodal.

Ahora bien, basados en la organización política en México y que de ésta surge una serie de procesos que implican la organización del sistema o de la estructura de gobierno en México, la región plan adquiere sentido al considerarse una estrategia que permite, entre otras cosas, una organización que, para el Estado, en función de planes estratégicos, es la mejor opción para un posible desarrollo.

En el caso de México, la organización de las prácticas en sus variadas dimensiones, sociales, económicas, políticas, entre otras, están pensadas desde la propuesta de la región plan, en tanto ha determinado el funcionamiento de distintos espacios geográficos sobre todo aquellos que se encuentran en correspondencia directa con la administración pública.

Para efectos de esta investigación, el concepto de región plan adquiere sentido puesto que la región de estudio corresponde a una acción de tipo político y administrativo sobre la cual se ejerce jurisdicción por parte del

Estado a fin de mantener una estructura nacional y obtener coherencia sobre las decisiones y la ejecución de actividades planteadas.

Esta región se construye a partir de las influencias históricas que en cada espacio geográfico se gestan, por tanto es a nivel físico, cultural, social y económico como se construyen tales relaciones y que, de acuerdo a éstas, la acción político administrativa determina que es una región planificada.

Sin embargo, este tipo de división regional establece relaciones de manera homogénea entre dos o más regiones sobre las cuales la cuestión administrativa o planificada es el punto medular para tal división, entre tanto se puede contradecir al momento de ser aplicada dicha regionalización.

Es importante señalar que la perspectiva que se tiene desde las posiciones teóricas para este estudio, se refieren a lo que Auriac (1986:96) define por región plan:

...o región planificada con fines de ordenación, modificación o conservación de un espacio. Una concepción globalizadora surge con la región sistemática que refleja la estructura espacial que posee un territorio como consecuencia del estado del sistema; se define más que por una concepción espacial, por un conjunto de relaciones entre sus componentes que pueden ser de tipo vertical u horizontal.

De acuerdo a Giménez (2000), tal pretensión es prospectiva, es decir, el establecimiento de un proyecto de desarrollo a partir de lo político o institucional.

Entonces, si tal acción regional está pensada desde la creación de un proyecto de desarrollo a través de una sistematización bajo una perspectiva globalizadora, y ésta se da en un territorio geográfico, es comprensible que atiende, por demás, a las acciones de tipo social que ahí se desarrollan, económicas, políticas, de salud, hidrológicas, de manera particular las de tipo educativo, por lo tanto se diseñan a partir de tal ordenamiento y control planificado.

1.2 La Formación continua en la región de estudio

Es muy importante plantear una delimitación regional del estudio.

Bajo esta premisa el debate respecto a la pertinencia de los estudios regionales es necesario, y es que bajo la óptica de la lucha entre lo global y lo local (Canclini, 2007), surgen una serie de debates que apoyan a una u otra perspectiva.

Como comenta Canclini (2007:19), La globalización no es una forma nueva de colonialismo, ni imperialismo. Si crea, en su desarrollo neoliberal, nuevas modalidades de dependencia y subordinación.

Siguiendo esta línea de análisis, los estudios regionales adquieren significado al trastocar las condiciones en las que tal lucha se convierte en una condición de coexistencia, puesto que para analizar a uno es necesaria la presencia del otro.

En este escenario, entender la formación continua como un problema regional implica el reconocimiento de ciertas condiciones que permiten tal estudio, es decir la coexistencia entre la práctica de los sujetos y los programas que atienden, producto de las relaciones laborales, sociales, económicas, políticas, gremiales que se generan.

Entre estas condiciones, el establecimiento de relaciones que configuran la construcción de procesos en los que como sujetos se identifican entre sí; la codependencia hacia una estructura de tipo cultural, social, política o económica la cual configura las acciones, en el sentido del deber ser en correspondencia con un poder económico plasmado en un plan de estudio.

De esta manera, un estudio regional implica la determinación de elementos específicos como las características contextuales, políticas, sociales, económicas, formativas, con las cuales analizar las relaciones sociales que se originan en el espacio geográfico y que le otorgan sentido a lo que sucede en dicha región.

En el caso del estado de Chiapas, al sureste de México, se crearon 32 centros de maestros inicialmente, hoy cuenta con 37 entre centros y extensiones del servicio, ubicados estratégicamente para su funcionamiento.

Para el caso que implica esta investigación cobra importancia los procesos de formación continua o formación permanente del profesorado que se originan en la región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, particularmente en la ciudad de San Cristóbal de las Casas como espacio geográfico en el que los docentes asisten regularmente a formarse, en tal municipio se localiza un centro de maestros, institución con el encargado de coordinar tales procesos de formación continua para el profesorado de educación básica, que desde una política educativa ha determinado como su ubicación estratégica, puesto que es considerado como un municipio en donde confluyen para los procesos de formación de formadores.

Este centro de maestros atiende a los profesores de 17 municipios que conforman la región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, de los cuales 15 de ellos son considerados por el INEGI (2010) y el CEIEG(2010) como municipios indígenas, los otros dos no, sin embargo, en estos habita un alto porcentaje de población indígena a quienes los docentes deben darles el servicio educativo.

En el centro de maestros citado, el total de docentes presta sus servicios en educación básica, más no realizan funciones docentes frente a grupo, por diversas razones pasaron a formar parte del centro de maestros con la función de asesor técnico pedagógico con las actividades establecidas para la coordinación de las distintas actividades comentadas anteriormente o bien en carácter de recursos humanos destinados a las áreas administrativas.

El proceso de selección de quienes se desempeñan en estos centros de maestros no es claro, puesto que al no existir una reglamentación o normatividad hasta este momento, se puede inferir que tal asignación de

funciones no se orienta hacia la selección de los mejores recursos humanos para tales funciones.

En tal caso, la autoridad educativa, a partir del año 2013 inició una serie de procedimientos para crear, tanto a nivel administrativo como pedagógico una norma que regule dichos procesos selectivos, estableciéndose como un medio de selección de los mejores recursos humanos para tal actividad formativa.

Estos procedimientos de selección y de regulación aún se encuentran en la construcción de las condiciones necesarias de operatividad.

En este sentido, empíricamente se ha podido identificar que de ese conjunto de recursos humanos, existe la participación de al menos dos recursos humanos provenientes de cada nivel educativo.

Para poder indagar sobre la temática en cuestión, se han localizado a 4 profesores que se desempeñan como formadores de formadores en este centro de maestros, de los niveles educativos de educación primaria general, estatal e indígena.

Por otro lado, en la región de influencia, hay que considerar el universo de atención. Teniendo como referencia la cantidad de profesores estimados en la región, la cual se integra por un aproximado de 8000 profesores (dato obtenido del centro de maestros en la región, 2012), de todos los niveles educativos, quienes laboran en un contexto donde la lengua es distinta al español en su mayoría, se ofrece educación preescolar, primaria y secundaria en todas sus modalidades, con presencia de profesores que no hablan otra lengua más que el español o que se encuentran en una localidad en la que la lengua materna es distinta a la que el profesor domina.

Estos datos a priori permiten el establecimiento de ciertas condiciones para el estudio regional, puesto que de este tipo de constructos sociales que se originan respecto a la práctica formativa en tal región, así como el establecimiento de relaciones académicas que comparten los mismos

problemas, se configura un espacio regional de suma importancia para su atención.

De esta manera, delimitando la atención a un nivel educativo específico, la investigación se centró en el nivel de educación primaria, puesto que históricamente se le ha otorgado una relevancia tal a este nivel educativo respecto de los otros, llámese preescolar o secundaria.

Esta importancia radica en el hecho de haber sido considerada tanto social, política como económicamente como el nivel educativo necesario para el desempeño laboral (Art. 3° Constitucional, 1993), de igual manera como el nivel educativo por excelencia para la alfabetización (Foro de Dakar, 2000) por lo consiguiente la atención sigue enfocada en este nivel de educación.

De esta manera, acotando el universo de atención al nivel de educación primaria, en todos sus subsistemas, se reduce a un aproximado de 2800 docentes, quienes son sujetos en formación y atendidos por un equipo reducido de formadores del centro de maestros.

Teniendo como referente tal cantidad de profesores que demandan formación continua en el mejor de los casos o son sometidos a estos procesos, es importante considerar de qué forma se organiza tal atención.

Desde el centro de maestros se coordinan los procesos de formación, de acuerdo a datos específicos de funciones asignadas como formadores, se han identificado varios profesores con funciones técnico-pedagógicas desde las distintas supervisiones escolares, jefaturas de sector, escuelas, oficinas, etc., a las cuales pertenecen y que atienden a estos profesores.

Bajo esta óptica, el trabajo del centro de maestros se traduce en la organización a nivel administrativo y la transmisión de las estrategias de formación a los asesores técnico pedagógicos de las diferentes espacios administrativos, llámese supervisiones escolares, entre otros.

Ahora bien, este grupo de asesores son profesores que en la mayoría de los casos han tenido un ascenso vertical en las funciones establecidas para el nivel de educación básica, es decir, han obtenido un cambio de

funciones al dejar de ser profesores frente a grupo pasando a ocupar la función de directores técnicos, una función del sistema educativo mexicano destinada a la administración de las escuelas.

Tal proceso de ascenso se regula por una serie de convocatorias para ocupar dichas plazas, dentro de las condiciones que enmarca tal proceso se encuentran aquellas que contemplan antigüedad en el servicio, administración de escuelas en su carácter de director encargado, otras cuestiones como el tiempo de permanencia en un centro educativo y finalmente un examen de conocimientos generales y de la función, lo que en su conjunto permite dicho ascenso. (Convocatoria de ascensos escalafonarios 2014-2015)

Si bien el cambio de función es para la dirección de alguna escuela de educación básica (en su carácter de gestión y administración), quienes llegan a ocupar la función de ATP son directores de escuelas (que han obtenido buenos resultados en el proceso selectivo), que por alguna razón no encontraron un espacio en alguna escuela o que en su caso, por la misma administración o burocracia del sistema educativo pasaron a ocupar esta función cuando cambian de centro de trabajo, particularmente cuando estos cambios se dan de una zona escolar a otra.

En este sentido, lo que interesa es el universo de profesores que aún siendo directores técnicos con un nombramiento para esa función, se encuentran desempeñando funciones como asesor técnico pedagógico y por la misma deben atender a profesores que laboran en educación primaria en sus distintas modalidades, tal atención con relación a la oferta que desde un centro de maestros se da en función de ofertar procesos formativos.

Por lo tanto, pensando en la necesidad de hacer un estudio regional, algunas consideraciones como el establecimiento de las condiciones y relaciones regionales que se construyen, deben estar en función de una perspectiva dada.

Con todo esto, a pesar de que la estructura administrativa de la nación, así como de manera particular en el estado aún no han desarrollado una estrategia que permita elevar la calidad educativa en función de procesos de formación continua basados en las necesidades, características y condiciones regionales, los asesores técnico pedagógicos han puesto en marcha cada una de las propuestas que año con año se impulsan a nivel nacional, con las limitantes que las condiciones regionales tienen, por ejemplo las limitantes que implica su proceso formativo para formar a otros.

Bajo esta perspectiva, la selección del ATP está caracterizada por factores como la categoría laboral, es decir, en la mayoría de los casos se trata de docentes con el puesto de directores de escuela, ascenso obtenido por derecho sindical en relación con procesos administrativos y laborales.

Otra característica es que la asignación del ATP parte del acuerdo entre el grupo de docentes y la autoridad educativa, llámese supervisor escolar, quienes dictaminan los procesos internos en cada zona escolar, estos acuerdos ponen de relieve que el proceso de selección, en muchos casos, no determina al mejor recurso humano en términos de capacidades laborales, pedagógicas o académicas para ocupar dicha función, por el contrario, tal mecanismo de selección se determina por la antigüedad en la zona escolar, por lo tanto el director de escuela que ha llegado al último en términos de integración gremial a determinada zona escolar, en otros casos, exceptuando lo académico, llegan a ocupar tales espacios.

Por otro lado, tras la relación existente con otros programas, el ATP ha adquirido una posición determinante, aun cuando su selección no esté definida, es decir, que dentro de la estructura educativa, la función del ATP se ha entendido como el recurso humano destinado a la atención de los distintos programas que desde la administración educativa surgen, caracterizados principalmente por trámites burocráticos más que de tipo pedagógico.

Por tanto, al no tener un criterio de selección claro o las condiciones que debe cumplir cada uno, ni mucho menos características específicas de su función, trae consigo una serie de consecuencias que ocasionan, en el peor de los casos, el desprestigio de la figura educativa, que los procesos de formación continua o de formación permanente del profesorado no sean desarrollados en condiciones idóneas hablando de las capacidades del ATP, o bien, que se sigan reproduciendo los esquemas tal y como han sucedido, ocasionando que la simulación en los cursos, talleres o procesos de formación del profesorado esté presente.

1.3 La región vista desde los estudios regionales

En un escenario lleno de recomendaciones de tipo institucional, con el objetivo inminente del incremento al sector económico, se han venido desarrollando un conjunto de políticas estructurales y de organización de la sociedad, así como las practicas que en ella se realizan.

Dichas prácticas permiten la identificación de regiones de estudio, para ello, la misma estructura de gobierno determina, en áreas específicas de la administración, las condiciones en las que deben operar una infinidad de programas gubernamentales.

No está de más considerar que tal operatividad está muy relacionada con otro tipo de relaciones supranacionales que trascienden las determinaciones o condiciones sociales, que en el mejor de los casos pudieran definir un mejor rumbo social.

En este caso, tras esta planificación desde las estructuras de gobierno existen un sinnúmero de programas que son determinados por las condiciones sociales o económicas que reconfiguran dicha planeación.

Por lo tanto, si dentro de la estructura de gobierno se ha determinado la organización del país en regiones y que de éstas surge un planificación, es necesario acotar el significado de la región plan como tal.

En este sentido, si partimos del concepto de Giménez (2000:133,437) respecto a región plan:

... el resultado de una creación política e institucional, la cual tiene una orientación fuertemente prospectiva (en la medida en que comporta un proyecto de desarrollo) y no es creada desde la nada, sino a partir de las potencialidades y complementariedades inscritas en su geografía física, humana y cultural. Por lo tanto, simultáneamente es homogénea, polarizada y funcional.

...consiste en una demarcación administrativa que sirve de referencia espacial para la aplicación de políticas ... incorporar elementos que no habían sido tomados en consideración en los modelos dominantes.

Así como del concepto que en la política educativa de México se tiene de programa, el cual alude a la organización de acciones que deben desarrollarse para alcanzar los objetivos de determinado plan de desarrollo, de acuerdo a Blake (1989:284) en Ordaz V. Y Saldaña G. (2005:38) un programa es:

...proviene de las raíces griegas, pro; antes y gramma; letra. Como ocurre en la mayoría de las definiciones y concepciones sociales, el término "programa" tiene muchos significados. Se entiende por programa desde una forma de actividad social organizada con un objetivo concreto, limitado en el tiempo y en el espacio, hasta un conjunto interdependiente de proyectos.

En el mismo sentido, Ander-Egg (2002:63-65), define al programa como:

Un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades, servicios o procesos expresados en un conjunto de proyectos relacionados o coordinados entre sí y que son de similar naturaleza.

Podemos entender que un programa de tipo asistencial como lo es el programa de formación continua en México es reconfigurado en su estructura y objetivos en un espacio en el que dista en demasía de los preceptos nacionales respecto al objetivo del mismo.

Considerando lo anterior, en primer lugar este es un estudio regional por una amplia cantidad de elementos que forman parte de las características de una región plan.

Considerando que la región plan es una creación política, cabe señalar que el programa de formación continua lo es en el sentido tal que surge de un proyecto educativo desde hace 24 años, en el cual se determinó la división planificada del país en 32 coordinaciones estatales y de éstas hacia un número elevado de coordinaciones regionales al interior de cada estructura estatal, tal pretensión con el fin de apoyar a una estructura de gobierno como es la Secretaría de Educación Pública en su apartado de formación del profesorado en servicio.

Además, tal apoyo fue pensado desde la participación de un número específico de profesores que se dedican a una función como es la asesoría técnico pedagógica y que en sentido estricto, son quienes desarrollan tales acciones formativas, ya sea desde una función reproductora o de generación de nuevas propuestas formativas.

Por otro lado, tal determinación estructural a modo de planificación, consideró en un primer momento, la base de la organización política de la nación, otorgando a cada estado del país una coordinación estatal de formación continua, lo que se puede entender como un proceso planificado de funcionamiento, en otras palabras un principio de federalismo, en el cual se busca el control descentralizando las responsabilidades.

En un contexto donde las condiciones como las lenguas indígenas presentes en la región, el rezago educativo respecto a la media nacional, los resultados de evaluaciones nacionales, los abismos de formación entre niveles educativos, o las distintas necesidades están presentes.

En segundo lugar, a diferencia de las demás regiones administrativas del estado, la alta participación o universo de atención no se refleja en ningún otro centro de maestros o municipio en el estado. También, las condiciones de operación en la región respecto a los procesos de capacitación o formación se han reproducido mediante el mecanismo en cascada reiteradamente (presente en todos los centros de maestros del estado), y de ellos la necesidad de ubicar a quienes son asesores técnico pedagógicos en cada supervisión o dependencia de la administración

educativa para convertirse en actores principales de la formación continua, a diferencia de otras regiones que debido a la movilidad laboral no se presenta en la misma.

De igual manera, al ser una de las regiones más pobres económicamente al no tener industrias, fuentes de empleo, una alta dependencia del sector agropecuario (economía de autosustento), en el que de acuerdo a los indicadores de desarrollo humano ubican al estado de Chiapas con los más bajos índices de desarrollo en varios sectores, con bajos ingresos económicos, marginación (INEGI, 2010; CEIEG, 2010), refleja otros atrasos en el sector educativo, en salud, de desarrollo, en comparación con otras regiones del estado.

Y es que, a partir de la diversidad étnica, política, religiosa y en esencia del nivel formativo, se configuran procesos sociales únicos en esta región de estudio.

1.4 La formación continua desde la organización de la política educativa en México

Teniendo como referente los constantes cambios en las estructuras sociales y políticas en cada uno de los Estados internacionales, tal es el caso de México, en el que se inició un proyecto de formación en el trabajo del docente de educación básica a partir de 1993 de manera institucionalizada, promoviendo una estrategia de modernización educativa basada en las recomendaciones internacionales, con fuerte influencia política y económica, tal estrategia orientada al perfeccionamiento de las prácticas docentes, es decir, que la formación docente vista como un proceso de fortalecimiento a la labor educativa formal, se entendió en términos de formación continua.

De esta manera, la Secretaría de Educación Pública, a través de sus diversos organismos, ha entendido a la formación continua como un proceso de capacitación a los docentes en los que, mediante acciones

claramente identificadas procura, en el mejor de los casos, corregir los problemas que los docentes presentan en la práctica educativa.

Si bien la propuesta de formación continua a nivel nacional, dentro del marco institucional de la Secretaría de Educación Pública, plantea la delegación de las funciones y responsabilidades de la formación de los docentes en servicio a la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio que, como objetivo general plantea la regulación de los servicios de formación continua, ampliando las posibilidades de todas y todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, con el concurso de actores competentes interesados en contribuir a la actualización de los docentes en el marco del artículo tercero constitucional y la ley General de educación, la misma aun se ha quedado en el planteamiento, ocasionando una serie de dudas relativas a sus intenciones y operaciones.

De esta forma, la propuesta de atención en cuanto a oferta de formación que la SEP tiene para los docentes en servicio, a través de la institución destinada a ofrecer programas de formación continua, se refiere a una regulación de tipo administrativo.

Esta regulación, de cierta manera, se refiere a la apertura y organización de las ofertas de formación que toda institución educativa ya sea pública o privada desarrollen para la actualización de los docentes, es decir, lo que propone la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio puede entenderse como una estrategia que, más allá del ofrecimiento de programas o proyectos de capacitación que permitan la actualización del docente, tiene como función la administración y organización de terceros y la promoción de los mismos, generados desde instituciones educativas públicas o privadas de nivel superior o bien particulares que participen en este proceso de formación, pero que no se diseñan desde la institución de formación continua, mucho menos que partan de las necesidades de los centros educativos.

La propuesta de Formación Continua (DGFCdeMS, 2011) ha planteado objetivos específicos en los que promueve que cada entidad federativa desarrolle y consolide las condiciones normativas, técnico financieras y materiales que aseguren la prestación regular, permanente, con equidad y alta calidad de servicios de formación continua para los colectivos docentes y los profesores de educación básica, además de impulsar el desarrollo de opciones diversificadas y pertinentes de formación continua dirigidas a los maestros ya sea en lo individual o en lo colectivo y promover entre los maestros de educación básica la acreditación de sus conocimientos a través de los exámenes nacionales para maestros en servicio.

Al estar los objetivos específicos, de cierta manera, alineados al objetivo general, la propuesta de formación continua desde la Secretaría de Educación Pública en México denota que, más allá del ofrecimiento de procesos de formación continua claramente diferenciados, que tengan como punto de partida la atención de las condiciones muy particulares desde cada rincón del país, está orientada hacia la organización administrativa de los procesos.

Si bien es cierto, esta organización forma parte de los mismos, no se percibe dentro de los objetivos de tal organismo educativo la promoción a la atención, basada en diagnósticos y procesos de investigación específicos sobre las necesidades particulares de formación del docente o de procesos de formación continua, tanto de la demanda de formación del docente, como acciones para abatir el rezago educativo en las regiones con el menor índice de desarrollo humano por un lado, y por otro, no se identifican acciones creadas desde la misma institución.

En otras palabras, no se busca un perfeccionamiento docente centrado en su contexto, sino en aspectos administrativos, más de carácter nacional, en contraparte García (2011:127) señala que

el conocimiento teórico-práctico que utilizamos, desarrollamos y construimos en las aulas es una herramienta para conocer y

comprender mejor, una alfabetización crítica como diría Freire, la realidad de los centros escolares, para tomar conciencia de la imposibilidad de una educación neutra, lo cual supone asumir las consecuencias de nuestras acciones que o bien, nos guste o no, reproducen las prácticas hegemónicas, que jerarquizan, discriminan al alumnado en función de su grupo de origen o pertenencia, enmascarando dicha realidad con explicaciones que responsabilizan a los sujetos de su “suerte”, eliminando todos los condicionamientos sociales y la posibilidad de concientización; o bien cambian las prácticas hegemónicas que transforman la realidad en la dirección de construir y desarrollar una democracia escolar participativa.

De esta forma, puede concluirse que la propuesta de formación continua desde la Secretaría de Educación Pública es más una estrategia administrativa, de organización, de delegación de funciones, de apertura a terceros que parte de una perspectiva institucional, ya que una de sus intenciones es que los procesos generalicen o interpreten como contextos homogéneos a la situación tanto cultural, económica, política, y de manera muy particular educativa del país, entonces, puede ser considerada como un error.

Esta visión desde fuera para la puesta en práctica de la formación continua del profesorado que intenta homogeneizar y que no toma en cuenta las condiciones comentadas en tanto cultura, lengua, etnias, desarrollo económico, formación profesional, entre otros, y al no definir objetivos claros en cuanto a la atención de la formación profesional continua de los docentes pone en entredicho la función y práctica profesional de un ATP en tanto se constituye como formador de formadores.

En este sentido, la práctica del ATP, como figura de quien depende en gran medida la ejecución de los programas formativos para educación básica, puede estar viciada desde un primer momento por la propuesta de formación continua que tanto la Secretaría de Educación Pública –SEP– como el organismo descentralizado denominado Dirección General de Formación Continua para maestros en servicio tienen de los procesos de formación y actualización del docente en términos de una continuidad

laboral al entenderlos como un proceso generalizado, sin tomar en cuenta las diferencias regionales.

1.5 Referentes empíricos sobre la formación continua en el estado de Chiapas

Considerar a la formación continua como una estrategia de mejora es necesaria, sin embargo, tras las experiencias, así como el resultado de muchas investigaciones, se da cuenta de que la calidad de la práctica de la formación de los formadores de educación básica, encuentra una estrecha relación con el proceso en el que son formados los asesores.

Con esto, podemos referirnos a una reproducción de esquemas formativos que antaño se han determinado, ya sea desde las estructuras educativas a nivel de administración o desde las que se encargan de su ejecución como los más viables, en tal sentido, la identificación de prácticas reproductivas de determinado tipo de estrategia formativa, ocasiona un detrimento de los contenidos, de la metodología y de la posible asimilación de conocimientos y consecuentemente el desarrollo de competencias de los últimos en la línea de formación.

Tal proceso, apunta hacia una respuesta organizativa de la estructura educativa en el país, si bien es cierto intenta la integración de más actores educativos, el proceso se encuentra viciado por la forma en que consideran su desarrollo.

Po lo tanto, ver y desarrollar un proceso de formación denominado en cascada, entendido como un proceso de formación y de acercamiento de los contenidos, así como del desarrollo de competencias en el marco del plan de estudios, a los profesores, puede traer serias consecuencias de tipo académico como de desarrollo profesional de éstos y los ATP, independientemente del modelo pedagógico al cual se oriente, tanto la disposición de gobierno, como la práctica que siga el formador.

Esta formación en cascada implica la manera en que se lleva a cabo la formación de los asesores, partiendo desde una instancia nacional, que

bien puede ser la misma estructura de formación continua quien forma o a través del acercamiento con los creadores originales de la estrategia formativa, instituciones públicas, privadas, universidades, entre otros, en segundo lugar, quienes han recibido tal formación ahora la trasladan hacia los equipos en cada estado del país y ellos, consecuentemente a los equipos en cada región de los estados, en esta tercera etapa es donde participan los asesores técnico pedagógicos en la mayoría, es donde se articula un proceso que durante los últimos años ha sido ampliamente cuestionado.

Con lo anterior, pueden indagarse las características de los procesos, la temporalidad en la que se distribuyen, la calidad y cantidad de recursos materiales, así como la determinación de quienes forman, son solo algunas condiciones que restan calidad a la formación de los profesores, con ello, los asesores técnico pedagógicos se enfrentan a los grupos de docentes, con toda esa carga de procesos formativos viciados, tanto por la pérdida de información que se pudo dar desde la formación inicial hasta esta tercera etapa y por la calidad de la transmisión del conocimiento.

Tras el planteamiento de esta estrategia se permite hacer una revisión y un contraste del planteamiento oficial de la formación continua en el estado, como eje articulador de las prácticas formativas en la región de estudio.

Esta perspectiva a nivel nacional obliga a la revisión de los objetivos planteados desde las estructuras estatales, puesto que la misma organización a nivel nacional delega la responsabilidad a cada uno de los estados.

Teniendo tal perspectiva, lo interesante es revisar la propuesta de formación continua en el estado de Chiapas, como uno de los estados en los que se presenta mayor diversidad en todas las dimensiones sociales.

El objetivo del sistema estatal de formación continua, es la consolidación del funcionamiento de tal sistema, para fortalecer la

profesionalización de los docentes de educación básica en servicio y contribuir a la mejora de logro educativo en el estado de Chiapas.

Si bien en un primer momento no se identifica la esencia de la formación permanente del profesorado como sinónimo de la formación continua, se puede entender que lo que interesa a esta estructura es mantener y fortalecer las acciones administrativas de formación continua y consecuentemente mantener el esquema definido por el programa a nivel nacional.

Una de las intenciones es el desarrollo de procesos de formación continua y superación profesional, mediante la impartición de talleres, seminarios, cursos, conferencias y diplomados, considerando y enfatizando la prioridad nacional, esto significa que más allá de la atención de las condiciones y necesidades particulares de las regiones con gran diversidad, se centra en estos procesos administrativos.

Ésta u otras estrategias, como bien lo citan los objetivos particulares del sistema estatal de formación continua, están pensados desde una estructura nacional, es decir, las propuestas de trabajo en el país se han considerado como acciones de formación continua que pueden ser generalizadas a todas las regiones o estados y que, de cierta manera, la misma estructura educativa considera que los resultados deberían ser los mismos.

Entonces, tanto a nivel nacional como a nivel estatal, el concepto de formación continua está siendo entendido como una serie de acciones administrativas que permitan la orientación y organización de cursos y talleres con carácter nacional, homogéneo, que serán ofertados a todos los docentes que integran el sistema educativo nacional.

Tal oferta surge desde las propuestas que otros organismos o instituciones, principalmente de educación superior, promueven a la estructura administrativa de la Dirección General de Formación Continua y que, de cierta manera, estos serán reproducidos bajo una estructura de funcionamiento claramente identificada y reconocida, tanto por las

autoridades como por los ejecutores, la cual la han identificado como la citada formación en cascada (DGFCMS, 2011).

Por lo tanto, el concepto que se tiene desde la estructura de la Secretaría de Educación Pública así como desde sus organismos descentralizados difiere, en gran medida, de los conceptos que a nivel internacional se generan en torno a la formación continua.

Respecto a la práctica, es decir sobre la forma en que se ejecuta tal estrategia formativa se basa principalmente en los convencionalismos organizativos del mismo sistema, en ocasiones por la jerarquía que supone una instancia respecto a otra o desde el ejercicio del poder.

Respecto a los convencionalismos, año tras año, la estructura de formación continua en la región responde a un esquema de oferta estatal, es decir, que mientras la estructura en el estado a nivel de administración no determine acciones de fortalecimiento académico para los profesores de educación básica, el centro de maestros en la región no oferta opciones como producto del acercamiento a los centros escolares o de investigación educativa, o bien desde las necesidades particulares de la región de influencia, por consiguiente, los ATP en las distintas zonas escolares, están a disposición de las órdenes o acciones de tipo administrativo, por un lado, y por otro los profesores destinatarios no precisan un curso o taller, puesto que no le encuentran relación alguna con las posibilidades de incremento a su salario, en el mejor de los casos que contribuya a la labor que realizan en los centros educativos.

Por otro lado, las acciones formativas también se llevan a cabo por esa disposición a las órdenes de los jefes o de algún proyecto naciente o que corresponde a un programa dentro de las acciones de gobierno en turno, lo que origina que, ya sea desde el centro de maestros o desde la estructura en las supervisiones escolares o jefaturas de sector, la práctica del ATP se adapte y se acomode a las estrategias para atender la pretensión de la autoridad en turno.

Así mismo, en cada una de las acciones que se ofertan (ya sea en función de la estrategia de formación continua nacional y que se delega en responsabilidades a los estados y de éstos a los centros de maestros en las regiones, a través de la imposición de proyectos o programas en turno), los ATP continúan realizando actividades que no consideran la atención a las necesidades propias en cada centro escolar o región de influencia, consecuentemente, tras la falta de información y de delimitación de sus actividades, su práctica está en función de esos factores.

En este contexto, tal relación entre la oferta, las condiciones de la región, la necesidad de la estructura educativa por fortalecer los procesos educativos en las escuelas, así como la necesaria presencia de los ATP, configuran un escenario en conflicto por la serie de condiciones expuestas anteriormente, las cuales, en determinado momento influyen de manera negativa en lo que sucede en las aulas, al reproducir los mismos esquemas.

Por otro lado, este modelo de formación del profesorado basado en la transferencia de quien diseña los procesos formativos hacia quienes deben reproducirlo y de quienes a su vez se identifican como el último eslabón en la cadena de formación del profesorado trae consecuencias serias, tales como la pérdida de elementos en el proceso de formación, como también las distintas interpretaciones que se le otorgan o la pérdida de la intencionalidad del curso o taller, puesto que en ese tránsito del origen hacia los usuarios finales, los ATP tienen que adaptarse a las condiciones de tiempo, espacio, determinación, planeación, tiempo, etc., en el mejor de los casos, o bien actuar de manera tal que la reproducción de los contenidos o temas a desarrollar sea un simple proceso más, sin fin ni sentido.

Capítulo 2. La formación continua y política educativa en Latinoamérica, México y España

Entender a la formación continua como un mecanismo para el fortalecimiento de las capacidades laborales, nos lleva a la búsqueda de sus raíces epistémicas y ontológicas, con ello su comprensión. En el caso de considerarse una necesidad para el cambio de las prácticas educativas arraigadas en contextos específicos, es imperativo un análisis del surgimiento, por ende, las interrelaciones que se han generado en función de su desarrollo y aplicación.

En este capítulo se plantea una relación entre los conceptos de formación, formación profesional y formación continua, logrando de esta manera, una articulación entre los diferentes procesos identificados en cada uno de ellos a partir de su análisis.

En el segundo apartado se plantean algunos estudios que se han realizado respecto a la formación continua, en el tercer apartado, se revisan las propuestas más relevantes respecto a lo que se ha planteado como investigaciones respecto a la formación continua en Latinoamérica, México y España.

2.1 Formación, formación profesional y formación continua

Cuando se habla del concepto de formación podemos referirnos a lo que Hegel en Villegas (2008), plantea respecto al mismo, en este caso la transformación de la esencia humana, se refiere al reconocimiento del ser en términos del deber ser, el cual resulta indefinible por el proceso mismo de formación.

Siguiendo a Villegas (2008), se refiere a un proceso de formación en el que se está reconociendo a sí mismo y por consecuencia se transforma.

Por su parte, Rousseau (s/f) en Villegas (2008), plantea que la formación se refiere a la evolución de la educación del hombre, en tanto éste va teniendo conciencia de lo que hace, es decir, a través de la educación se genera un cambio en el sujeto en la medida en que se cambian los conocimientos.

Quiceno (1996) argumenta que la formación científica origina la conversión del hombre en sujeto. De acuerdo con esta percepción podemos entender que la formación del hombre en un ser es un proceso de tipo social, por lo tanto, implica la conversión del hombre en tanto individuo biológico en un sujeto social.

Campo & Restrepo (1999) explican que la formación es un proceso, un proyecto permanente de hacerse de sí y para sí mismo.

De acuerdo al planteamiento que hacen tanto Quiceno (1996) como Campo & Restrepo (1999), se puede entender que hacerse humano a través de un proceso de conversión significa pasar de lo biológico a lo social, producto de la diversidad de interacciones sociales y, a su vez, la formación del sujeto en sí mismo.

Flórez Ochoa (1990) plantea que la formación es un concepto histórico y su análisis parte de que el ser temporal da origen a la propia identidad cultural de los sujetos.

Este concepto permite identificar un rasgo pedagógico, como un proceso de conformación del ser, es decir, la conformación de una

identidad cultural, en tanto puede identificarse un componente formativo entendido como un modelo basado en rasgos culturales.

De esta manera, podemos entender que la formación vista desde la perspectiva de los autores anteriores puede ser trabajada en dos órdenes: desde la cultura ambiente y desde lo reorganizado desde el poder, es decir, desde el orden social y desde un orden económico.

En el sentido estricto de trabajar el concepto de formación como un medio de transformación social, en el que los sujetos son formados desde una perspectiva más allá de la creación o del desarrollo del mismo orden social, pensando éste desde el humanismo, aunque por otro lado, se apunta a la transformación social desde un orden económico, es decir, ésta transformación o formación de sujetos está pensado desde las relaciones existentes entre el sujeto y el mercado, quizás un modelo de orden racional.

Díaz (1998,111) considera que

la formación se refiere al proceso de generación y desarrollo de competencias especializadas, cognitivas y socio-afectivas, que producen diferencias de especialización entre los individuos; es decir, a la posibilidad de realización social, intelectual y personal del sujeto, de su crecimiento.

En este escenario, viendo a la formación desde un contexto actual, en el que los cambios tanto sociales, económicos, políticos, de relaciones internacionales y sociales al interior de cada uno de los grupos, generan cambios drásticos, que de cierta manera, reacomodan a la sociedad, se cambian valores y cualquier espacio o elemento que tenga relación alguna con la sociedad, se encuentra en constante evolución, en pocas palabras, el escenario actual de formación está fuertemente influido por el desarrollo global.

O bien desde el punto de vista de las instituciones, el concepto que plantea Díaz (1998;112) implica

La existencia de agencias o instancias organizadas institucionalmente por un conjunto de proyectos, programas, certificaciones, practicas

diversas, agentes de formación, unidades académicas responsables, etc. En este sentido, es posible decir que, institucionalmente, la formación es el medio a través del cual las competencias que se transmiten adoptan una forma curricular especializada y se expresan a través de diferentes programas de formación, en diversos campos del saber y la práctica.

Con esta perspectiva, Honoré (1980) concibe a la formación como una actividad en la que se buscan condiciones para que un saber, luego de su interiorización, pueda ser exteriorizado de nuevo, enriquecido, con significado en algo nuevo, esto permite la transformación del individuo y de la colectividad así como de su cultura.

Siguiendo lo anterior, L'hotellier citado por Honoré (1980:20), comenta que “la formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo”

Estas referencias en tanto la formación como una proceso del ser humano se ven desde la perspectiva del pleno desarrollo del ser en el plano armónico, al ser un rasgo humanista, puede entenderse como contrario a la instrumentalización.

De esta manera, Avanzini (1996) en Villegas(2008:12) plantea que

La formación es la actividad encaminada a conferir al sujeto una competencia, que es, por un lado, precia y limitada, y por otro, predeterminada, es decir, cuyo uso está previsto antes de la formación y llevado a seguirla...

Por lo tanto, a la formación deberemos entenderla como un proceso en el que se estructura el hombre en sujeto, tras un crecimiento personal, producto, ya sea de las relaciones existentes en el seno social donde vive y convive, con semejantes o desde las relaciones sociales a las que se ve obligado a desarrollar, ya sea en beneficio social o personal.

Si bien la formación desde ésta perspectiva de desarrollo humano, está pensada en la transformación del ser para ser sujeto, y la dependencia, cada vez más fuerte, del sector económico, que reconfigura los procesos de formación y le añade ciertas características que le

permiten desarrollar en los individuos características de correspondencia con el mercado laboral, por lo tanto, permite la alteración del conocimiento y sus procedimientos de tal forma que, en el mejor de los casos, se procura una revolución científico-tecnológica para la mejora de la sociedad, lo que ocasiona una dependencia lineal entre formación y trabajo.

A tal dependencia entre formación y trabajo podemos ubicarla dentro del concepto de formación profesional en el que se busca la preparación del hombre, en este caso sujeto, para el trabajo.

En términos de una primera aproximación, la formación para el trabajo encuentra una estrecha relación con las propuestas sobre el desarrollo de competencias, concepto que atraviesa los planes de estudio de distintos países en la actualidad.

Por lo tanto, la formación profesional en términos actuales, apunta hacia la transmisión de conocimientos en espacios que los legitiman, espacios que otorgan cierto nivel de certificación o reconocimiento de los conocimientos que se adquieren a través de una sistematización de los mismos y que son aceptados y exigidos para el desempeño laboral.

Siguiendo esta línea de análisis, tal transmisión de conocimientos, pensados en la preparación de sujetos para el desempeño laboral y teniendo su fundamento en la revolución científico tecnológica, la formación profesional es ubicada como una actividad de tipo educativa, es decir ubicada dentro de espacios que tanto el Estado como la sociedad han legitimado para el reconocimiento de la formación, entonces el concepto de formación profesional encuentra una estrecha relación con la formación universitaria.

Por lo tanto, ver a la formación como un proceso de reconfiguración del ser, en sí y para sí mismo y en estrecha relación con la formación profesional, podemos entender que esta última es un proceso de reconfiguración del ser de tipo educativo, que encuentra una vinculación estrecha con los procesos de transferencia, innovación y desarrollo de tecnología, que a su vez es un hecho laboral y como tal posee un lugar

indiscutible en las relaciones de trabajo, podemos inferir que si la formación pensada en la reconfiguración del ser a través de un proceso legitimado en una universidad o en espacios educativos, puede encontrar sus bases en teorías como la teoría del capital humano.

Socialmente, la formación profesional ha adquirido distintos significados.

A través de la evolución del concepto ha podido entenderse como una necesidad de educarse y consecuentemente la necesidad de producir, en otras palabras, es la configuración legitimada de la fuerza de trabajo.

De igual forma puede ser estudiada desde su origen, si hablamos de una teoría del capital humano que legitima habilidades, puede ser ubicada a partir de la revolución industrial, en la que se exigía, y hasta la actualidad, el perfeccionamiento de los procesos que, vistos desde la empresa, son necesarios para elevar el desarrollo económico de la misma, en este sentido podemos entender a este proceso como una cualificación de las habilidades del personal de trabajo.

Por otro lado, se ha entendido a la formación profesional, como sinónimo de educarse, es decir, como un proceso ubicado en tiempo y espacio para adquirir las habilidades necesarias que correspondan con un mercado laboral, es decir, puede pensarse desde la producción para la empresa.

De esta manera, dentro de las teorías establecidas para sentar las bases de las relaciones entre las universidades y las empresas, en la mayoría de los países del mundo actual, Huberman y Levinson (1988) plantean tal relación en la que se establece los diferentes momentos en las relaciones, desde la producción del conocimiento por la universidad, hasta llevar su uso a los consumidores (la empresa).

Esta relación se ilustra de tal manera que la universidad produce y comercializa conocimientos, las empresas, el mercado laboral, los sujetos, pasan a ser clientes.

De esta forma, siguiendo el análisis de Huberman y Levinson, (1988), la Universidad institucionaliza la formación profesional, como un elemento necesario para obtener un puesto de trabajo, por lo tanto, a través de la especialización que se promueve en las universidades, las profesiones adquieren sentido al corresponderse en tanto una formación profesional para el mercado laboral.

En función de lo anterior, una definición general aceptada de formación profesional se plantea desde 1975 en la recomendación 150 de la Organización Internacional del Trabajo como,

...una actividad cuyo objeto es descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria...quienes participan de actividades de formación profesional deberían poder comprender individual y colectivamente cuánto concierne a las condiciones de trabajo y al medio social, así como al espacio en que se ejerce dicha formación e influir sobre ellos.

Tal afirmación permite identificar algunos aspectos revisados en apartados anteriores.

En primer lugar, puede interpretarse como un mecanismo de desarrollo de competencias laborales, puesto que desarrollar aptitudes, en términos de Morín (1994) permite o desarrolla un saber, en términos de Tobón (2004) se desarrollan competencias, habilidades según Sacristán (2000); en segundo lugar, aptitudes para una vida productiva, se infiere el desarrollo de capacidades laborales.

De manera concreta, el desarrollo de ciertas aptitudes bajo la visión del desarrollo de competencias ocasiona que la formación profesional adquiera dos matices, por un lado que los sujetos busquen o alcancen el desarrollo de capacidades y por el otro, como sociedades, la obligación de generar o identificar posibilidades para, al menos en el intento, que los primeros procuren cambios sociales.

Siguiendo este análisis, es posible afirmar que la formación profesional es una actividad de tipo educativo, que encuentra su sustento en el nivel universitario; se orienta a proporcionar los conocimientos,

habilidades y destrezas necesarios para los sujetos con la intención de desempeñarse en el mercado de trabajo, sea en un puesto determinado, una ocupación o un área profesional, es decir, ser competitivo, realizar actividades con calidad, ser eficiente.

Este fenómeno de competencia o de contar con las habilidades para el desempeño laboral adquiere su fundamento, como se ha dicho, en la teoría del capital humano.

Shultz en Guevara (1998) sugería que el milagro económico europeo se debía en buena parte a la cantidad de capital humano con que había contado, por lo tanto, la falta de habilidades necesarias para hacer uso de las técnicas productivas más avanzadas en el tercer mundo era el factor negativo para el desarrollo, debido a ello, fue necesario dar prioridad a una política que elevara la calidad de su capital humano.

La teoría del capital humano, de acuerdo a Guevara (1998), es una extensión de los supuestos neoclásicos acerca del comportamiento humano según los cuales el hombre en tanto *Homo Economicus* toma sus decisiones en función de cálculos económicos racionales.

Sin embargo, críticos de esta teoría plantean que esta toma de decisiones permite la configuración de su conducta de tal manera "como si" estuviese adquiriendo educación en forma de inversión de capital humano que le permitirá mejorar al máximo sus ingresos en el resto de su vida (Pescador, 1997).

Por lo tanto, la formación profesional, al tener correspondencia con un mercado laboral, producto de la cualificación de habilidades, éstas reconocidas institucionalmente, posee un componente didáctico, al igual que otras formas de educación, pero enfatiza más en los aspectos técnicos y tecnológicos.

Esto implica que exista una preocupación comparativamente mayor que otras formas de educación o formación por los vínculos entre contenidos y métodos de dicha formación por un lado y los cambios que se operan en el mundo de la producción y el trabajo por otro.

En este caso, los contenidos están estrechamente relacionados con el potencial productivo de las empresas, ya que mediante la correcta articulación de éstos con las necesidades de las mismas, se obtienen mejores resultados, los cuales están fuertemente arraigados a la idea de educarse para producir.

De esta manera, la formación profesional será entendida también en términos de un proceso sistemático de transmisión de saberes, en los que se pretende que los sujetos logren el desarrollo de determinadas habilidades y aptitudes en correspondencia con competencias delimitadas con el mercado laboral, tal proceso en espacios educativos que legitiman tal desarrollo.

Ahora bien, si vemos esta relación lineal entre formación como un proceso de transformación del ser, y la formación profesional como un proceso en el cual se adquieren las habilidades para corresponderse con un mercado laboral, podemos inferir que, para un sujeto en un mercado laboral, exigente, cambiante, que está modelado por las exigencias de una sociedad cada vez más globalizada, o por otro lado, en una relación contraria, tal es el caso de una visión endógena, es necesario la continuación de ese perfeccionamiento o adquisición de habilidades que le permitirán desarrollar sus actividades laborales, sobreviviendo o actuando en el entramado social que se reconfigura constantemente.

En ese aspecto, adquiere relevancia el concepto de formación continua, el cual será entendido desde una serie de procedimientos sistematizados que, una vez adquirido un puesto laboral, permitirá a través del mismo, la continuación del perfeccionamiento de las habilidades laborales y consecuentemente, desempeñar una actividad laboral con mayores habilidades y conocimientos.

Una vez trabajados los conceptos de formación, vistos como un proceso de reconfiguración del ser en tanto sujeto, así como una aproximación al concepto de formación profesional, analizado desde la legitimación de los conocimientos adquiridos a través de un proceso

sistemático y estructurado que parte principalmente de instituciones educativas como la Universidad, es importante reconocer la necesidad de visualizar, tanto las demandas sociales en torno a la formación de la misma, como los procesos que requiere desde el punto de vista económico la empresa, para mejorar o para elevar sus índices de calidad.

Por lo tanto, la formación continua cobra sentido, ya que permite, de cierta manera, apoyar los procesos, ya sean personales dentro del seno de la sociedad o de las relaciones laborales, que sujetos llevan a cabo, por cuenta propia o de manera institucionalizada, para el mejoramiento de sus procesos productivos.

Para el caso particular del sector educativo, como una de las dimensiones sociales, diversos actores como son los docentes de los niveles educativos, con la intención de elevar o de mejorar los procesos educativos que llevan a cabo están en estrecha relación con procesos formativos a lo largo de su trayecto laboral.

Tomando como referente a la formación profesional con fines educativos, desde el punto de vista económico, la formación continua adquiere sentido en los procesos laborales al permitir a los trabajadores mejorar sus procesos y consecuentemente elevar los índices de productividad de determinada empresa.

De esta forma, el concepto de formación continua tiene diversos significados, los cuales pueden ser vistos desde enfoques como el económico, lo político, lo social y de manera muy particular, para este proceso de investigación desde el punto de vista educativo.

Desde el punto de vista educativo, existen enfoques, prioridades, organizaciones y estructuras para el perfeccionamiento continuo o en servicio de los agentes educativos, con el objetivo de que su acción sea más productiva, eficaz y eficiente.

Durante décadas ésta ha sido analizada y discutida, en los últimos años, tal discusión se ha enfocado en las necesidades y los imperativos sociales de diverso tipo.

Esto porque a lo largo de la historia y de los procesos de reformas educativas, se ha determinado que los docentes desempeñan un papel protagónico a tal grado de que son considerados los promotores o, en el peor de los casos, inhibidores de tales procesos de transformación.

Algunos organismos internacionales como el Ministerio de Educación de Iberoamérica desde la Organización de Estados Iberoamericanos (1996:194), ha declarado que

...la educación debe contribuir de una manera esencial a la gobernabilidad democrática como factor de desarrollo, agente de socialización de valores, impulsora del ascenso y la promoción social de las familias, personas y como medio esencial de cohesión e integración sociocultural.

Si bien tal desarrollo se piensa desde la integración social, no deja de lado la intención del desarrollo personal para lograr un ascenso, tal énfasis puede entenderse como el desarrollo de ciertas habilidades que le permitan un desenvolvimiento en la sociedad.

Además considera a la educación para la democracia como un compromiso de todos y, a su vez, pretende un desarrollo que contribuya a la preparación de las personas en términos de cualificación y a su vez para considerarse arraigados en la cultura cívica democrática, por lo tanto, el Ministerio de Educación de Iberoamérica (1996:2) considera que,

La educación para la democracia exige, por una parte, profesores o docentes en este caso que no solo transmitan, sino que practiquen, junto a sus alumnos, los valores democráticos y, por otra, que las familias participen en la formación para una ciudadanía democrática.

De esta manera, entender el proceso de formación que tal organismo sugiere, implica que aquellos que tengan a cargo tal proceso, en este caso docentes o formadores de formadores, cuenten, prioritariamente, con las herramientas necesarias para el desarrollo de su trabajo.

Desde la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, dirigida por Jaques Delors (1996) en su informe "Learning: the treasure within", señala cuatro pilares para orientar todo proceso educativo,

aprender a aprender y a conocer como herramienta fundamental para el acceso al conocimiento; aprender a ser en tanto la constitución del sujeto que usa y disfruta del conocimiento mismo; aprender a hacer como un medio de uso racional del conocimiento adquirido o desarrollado y, aprender a vivir con los demás, como producto de ese uso y disfrute del conocimiento que le permite el establecimiento de conductas para generar relaciones sociales en beneficio propio y del colectivo al cual pertenece.

Estas dimensiones, constituyen los ejes en los que se han articulado los procesos de modernización y reforma educativa que la mayoría de los países desarrollan actualmente, basados en los referentes de transformaciones en los ámbitos de la política, la economía y las relaciones sociales, provocando un reajuste y cambios en la configuración, conceptualización y aplicación o desarrollo de la formación profesional de quienes son los actores educativos.

De esta manera, la formación continua, entendida desde una perspectiva pedagógica sugiere el desarrollo de competencias, habilidades, actitudes, aptitudes, el acercamiento y aprehensión de cierto tipo de conocimientos que permitan a un sujeto su desarrollo en contextos sociales diversos específicamente.

De acuerdo a Sacristán (2000) todo proceso formativo parte de la preparación académica que implique el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes para la docencia. En otras palabras, lo que Sacristán plantea es que dentro del proceso formal de desarrollo de competencias laborales, éstas deben ser desarrolladas en una institución académica.

La formación continua cobra relevancia tras esta serie de relaciones de carácter económico que paulatinamente reconfiguran las prácticas sociales, especialmente las educativas.

Por tanto, el desarrollo de la formación continua, en esta relación dialéctica construida a la luz del perfeccionamiento humano e institucionalizado socialmente en espacios educativos, además de ser

considerada desde el orden social y económico como un factor clave para el desarrollo de las sociedades, es un punto de partida para el mejoramiento de las prácticas educativas, que consecuentemente influye en los demás sectores.

2.2 Estudios sobre la formación continua

Desde el ámbito internacional, diversos países han prestado atención y le han otorgado todo el apoyo a la formación del profesorado, de manera muy particular del profesorado en servicio, podemos encontrar muchas definiciones a nivel internacional sobre formación y concretamente sobre formación continua.

Duhalde y Cardelli (2001) en Quiñones (2013:40) plantean que la formación continua del profesorado en servicio es:

Un proceso que se lleva cabo a lo largo de toda la práctica docente, tomando en cuenta a ésta como el eje formativo estructurante, ya que se presenta como estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación y como un eje esencial para el mejoramiento del sistema educativo en general.

Los planteamientos que Duhalde y Cardelli hacen de la formación continua enfatizan en la necesidad de reflexionar sobre los actos realizados desde la práctica docente, puesto que a partir de este proceso reflexivo, en términos del desarrollo de determinadas actitudes, conforma determinados hábitos que conscientemente se realizan, es decir, el mismo proceso reflexivo de la práctica origina un cambio en los esquemas mentales en los profesionales de la educación que paulatinamente se convierten en acciones objetivas para el mejoramiento de la labor educativa.

DeLella (1999) plantea que formación continua se puede entender como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo y desempeño de la función docente.

DeLella insiste en procesos permanentes que adquiere un sentido de responsabilidad por los actores educativos, más allá de una corresponsabilidad con determinada dependencia educativa.

Por otro lado, lo interesante en la propuesta es el esquema racional que puede ser construido desde la necesidad de fortalecer las habilidades docentes; la adquisición, estructuración y reestructuración de competencias son un factor indiscutible para el desempeño laboral.

Gorodokin (2003), conceptualiza a la formación continua como la capacidad para elaborar e instrumentar estrategias a través de un componente crítico, tendiendo puentes entre la teoría y la práctica, sirviendo la teoría para corregir, comprobar y transformar la práctica, en una constante interrelación dialéctica.

Este concepto que desarrolla Gorodokin, al igual que la hecha por Duhalde y Cardelli, identifican claramente un factor decisivo, el cual se integra, desde el análisis reflexivo de la práctica como desde un componente crítico de la misma, aun cuando en la propuesta de Gorodokin, plantea la necesidad de establecer las relaciones entre los procesos formativos previos a la docencia con los que se desarrollan en plena función laboral, constituye entonces un proceso de estructuración en tanto se dan procesos conscientes de corrección, comprobación y consecuentemente, la transformación de la práctica.

Si bien las tres propuestas de formación son analizadas desde el papel que juegan los sujetos en formación, el carácter esencial de las mismas se centra en los actos reflexivos, obviamente conscientes de lo que realizan en función de su práctica profesional, por otro lado, tal necesidad de reflexión puede ser considerada como un factor necesario para determinar si esta formación, en tanto el análisis crítico de la práctica, constituye un elemento sustantivo para la transformación profesional.

En el contexto Latinoamericano, a la formación continua se señala como objetivo prioritario de la formación en servicio, buscando contribuir a la mejora del desempeño profesional mediante la actualización de

conocimientos relacionados con la formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones.

De esta manera, la formación como un proceso en el que se constituye un sujeto, la formación profesional como el proceso en el que a través de la institucionalización y sistematización del conocimiento establece una relación de aceptación con la sociedad y de explotación de los mismos y la formación continua como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida pero que enfatiza su acción en el tiempo de vida laboral, crean una estructura en constante reconstrucción.

En este caso, tal relación lineal entre conceptos, permite asumir una posición de dependencia respecto al desarrollo de capacidades en los sujetos y que en el sentido del perfeccionamiento de la labor, la formación continua adquiere relevancia.

En este entendido, tal formación continua debe reconocer claramente el valor de los conocimientos y experiencias que poseen los docentes y las escuelas, y promover procesos de investigación como mecanismos de conocimiento de la propia práctica, Yaradola, (2007) en Moliner & Castellón (2010).

Ahora bien, si existe una propuesta reflexiva de la práctica, como un factor de transformación de la misma, debe considerar tanto los conocimientos y experiencias docentes, en tal caso, será vista como un determinante para procesos de investigación que impliquen precisamente lo que los docentes conocen respecto a su práctica.

Si volvemos a las definiciones de formación anteriormente comentadas, los procesos reflexivos o críticos de la práctica, son, por lo tanto, objetivos de investigación claramente identificados de los procesos de formación continua que se desarrollan en varios contextos, tal es el caso del contexto mexicano.

Si la formación continua es vista desde los distintos estilos formativos que a lo largo de la historia se han impulsado, se pueden encontrar

modelos de tipo práctico-artesanal, caracterizados principalmente por la reproducción de dependencias socialmente consagradas; modelos academicistas, pasando por modelos técnicos eficientes, hasta llegar a modelos hermenéutico reflexivos (Davini, 1995, en Lidón Moliner & Castellón, 2010).

O bien, como lo identifica García (s/f), la formación y reciclaje de los profesores se resuelven de varias formas, en tanto responden a cuatro posibilidades de atención.

Por un lado, el enfoque tradicional, caracterizado por el establecimiento de ciclos formativos a través de charlas, seminarios, etc.

Por otro, desde la visión del enfoque humanista, que prevé una atención basada en aspectos psicológicos.

Identifica también un enfoque conductista, con base en la micro enseñanza y finalmente el enfoque no convencional, el cual se caracteriza por suponer el perfeccionamiento vía educación a distancia.

Esto permite hacer una diferenciación en los estilos de formación continua que se desarrollan y, a partir de los actos reflexivos sobre los mismos, la construcción de esquemas asociados a la práctica laboral, es decir, la reproducción a veces consciente o inconsciente que se desarrolla en las aulas es producto de los procesos a los cuales se enfrentan los docentes.

Refiriéndose al enfoque hermenéutico reflexivo, el cual está orientado según De Lella (2009), como el requerimiento de formar a docentes con capacidades y compromisos para partir de su práctica, ésta como el elemento que la estructura en cuanto a conflictuarlo o definirlo, tomando en consideración la vida escolar y todo aquello que gire a su alrededor, construyéndola y reconstruyéndola desde su propia experiencia contextualizada, ocasionando una reflexión grupal y consecuentemente de investigación educativa y la colaboración y participación activa y protagónica en la búsqueda de soluciones o alternativas, partiendo de que

a través de su reflexión y análisis se promuevan nuevas formas de actuación en el aula, siendo el punto de partida su escenario de actuación.

Si bien el enfoque basado en la reflexión no se ha consolidado en las políticas formativas tanto de países europeos como latinoamericanos, supone una capacitación sistemática a través de la reflexión y análisis.

Ahora bien, si lo que se pretende es la profesionalización de la práctica docente con el fin de alcanzar mejores niveles en la calidad de los aprendizajes, una de las opciones es la implantación de políticas formativas, en tanto políticas educativas, dentro de un sistema de educación que permita compartir tanto las estrategias de enseñanza como las estrategias de aprendizaje que los docentes ponen en juego, o bien, mediante la dirección o coordinación de un experto que sirva como modelo para alentar la reflexión sobre las experiencias de buenas prácticas de los docentes que permita, tanto el intercambio en colectivo como la reflexión individual y de las vivencias que los profesores como agentes dinámicos de procesos educativos realizan.

Por lo tanto, tal relación entre el concepto de formación y por extensión la formación continua se refiere a un concepto indefinido, puesto que la visión que desde una política educativa se tiene del mismo así como de la función que representa y que a su vez significa formarse en términos de una continuidad, se puede identificar un amplio abanico de prácticas que abarcan la integración de aprendizajes conceptuales, procedimentales, el complejo mundo de las actitudes y valores e incluso el pretendido logro de habilidades y destrezas para el desarrollo profesional (Ferrández, 1996).

Asimismo, tal pretensión de las acciones formativas, en tanto su carácter educativo, con la tendencia a la globalización, por cuanto considera los diferentes ámbitos de la persona, la formación desde el ámbito educativo adquiere funciones específicas.

En un primer momento al ser un subconjunto de la educación tiene como objetivo garantizar una educación de base sobre la que se asienta y cobra su sentido específico, de tal manera que debe buscar siempre el

mejoramiento tanto de prácticas como de los fines que persigue tal proceso educativo.

Si a la formación es entendida como una empresa educativa, ésta pertenece en una relación dialéctica al espacio de influencia de la educación permanente, es decir, al ser vista con fines de productividad en términos de un desarrollo social, encuentra en el propio sentido de su ejecución la razón de su ser.

De igual manera al estar asentada en una educación de base, es decir, a contenidos o programas educativos con fines profesionales, no se limita a procesos de formación determinados a ciertas edades, aun cuando son acciones que se deben desarrollar con más énfasis en edad adulta, su acción debe ser entendida más en un sentido amplio, en otras palabras, debe entenderse a la formación continua como un proceso sistemático que desarrolla un sujeto para aprender durante toda su vida, poniendo especial interés en la edad adulta.

En algunas ocasiones la formación continua puede ser entendida como acciones educativas que sustituyen en varios casos a la formación de base, transformándola en una acción educativa de tipo compensatorio.

De esta manera, adquiere sentido en sí misma, en momentos determinados, al ser ubicada como acciones de formación profesional ocupacional continua, siempre y cuando esté basada en un nivel educativo al que pueda hacer referencia, en sentido particular, como una acción o serie de acciones que permitan mejorar el desempeño laboral.

Zabalza (2003) plantea la necesidad de ubicar a la formación en una perspectiva pedagógica teniendo como punto de partida una teoría, la que posibilite la práctica educativa y por consiguiente la formativa, y que bajo el eslogan “formación a lo largo de toda la vida”, esté fuertemente vinculada a un neoliberalismo industrial, ejerciendo una presión de tipo adaptativo y a su vez formadora sobre los empleados, con el objetivo de garantizar mejores o mayores niveles de competitividad de tipo empresarial.

Aun y cuando esta connotación o relación entre los conceptos de formación y formación a lo largo de la vida, tiene como referente un principio educativo, ésta vinculación ha provocado, de cierta manera, la pérdida de un referente educativo en las acciones de formación ya que se han traducido en acciones puntuales y desconectadas de los referentes educativos anteriormente comentados, contexto, política, particularmente las condiciones sociales y/o regionales que deben ser el punto de partida para alcanzar mejores niveles de desempeño, por el contrario han sido enfocadas más hacia los referentes de mercado.

Por lo tanto, la formación continua, desde su estructuración, debe tomar en cuenta a la persona y al exterior, en las que se tome como referentes de manera excluyente las necesidades individuales o las necesidades sociales, puesto que esta última somete a la primera, es decir, desde una planeación de formación continua, se considera el referente contextual por encima del personal, por ello, Ferrández (2000) plantea que lo adecuado es el equilibrio, buscando un punto dialéctico y dialógico entre lo individual y lo social.

De este modo es importante reconocer que debe existir un equilibrio entre la generalización y la especialización puesto que, al no existir éste, puede estar más enfocado a sólo uno de los dos referentes y en este caso bajo los principios del neoliberalismo está más centrado en la competitividad, y como ocurre en muchas ocasiones en las necesidades de la empresa, en otras palabras, basados en los principios neoliberales, desde un enfoque económico, lo importante es producir.

De esta manera, debe lograrse un equilibrio entre la formación integral versus la formación orientada a la productividad, puesto que, como comenta Zabalza (2003) si ésta no es posible, aunque sea en el tiempo y en el espacio, la formación tenderá a centrarse en la productividad atendiendo más a las necesidades sociales que a las individuales.

Si bien la manera en que Zabalza (2003) desarrolla el concepto de formación, tiene como punto de partida la producción desde la empresa, no está de más señalar que tal visión puede ser trasladada hacia otros sectores sociales, de manera particular en educación, y, en este caso, pensando en que los sujetos, en tanto actores del proceso educativo, deben desarrollar coherentemente su labor docente con las necesidades regionales, así como con una política educativa.

Ahora bien, si esta relación entre los procesos formativos desde la educación parten con un enfoque económico – empresarial, se puede señalar que la relación existente entre formación, formación profesional y formación continua, encuentran ésta entre la formación del ser, la formación legitimada a través de procesos institucionalizados, y la necesidad de una actualización en términos temporales permanentes, basados en estos principios económicos, de hacer producir mejor al sujeto, en términos educativos, que los actores desarrollen cada vez mejor su práctica docente.

Por lo tanto, si la propuesta de formación continua en términos educativos, bajo el principio de generar estrategias que permitan a los docentes desempeñarse de manera más eficiente, la estructura a nivel institucional debe orientar su organización, su planeación, sus prácticas así como sus procesos de evaluación, hacia el entendimiento de las distintas condiciones tanto sociales como individuales que los docentes presentan y no tanto a la administración, con carácter burocrático de la formación continua de los docentes, en otras palabras, tales estrategias de formación continua deben estar en relación con lo que acontece en las regiones, de acuerdo con las necesidades del profesorado y de la sociedad.

Es importante señalar que el término formación continua en México alude a las acciones que se implementan para la actualización del profesorado, por tanto es necesario tener un panorama general de lo que en otras latitudes se considera por formación permanente del profesorado.

La formación permanente del profesorado, por la relación que existe con el trabajo con profesionales de la educación, permite establecer un marco de acción con personas adultas y como objetivo busca conseguir la mejora personal y principalmente el perfeccionamiento profesional.

Desde esta mirada de la mejora personal, Zabalza (2003) considera que para entender los procesos formativos de manera pedagógica, debe existir un vínculo al crecimiento y mejora de las personas, con esto, la formación debería aportar un crecimiento individual en equilibrio, la consecuente mejora de capacidades, mejora de la autoestima y sentirse cada vez más competentes (Martín Rojo, 2005)

De igual manera, al contemplar el desarrollo personal como punto de partida de la formación, en consecuencia se promueve un desarrollo de las capacidades profesionales, por tanto, debe ser considerado como punto de partida para la formación permanente del profesorado.

2.3 Importancia de estudios sobre la formación continua

Pensando en la necesidad de una educación de calidad, existen desde años atrás ciertas recomendaciones que organismos internacionales han hecho al respecto, entre ellos la UNESCO, OCDE, BM, FMI, quienes han destacado la importancia de un aprendizaje continuo que enriquezca como personas y como profesionales para desarrollarse íntegramente en la sociedad actual.

Por ejemplo, en el año 2000, la OCDE a través de Thomas J. Alexandre exdirector de educación, Trabajo y Asuntos Jurídicos plantean su posicionamiento respecto a la formación,

El desarrollo de nuestra sociedad actual, basada en el conocimiento, y la cambiante demanda de habilidades por parte del mercado laboral moderno han reforzado considerablemente el concepto de educación permanente. Además, nuestras sociedades son cada vez más complejas y exigen que todos estemos mejor equipados para desarrollar nuestro papel de ciudadanos activos[...]. Hemos comprendido que el aprendizaje es un proceso continuo y sin interrupciones, que va desde

el nacimiento hasta la muerte. Las rígidas barreras entre la educación formal y no formal ya no son prácticas ni realistas.

Otras aportaciones relevantes para la reformulación de las prácticas educativas han sido las que surgieron de ciertos encuentros o congresos como los sucedidos en Jomtiem, Tailandia y el de Qatar en 1990 y 2000 respectivamente.

En estos encuentros la idea fue establecer mecanismos de acceso a la educación de calidad y el acceso a la educación para todos para el año 2015.

Se pensó en la necesidad de formar nuevos docentes, con características que les permitan formar sujetos críticos, analíticos, si bien ambos foros sirvieron de base para la conformación o estandarización de ciertas características del docente del siglo XXI, el tratamiento que se le otorgó a la figura del formador de formadores es muy breve.

Diversas investigaciones se han orientado hacia la ubicación de factores que no han permitido el desarrollo visto desde lo educativo, si bien algunas se han enfrascado en determinar cuestiones estandarizadas como la propuesta por Morduchowicz (2006), quien plantea la necesidad del desarrollo de indicadores para la educación, pasa por alto la determinación de elementos sustantivos de los formadores y se enfoca únicamente en diseñar, como se ha dicho, indicadores que permitan medir la forma en que se va desarrollando la educación.

Por su parte, Martín Rojo (2005) en su obra, la formación en centros, un modelo de formación permanente para equipos docentes, da cuenta de los choques que se presentan cuando de la formación del profesorado se trata.

En tal caso, Martín Rojo (2005:19) asume una posición crítica de lo complejo que resulta el desarrollo profesional del profesorado, al verse

obligados a renovar y hacer nuevos planteamientos de sus acciones para entender los nuevos comportamientos del alumnado, a aceptar el cambio en el tipo de relaciones entre adultos y jóvenes, a competir con la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, a

tener en cuenta el aumento de la desorientación familiar en funciones educadoras...

Al asumir una posición crítica de la complejidad de esta figura educativa, Martín Rojo (2005:8) afirma que

la formación permanente es un recurso para afrontar la situación y potenciar el desarrollo profesional en multitud de aspectos (desarrollo personal y profesional y defensa de un colectivo que merece unas mejoras laborales y reconocimiento social).

Bajo esta perspectiva, Cantón (2004:76) en Martín Rojo (2005:11) percibe la situación actual de la formación del profesorado de la siguiente manera:

Los profesores han sido formados para enseñar en una sociedad industrial y ahora deben hacerlo en la sociedad del conocimiento; para enseñar saberes ciertos y objetivos y ahora deben enseñar posibles inciertos y cambiantes; para enseñar en una sociedad estructurada y ahora la sociedad es caótica; para una sociedad lineal y ahora la sociedad está en red; para un aprendizaje individual y ahora se habla del aprendizaje de las organizaciones; en unas instituciones poseedoras exclusivas de la capacitación y ahora tiene que cambiar estas instituciones bajo la amenaza de perecer.

Siguiendo esta idea, la formación del profesorado debe contribuir a dos ámbitos, tanto lo personal como lo profesional (Martín Rojo, 2005)

Ahora bien, la literatura sobre la formación del profesorado claramente diferencia la formación inicial y la permanente, esta última de acuerdo a las disposiciones políticas, sociales, económicas o culturales ha adoptado diversos sinónimos como señala González Sanmamed (1995) en Martín Rojo (2005): formación continua, reciclaje, perfeccionamiento, actualización y formación en ejercicio.

Otros autores como Torre (1998) definen a la formación del profesorado como “la formación que el profesorado tiene cuando está ejerciendo, una vez superado el periodo novel.”

Para esto, y como la aceptación de que el periodo novel tiene deficiencias, González Sanmamed (1995:220) en Martín Rojo (2005:14) expresa:

Se espera que en esta etapa se pueda compensar y/o completar las deficiencias y lagunas originadas en la formación inicial, así como dar respuesta a las nuevas exigencias del sistema y a las necesidades que perciben los docentes a lo largo de su tarea docente.

Ahora bien, si la formación del profesorado se entiende como un continuo de formación a lo largo de la vida laboral, el concepto mismo queda inmerso en lo que Zabalza (2003:12) contempla al respecto de la formación a lo largo de la vida,

Uno de los enfoques más interesantes en los últimos años en relación con la formación es el que se refiere a la necesidad de vincular la formación a todo el ciclo vital de los sujetos. Se refuerza así la idea de la que la formación trasciende de la etapa escolar y constituye un proceso íntimamente unido a la realización personal y profesional de los sujetos.

Entonces, al concretar la formación permanente con el profesorado, Marcelo (1989:183) conceptualiza a la formación del profesorado como:

El campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la didáctica y organización escolar, estudia los procesos por medio de los que el profesorado –en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje través de las que adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permiten intervenir profesionalmente en el desarrollo de la enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos.

En este sentido, Martín Rojo (2005) de acuerdo a Imbernón (1998) identifican que la tendencia de la formación permanente del profesorado es propiciar el desarrollo profesional desde un punto de vista contextual y orientada al cambio educativo con un enfoque pensado desde la reflexión de la propia práctica.

Es evidente que el desarrollo profesional e institucional tengan correspondencia, puesto que es inconcebible que un centro estancado en su desarrollo académico, acoja a un equipo de profesorado metido en un ambiente de desarrollo personal y profesional en crecimiento, por tanto Villa (1999:47) afirma que:

La formación permanente del profesorado y el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, a partir de la revisión individual y colectiva de las propias prácticas educativas, que posibilitan la mejora continua, son el fundamento del desarrollo profesional. Este desarrollo no se puede entender de una manera exclusivamente personal o individual sino, sobre todo, de forma colectiva y colegiada. Hay un vínculo importante entre desarrollo profesional del profesorado y desarrollo organizativo del centro educativo.

Esto permite afirmar que la formación del profesorado tiene implicaciones que van más allá de lo personal/individual y que contemplan dimensiones colegiadas profesionales y organizativas y que de acuerdo a Bolívar (2000) promueva una formación centrada en la escuela de manera que permita inscribirla en el propio proceso de construcción del cambio como tarea colegiada y en equipo.

Por tanto, De Miguel (1998) en Martín Rojo (2005) considera que el centro educativo debe ser dinámico en tanto ser innovador en términos educativos como de desarrollo profesional del docente.

Si esta implicación del centro educativo se corresponde con la finalidad de la formación permanente del profesorado, las propuestas, según Imbernón (1998), “deberían de comportar una dimensión innovadora, una relación total entre proyectos de desarrollo profesional e institucional con la comunidad educativa y social”.

De igual manera, estas intenciones de formación permanente del profesorado, deben estar pensadas como estrategias que según Hernández y Sancho (1996) faciliten el desarrollo profesional basado en el contexto institucional, tales propuestas como acciones análogas al trabajo con alumnos, en los que el trabajo parta de la experimentación, la discusión de experiencias profesionales y personales.

Lo anterior, partiendo de estructuras cognitivas que ya poseen los profesores y no plantearlas como planes de formación que supongan saltar al vacío y atendiendo a las propuestas de trabajo con adultos, la motivación como un elemento fundamental basada en situaciones problemáticas propias del docente.

De esta manera, se puede ver que el estudio de la formación permanente del profesorado como sinónimo de la formación continua en México no son problemas nuevos, sino que tiempo atrás se analizan, en función de diversas perspectivas.

En este sentido, la formación permanente del profesorado deberá ser entendida como un continuo a la formación inicial, en el entendido de que está será la formación que los profesionales de la educación adquieren a lo largo de su vida laboral ya sea por norma, por reclamo social o por iniciativa personal.

De acuerdo a Martín Rojo (2005), la formación permanente del profesorado tendría por objetivo el desarrollo personal y profesional en tanto busque en primera instancia el desarrollo personal de autoconocimiento, de autoestima, de relaciones personales.

Así mismo, el desarrollo profesional como consecuencia del desarrollo personal será visto como una necesidad, para adquirir las competencias, habilidades, capacidades necesarias para el desarrollo de un trabajo específico.

En otras investigaciones se ha asumido que la formación permanente del profesorado, en el caso de México entendida como formación continua de maestros, deba ser vista en función de su aplicación y de la medición sobre criterios estandarizados como exámenes, los cuales, según los autores, pueden determinar la calidad de los procesos.

2.3.1 La formación continua en el contexto Latinoamericano

Reconocer que es una necesidad la atención a los procesos formativos de los docentes es una acción importante que debe ser atendida por los distintos actores que los diseñan y promueven, en tal caso, debe reconocerse a la formación continua como un fenómeno tan fuerte que trasciende las fronteras, sobre todo de países como México que en los

últimos años ha impulsado reformas educativas con fuerte relación con la economía mundial.

Siguiendo las políticas educativas internacionales, la aplicación de acciones de formación continua no son un acto exclusivo de los sistemas educativos de países desarrollados que enfatizan en la mejora de las prácticas docentes con relación a la relevancia de determinadas pautas de formación o del surgimiento de nuevas tendencias formativas en el contexto de estándares económicamente exigidos.

De esta manera, en el contexto latinoamericano, se han diseñado una serie de acciones que permiten el desarrollo de la formación continua del profesorado.

De acuerdo al informe iberoamericano sobre formación continua de docentes que la Organización de Estados Iberoamericanos, a través del Observatorio de Educación Iberoamericana, se han identificado una serie de acciones para el fortalecimiento de la formación permanente del profesorado en los distintos países que conforman la región Iberoamericana.

Entre estas acciones, a través de una caracterización de manera particular por cada Estado miembro, se plantean las acciones que realizan cada uno de ellos a continuación.

De manera general, este organismo respecto a Argentina identifica que el Estado plantea que ha determinado la organización de la red federal de formación docente continua el cual es un sistema que articula instituciones de formación donde se genera la asistencia técnica necesaria para acompañar el proceso de transformación.

Al igual que México, esta organización se conforma de una cabecera Nacional con sede en la subsecretaría de gestión educativa del Ministerio de Educación, a su vez la creación de 23 cabeceras provinciales y la cabecera del gobierno de la ciudad.

De igual forma este organismo identifica la construcción de un sistema de capacitación, perfeccionamiento y actualización de docentes en

tanto se genera estos procesos a través de distintas etapas de capacitación, tal proceso se ha institucionalizado al grado de que se contempla la convergencia de procesos de investigación de las propias prácticas con procesos de comunicación entre docentes formadores y para ello el establecimiento de un espacio institucional que sea propicio para llevar a cabo esta reflexión crítica.

En el caso de Bolivia, la capacitación de los docentes está basada en la actuación simultánea de asesores pedagógicos a la estrategia, la capacitación se proyecta como un medio en el que los formadores inciden mediante asistencia técnica directa, acompañamiento, reflexión y diálogo sobre experiencias y prácticas concretas.

Con el objeto de llevar a cabo esta capacitación, en este país se plantea una acción en la que se identifican las necesidades de capacitación a través de un soporte informático de gestión en base de datos, que será alimentado por información permanente respecto a necesidades vigentes, además de poder evaluar el desarrollo de la capacitación que se viene efectuando.

En el caso de la organización, para llevar a cabo otras estrategias de capacitación, inicialmente el sistema educativo en Bolivia ha propuesto la creación de equipos departamentales que cuenten con conocimientos y experiencia del área educativa, manejo de grupos y metodologías de capacitación, elaboración y aplicación de instrumentos de seguimiento y evaluación.

En Brasil, la puesta en práctica de las políticas orientadas al mejoramiento de la calidad del educación implica llevar a cabo una serie de acciones puntuales. Entre éstas se encuentra la implementación de parámetros curriculares nacionales para educación infantil, entretanto se establece una relación en el nivel superior para cada curso que se destina a la formación de profesores. De igual forma prevé el acercamiento entre la televisión escuela, buscando la formación continuada con informaciones y propuestas actualizadas.

La elaboración y distribución de una guía del libro de tipo didáctico para la enseñanza fundamental como paso importante para relevar cuestiones graves como la reproducción de enseñanza errada conceptualmente o de actitudes discriminatorias, en todo caso esta es una acción destinada al fortalecimiento de las prácticas docentes.

Como punto fundamental la institucionalización de diferentes mecanismos de evaluación que orienten y subsidian los sistemas de enseñanza en lo que se refiere a los aspectos de acción docente que necesitan perfeccionamiento como el sistema de valoración de la educación básica, el Examen Nacional de Enseñanza media, el Examen Nacional de Cursos Graduados.

En Colombia, se ha planteado como estrategia general elevar la calidad de educación a través de la cualificación de los educadores. Dicho proceso está pensado en la tecnificación y profesionalización a través de la profesionalización de los educadores en servicio y las redes académicas de educadores.

Para llevar a cabo estas acciones se han articulado estrategias específicas en tanto la constitución y funcionamiento del Consejo de Acreditación para las Escuelas Normales y para la Educación Superior así como la Comisión de Maestrías y Doctorados quienes son las encargadas de evaluar los programas de formación de educadores y hacer las recomendaciones necesarias.

Una de las estrategias importantes en cuanto a la formación permanente del profesorado es la estructuración y consolidación de los comités territoriales de capacitación encargados de organizar los programas de formación permanente para los docentes en servicio, a su vez, pensando que es de gran importancia el mejoramiento de la educación y sobre todo la que está pensada desde la formación para el desarrollo profesional de los educadores, el Ministerio de Educación en Brasil ha organizado y desarrollado programas que cubren incentivos y estímulos a

los docentes en tanto se crean planes específicos o planes estratégicos de formación docente al servicio del Estado.

En Costa Rica, a partir de la aplicación de nuevos programas de estudio en los años de 1991 y 1995, se hizo necesario un proceso de capacitación masivo en el que toma relevancia la actuación de los asesores específicos tanto nacionales como regionales así como especialistas de las universidades para llevar a cabo dicha implementación curricular.

Dentro de esta intención de formación y actualización docente, en este país se han aplicado modalidades de capacitación en tanto la prensa escrita mediante la publicación nacional y local de suplementos didácticos así como el uso de dispositivos telefónicos que en la actualidad integran un proyecto denominado kiosco de información en el que los docentes pueden consultar a través de este medio distintas experiencias de capacitación.

Esto ha permitido que debido a la necesidad de formación docente el Ministerio de Educación haya creado en 1989 el Centro Nacional de Didáctica el cual realiza un papel significativo en la coordinación y promoción de la formación y capacitación de los docentes por medio de sus diversos proyectos.

En Cuba, existe una estrategia de formación continua con carácter nacional que abarca todos los niveles del personal docente (educación primaria, secundaria, bachillerato, profesional, posgrado) en tanto la dirección de formación y perfeccionamiento del personal pedagógico, con esta propuesta ha decidido organizar la capacitación específica que requiere cada educador, para ello plantea una descentralización que permite el diseño, planificación y organización de la formación continua teniendo como base la necesidad y potencialidad específica de cada provincia.

Para llevar a cabo tal actividad, los contenidos que requieren los docentes y los medios para implementarla están a cargo de los institutos

superiores pedagógicos que se encargan tanto de la formación inicial como de la formación continua y permanente de los docentes.

De acuerdo con la propuesta de formación permanente del profesorado en Cuba, las acciones que se plantean en los institutos superiores pedagógicos responden a necesidades reales y pueden ser de profundización, complementación o actualización, pero también de recalificación cuando la evaluación realizada a los docentes pone en evidencia problemas que deben resolverse.

En el caso de Chile, las estrategias asociadas a la formación de docentes están pensadas en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación básica, para ello han diseñado algunas líneas de acción pensadas desde la mejora de condiciones e insumos de la enseñanza, la creación de programas de atención focalizada a escuelas de riesgo, la innovación para enriquecer los procesos en tanto proyectos de mejoramiento educativo o redes informáticas.

Una de las acciones importantes en Chile es el perfeccionamiento docente en el que sujetos en tanto considerados supervisores técnicos pedagógicos actúan en esta iniciativa que es muy valorada por los maestros.

Otra de las acciones importantes que se desarrollan en este contexto, tiene que ver con un programa denominado “Enlaces”, el cual se caracteriza por el establecimiento de un convenio entre escuelas de educación básica y universidades, las cuales deben ofrecer asistencia técnica y perfeccionamiento docente a los profesores de educación básica.

En República Dominicana, existe, al igual que en Chile, el establecimiento de convenios entre universidades nacionales y escuelas normales para apoyar en tanto formación y capacitación de los maestros respecto al uso y perfeccionamiento de las acciones destinadas al trabajo con planes de estudio elaborados en conjunto entre estas instituciones y la Secretaría de Estado de Educación.

Además de este trabajo vinculante entre universidades y escuelas, las universidades realizan jornadas de capacitación que se orientan al trabajo del docente en el nuevo currículo, en el uso de libros y textos, así como reforzamiento de las áreas del conocimiento sobre todo de aquellos docentes que tienen título académico de varios años es decir una educación continuada.

En Ecuador, dos características sobresalientes en los procesos de formación permanente del profesorado. Por un lado, se contempla que el tutor en tanto asesor, constituye un elemento importante para el funcionamiento del círculo en el cual se disponen de personal que contribuyen a la asistencia técnica educación. Por otro lado, en tanto estrategia pedagógica de actualización, los círculos de estudio se plantean como estrategias descentralizadas de capacitación y actualización permanente de los docentes en el que se rescatan experiencias de profesores que se organizan para resolver determinados problemas de orden pedagógico, de desempeño en el aula, este trabajo se caracteriza por una alta cooperación y autogestión a fin de renovar la práctica pedagógica.

En El Salvador, la estrategia Nacional para la formación continua de educadores está pensada en estrategias pedagógicas básicas, caracterizadas por la actualización de conocimientos y el desarrollo de actitudes positivas y la práctica de valores además de coordinar ofertas de capacitación con modalidades flexibles y sistemáticas, controlando la calidad de las capacitaciones y uso de mecanismos de integración de la teoría con un plan de práctica en la escuela, a su vez, la aplicación de pruebas en las que se valoriza el sistema de capacitación y el impacto que éstos tienen en la calidad del trabajo del docente.

Existe una fuerte iniciativa sobre diagnosticar los procesos educativos por lo tanto están presentes las evaluaciones del desempeño que permiten el diseño de nuevos cursos del programa de desarrollo profesional y de capacitación. Algo reiterativo es que estos programas de fortalecimiento de formación continua de los educadores tienen un fuerte vínculo con los

distintos programas de incentivos. De manera particular para la atención de la formación continua del profesorado existen cuatro actividades básicas, los círculos de estudio, los cursos locales libres, las visitas de asistentes en el aula y los cursos de actualización para educadores.

En este caso, los cursos de actualización se consideran flexibles puesto que estimulan la capacidad de autodeterminación de los educadores haciendo uso de su tiempo libre, además de que las estrategias pedagógicas básicas innovadoras buscan facilitar los aprendizajes y formación integral de los niños y niñas, estos cursos de actualización deben buscar el desarrollo de actitudes y valores, la innovación, así como la creación y fortalecimiento de las escuelas modelo como laboratorios pedagógicos, deben prever una participación voluntaria y enfatizar en la asistencia técnica en el ámbito local.

En Guatemala, las estrategias relacionadas con la formación de docentes se corresponde con las políticas del área de recursos humanos de la reforma educativa, así se ha determinado distintas políticas que permiten la formación permanente del profesorado.

En este orden, la formación de recursos va estar en función de demandas de la reforma educativa, se plantea una educación permanente para personal en servicio, deben aprovecharse de manera óptima los recursos humanos, existe una política laboral y salarial que permite el establecimiento de condiciones específicas de contratación, remoción, incentivos sociales y económicos.

Este tipo de políticas están pensadas desde una perspectiva de reestructuración del sistema de recursos humanos, atendiendo a la educación multicultural e intercultural para todos, y el desarrollo y fortalecimiento de la identidad de cada pueblo y comunidad lingüística.

En el caso de Honduras, desarrolla un programa de formación para docentes de educación básica en servicio que equivale a la carrera de técnico universitario con una duración de dos años, en este se imparten cursos sobre metodología y sobre profundización en disciplinas, además

existen centros de aprendizaje docente que funcionan en los departamentos y agrupan a los docentes del sector primario.

En el caso de Nicaragua, se implementa la estrategia Nacional de capacitación, en tanto involucran a distintos actores, el Ministerio de Educación, las delegaciones departamentales y municipales así como los directores de centros y los docentes en estructuras llamadas mini centros de Inter capacitación.

Dentro de esta estrategia, la red Nacional de capacitación es considerada la más efectiva y económicamente ventajosa, puesto que integran la red un equipo de capacitadores que se relacionan entre sí en forma vertical y horizontal, muestran interés en reforzar conocimientos científicos y pedagógicos, modelando lo que esperan de las aulas constructivistas, así como el papel de los miembros que se constituyen como animadores del proceso de la transformación curricular.

En Panamá, desde el año 1998 se cuenta con el Centro de educación y formación continua, en donde se plantea la atención del docente en servicio desde la perspectiva de la formación continua, la formación pedagógica a formadores de formadores de los sectores públicos, la educación permanente a los egresados de la facultad y sociedad civil, un sistema de educación y formación continua, la ubicación de las jornadas educativas y de formación en el espacio y el tiempo, y personal especializado para la implementación de los programas y proyectos.

Dicho programa es liderado por la Universidad, la cual se ha adoptado como una política de Estado para todos los sectores de la sociedad, con el fin de propiciar la actualización permanente de los docentes de los distintos niveles educativos en vinculación con la Universidad.

En Paraguay se instaló el sistema Nacional de actualización docente, que depende de la elección general del caso superior, en ésta se asume la planificación, desarrollo, evaluación y seguimiento de la formación continua de docentes en servicio, la interculturalidad está presente desde

los lineamientos. Las acciones de este centro están orientadas hacia la innovación pedagógica, la participación y autogestión de los diversos agentes educativos.

En Perú, dentro de las acciones promovidas por el Ministerio de Educación, el Plan Nacional de Capacitación Docente es actualmente el mecanismo principal de capacitación del profesorado en servicio. Ha puesto especial atención en los docentes de los primeros grados, considerando que el problema de la calidad de la educación radica y se refleja más en este nivel educativo, afectando la deserción ulterior.

Otro rasgo distintivo de estas acciones es que se impulsó un sistema de capacitación docente más amplio en el que se administra desde la escuela.

En Uruguay se han constituido centros regionales de profesores, los cuales conforman unidades académicas de fuerte concentración horaria, la característica principal de estos centros es que la presencia de formadores es de tiempo completo.

Además de que los docentes que fungen como formadores de formadores en los centros, son seleccionados a partir de un llamado a aspirantes y luego de haber participado del curso de capacitación de formadores, se integran en estos centros regionales de profesores.

En el caso de Venezuela, es importante mencionar que no existen políticas oficiales de formación continua del docente sin embargo la participación de universidades o institutos de carácter privado tienen fuerte presencia en este tipo de acciones, lo que permite advertir que a este tipo de acciones los docentes se escriben por iniciativa propia y no como producto de procesos de seguimiento y evaluación de desempeño permanente de los docentes.

Ahora bien, lo anterior es una muestra de lo que como propuestas o acciones desarrolladas por los Estados latinoamericanos han impulsado para el mejoramiento de la práctica docente, visto como acciones de formación permanente del profesorado, a continuación algunas

investigaciones que permiten identificar sobre qué versan o sobre qué trata cada una de ellas.

En el contexto chileno, Donoso (2008) realizó una investigación que versó sobre la lucha entre el estado versus mercado respecto al perfeccionamiento docente, basándose en el análisis de las políticas explícitas e implícitas de la formación continua de los docentes del sistema educacional público chileno.

Como resultados se da cuenta del tránsito político que ha tenido el país y que consecuentemente afecta directamente al profesorado, en tanto ha tenido que pasar por diversos modos de organizar el perfeccionamiento, ya sea a través de talleres de auto perfeccionamiento, pasando por cursos formales específicos, generales, de profundización para empoderar la reforma en los maestros, pasantías en el país y el extranjero, generación de una red de maestros, programas presenciales de especialización en áreas claves, etc. (Donoso, 2008)

En este sentido, Donoso ha identificado que el estado manifiesta un compromiso pero con implicaciones complejas, en tanto sea políticamente activo como regulador y organizador del sistema docente, pero que a su vez está en contrasentido con las políticas de mercado.

Por tanto, la lucha entre estado y mercado no trata sobre quien controla el ámbito de la formación en Chile, sino en cuanto quien puede aportar mejores condiciones que surgen de las demandas sociales respecto a educación.

En Perú, los estudios sobre formación continua y la atención a las necesidades formativas de sus profesores inicio en 1972 (Rodríguez, 2010), y consecuentemente las resultados que la investigación descubrió sobre éstos procesos, fue lo que en otro momento Sánchez (2005) en Rodríguez (2010) había notado, que la formación de los docentes era memorística, sin creatividad o reflexión, desconocía la realidad nacional (en el caso de Perú), sin sensibilidad social e individualista.

Por la parte administrativa Sánchez (2005) en Rodríguez (2010) encontró lo que en la mayor parte de los países latinoamericanos se presenta, falta de material didáctico en las aulas, deficientes procesos formativos previos –en cuanto a modelos pedagógicos- al mercado laboral, una creciente insatisfacción por los eventos de capacitación que las universidades ofrecían y la incapacidad económica para asumir los costos de la profesionalización docente.

Estudios realizados en República Dominicana por Martínez H. y González S. (2010) denotan las condiciones en las que ese sistema educativo ha funcionado, no es nuevo en comparación con las condiciones en México, una aguda cultura no profesionalizante en el interior de las comunidades educativas, una constante reducción de la relación profesión-empleo, la atomización de los procesos pilotajes -en este caso, puede entenderse como medios de capacitación-, un rasgo distintivo de los sistemas educativos latinoamericanos en donde por cursar un grado superior se le considera profesional, entre otros.

A su vez identifican que la formación y el acompañamiento pedagógico -entendido como capacitación o profesionalización- se han planteado como una de las principales mediaciones para concretar una perspectiva integral Martínez H. y González S. (2010), resulta importante prestar atención a los rasgos que se consideran importantes para un proceso cualificado de formación permanente, visto desde lo sistémico, lo estructurado.

Por lo tanto, para que la formación de que disponen los profesores en la región esté basado en procesos de profesionalización de sus prácticas, es necesaria la construcción de perspectivas, culturas y horizontes de formación, en donde sea el formador como sujeto y como agente quien determine su labor en función de su condición social, que mediante un proceso reflexivo incurriere activamente en la búsqueda y creación de alternativas congruentes a su región.

Entonces, al menos en un país caribeño la labor de un profesional como lo es el formador de formadores desde la labor misma del profesor,

invita a analizarla y a debatirla en cuanto al intercambio de experiencias y un apoyo sostenido para el crecimiento profesional como lo plantea McClintock, (2005) en Martínez H. y González S. (2010).

Ahora bien, Barco (2002:17) a través de un proceso de investigación en Argentina, identifica un cambio sustantivo en cuanto a la labor o profesionalización de quien forma a formadores, en este sentido, considera que la actividad del profesor

... naufraga ante las ofertas remediales, yuxtapuestas y pensadas desde equipos técnicos, que vuelven homogéneas las realidades escolares y a los profesores, a quienes se oferta pero no se consulta.

En esta investigación la formación continua es vista desde dos perspectivas, la primera analiza la realidad de profesores principiantes (quizás con un máximo de 5 años en el servicio) y observa que se debe establecer una articulación entre la formación de grado y la realidad cotidiana de las escuelas, la otra desde la mirada de quienes tienen más de ese tiempo en el sistema educativo.

Follari (1998) analiza la forma en que en el sistema educativo argentino se han gestado reformas que tienen que ver con la profesionalización del docente, puntualiza la manera en que desde una reforma administrativa, laboral y política se está constituyendo la labor del formador, si bien el análisis pone énfasis en las necesidades del sistema argentino para la formación de futuros docentes y lo contrasta con lo realizado en otras latitudes como el caso europeo, pone de manifiesto la reducción de la plantilla docente, producto de dichas reformas.

En Uruguay, un estudio respecto al papel que la Universidad juega con relación a la formación permanente del profesorado realizado por Collazo, De Bellis, Perera, Sanguinetti (2011) dan cuenta de que a lo largo de las tres últimas décadas se han articulado las asesorías pedagógicas junto con la Universidad.

Tal es el caso, que desde el punto de vista estructural y normativo, dicha articulación se institucionalizó, mostrando indicadores claros de

consolidación y autonomía, perfilándose con un carácter multidisciplinar, identificando que aun el aporte es débil, considerando que la incorporación de pedagogos es escasa en comparación de docentes de disciplinas específicas que realizan estudios de posgrado.

Por su parte, desde lo político institucional, Collazo, et. al. (2011:8) consideran que

...se advierte una complejización progresiva de la labor, evidenciada en la asunción de una gama muy amplia de funciones pautadas por la diversificación y evolución de las políticas universitarias, en un contexto de fuerte crecimiento presupuestal...

Se pasa de una labor inicial primordialmente enfocada al a formación y el asesoramiento docente a una alta dedicación a la orientación y el apoyo estudiantil, pasando por la incorporación de las TIC, la asunción de la evaluación docente, los procesos de acreditación de carreras ente otros.

En Venezuela, Rodríguez (2009) plantea que el asesoramiento en el aula puede ser un modelo de mejora profesional de docentes.

Tal propuesta la fundamenta en la estructura de la tutoría de Schön (1992) en Rodríguez (2009) incorporando cuatro componentes, entre ellos, el ingreso voluntario, modelaje, material escrito y acompañamiento en el aula.

Tal aportación, a modo de experimentación, da cuenta de alternativas que, en casos específicos, pueden llevar a buen término el asesoramiento o tutoría al docente, en perspectiva de la formación permanente.

Otras investigaciones han tratado el tema de la formación continua en América Latina en un comparativo por la apuesta de la formación continua para todos (life long learning for all), en este caso, Tello (2006) hace un análisis sobre la forma en que los países de la periferia, entiéndase como los países subdesarrollados, están siguiendo las indicaciones que los países del centro determinan y que con base al financiamiento de los organismos supranacionales como el Banco Mundial o la Comunidad Europea exigen o planean como lo mejor para los sistemas educativos.

En este sentido, el Banco Mundial –BM- ha propuesto una serie de directrices que determinan los cambios en los sistemas educativos, con la intención de alinear a determinados países, principalmente subdesarrollados, a una prospectiva económica.

En tal caso, el BM apoya a la educación en determinadas áreas, entre ellas, las que se enfocan al ámbito laboral, de esta manera, busca superar la amplia brecha que existe entre el desarrollo de habilidades, la educación superior y el mercado laboral.

Por su parte el BM en su informe titulado “Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes en América Latina y el Caribe” (Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean) determina una proyección para lograr la formación de mejores profesores en tanto considera las últimas evidencias y experiencias prácticas respecto de las reformas en materia de políticas que se han dictaminado para la formación del profesorado.

Si bien Tello (2006) retoma el punto de la formación continua y explica a grandes rasgos la forma en que operan determinados programas, el estudio mismo se ha quedado en la aplicación y en el resultado de dichos programas como parte del desarrollo social, no retoma la necesidad de analizar la forma en que se profesionalizan los formadores de formadores.

2.3.2 La formación continua en Europa, el caso de España

Con la idea de convertir a Europa en una aldea que pueda competir con las grandes potencias asiáticas y con Estados Unidos, el caso de la formación continua atiende a otras esferas que van más allá del profesorado de educación básica, en tal caso, la atención a la población es un punto medular de desarrollo.

Es importante aclarar que dentro de la política europea se hacen distinciones respecto a los términos acá tratados, formación continua,

formación de formadores, formador, con la intención de ser más específicos en el uso terminológico.

Formación continua (CEDEFOP, 2004:51), dentro de la política europea es entendida como:

La formación que tiene lugar tras la educación o formación iniciales –o tras acceder a la vida activa- y que pretende ayudar a las personas a perfeccionar o actualizar sus conocimientos y/o destrezas, obtener nuevas destrezas para un nuevo puesto o proseguir su desarrollo personal o profesional.

En este sentido se contempla que ésta tiene lugar posteriormente a la formación universitaria, es decir, existe ya un elemento sobre el cual se basan los nuevos desarrollos personales o profesionales.

Formación de formadores (CEDEFOP,2004:269) se entiende desde lo teórico como:

Formación de carácter teórico o práctico destinada a docentes y formadores. La formación de formadores puede destinarse a docentes o formadores profesionales y a especialistas de un determinado sector que capacitan a otras personas en el entorno laboral (profesores o formadores ocasionales)

O bien desde los elementos (CEDEFOP, 2004:118) que constituyen su desarrollo,

abarca toda una serie de competencias: conocimientos específicos al sector en cuestión (generales, técnicos o científicos) competencias educativas, psicológicas y sociológicas; capacidades de gestión; introducción al mundo laboral y conocimiento de los programas de formación y los grupos destinatarios;

Y desde su ejecución, CEDEFOP (2004:119) en términos de crear la estrategia formativa,

también engloba la formación relacionada con el diseño, la organización y la puesta en práctica de cursos, así como los contenidos de la propia actividad de formación (esto es, la impartición de conocimientos teóricos y prácticos y de competencias)

El término formador en la Unión Europea (CEDEFOP, 2004:115) se entiende como

La persona que desempeña una o varias actividades relacionadas con la labor formadora (teórica o práctica), ya sea en un centro de educación o formación o en el lugar de trabajo.

Se diferencian dos categorías de formadores (CEDEFOP, 2004:119), el formador profesional y el formador ocasional.

El formador profesional, especialista en formación, cuya labor puede ser idéntica a la del profesor en un centro de formación profesional;

El formador ocasional o a tiempo parcial, como un profesional de un ámbito no educativo que realiza, como parte de sus obligaciones habituales, una labor formadora de manera puntual, ya sea dentro de la empresa (como tutor o supervisor de nuevos contratados y aprendices, o creador de formaciones) o fuera de ella (ofreciendo ocasionalmente sus servicios en un centro de formación)

Dentro de sus actividades, se identifican algunas relevantes, como son, el diseño de actividades de formación, la organización y puesta en práctica de dichas actividades, la impartición de formación como un medio para enseñar conocimientos teóricos y prácticos así como competencias, ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades, ya sea mediante asesoramiento, instrucciones o comentarios a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (Cedefop, 2004, AFPA, 1992)

Por otro lado, bajo la línea de análisis sobre el desarrollo de competencias en los profesionales de la educación, principalmente en el nivel de educación básica y de manera comparativa al estudio del fenómeno de la formación continua, en España se han desarrollado algunas propuestas para indagar en los procesos de formación del profesorado, tal es el caso de Eirín (2009) quien analiza el desarrollo profesional y la profesionalización docente.

El punto de análisis fue el carácter profesionalizante del educador, es necesario aclarar que en este sentido, ambos vocablos, tanto profesor como educador para este estudio son en igualdad de significado. De igual manera, hace una distinción teórica del campo semántico llamado enseñanza.

Se intentó determinar las conceptualizaciones que como formadores o educadores tienen de sí mismos. Aun cuando la idea central de la investigación era determinar las distintas maneras de verse como formadores, el discurso se centró en un debate teórico del término profesionalismo.

Esto permitió identificar que la formación docente para esta investigación fue más hacia una clasificación de la profesión en cuanto la comparación del estatus, al conocimiento científico, la dignificación del conocimiento práctico de las personas, en términos de contraposición entre expansión y regresión y finalmente la distinción que hace producto de la complejidad del trabajo que realiza.

De esta manera, tras diversas investigaciones, evaluaciones y la correspondiente vinculación con los mercados laborales, en España el modelo de formación actual permitió al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la creación de los Centros de Formación Innovación y Recursos Educativos –CEFIRE- el cual ha tenido una transformación producto de continuas reformas en el medio educativo.

En este caso, el Ministerio de Educación determina la calendarización de las acciones, en tanto cursos de verano, estancias profesionales para profesores o estancias profesionales para centros, algo muy parecido al caso mexicano.

Por otro lado, el establecimiento de congresos y jornadas, cursos en red con la idea de la formación en red del profesorado y la oferta de cursos basados en las TIC (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

En este sentido, los CEFIRE están orientados hacia el apoyo en temáticas específicas que surgen en los centros escolares, de esta manera, la atención está más enfocada a la situación educativa que existe en cada centro escolar, tal pretensión como producto de la diferenciación regional en el contexto español.

Ahora bien, dentro de la dimensión legislativa, la aparición de los CEFIRE no es nueva. Anteriormente, tenía funciones similares con otras

denominaciones (tal es el caso de México con el programa de formación continua), sin embargo, las intenciones son similares, es decir, el apoyo o formación permanente a la práctica del profesorado.

Respecto a la conformación de éstos, está reglamentada desde el año 2012 (Orden 64/2012 Consellería de Educación, Formación y Empleo en el caso de la Comunidad Valenciana), la regulación y administración de las enseñanzas en toda su extensión, niveles y grados y modalidades y especialidades sin perjuicio de lo dispuesto en la Constitución Española.

En tal caso, se considera a la actualización didáctica y metodológica del personal docente como una prioridad, tal prioridad establecida desde el año 1997.

Para la operación de estos centros de formación adquiere relevancia la autonomía en los centros escolares para la toma de decisiones en cuanto al rumbo que deben seguir respecto a las necesidades de formación, en este caso, la orden 64/2012 (2012:1) considera que,

...se ha de hacer efectiva una descentralización en la toma de decisiones formativas. De esta forma, los centros de formación, innovación y recursos han de potenciar su función de asesoramiento y coordinación en la definición y desarrollo de los planes anuales de formación de los centros.

Por otra parte, se ha de regular la jornada laboral del personal docente en los centros de formación así como los horarios de los mismos, adaptándose a las necesidades de atención que tienen los centros educativos.

Bajo esta óptica se identifica una prospectiva de atención al profesorado desde el origen de sus necesidades y no desde una intencionalidad generalizada, es decir, la actuación o labor de un CEFIRE parte, de acuerdo al ordenamiento, de la necesidad del profesor.

Ahora bien, un CEFIRE se rige por una normativa de actuación, en tal caso su función se organiza en planes anuales de actuación.

Dichos planes parten de la organización en el primer trimestre del curso escolar, en el cual se ha de redactar y proponer al Servicio de

Formación del Profesorado un plan de actuación específico quien tendrá la función de revisar y coordinar la totalidad de planes anuales de actuación aportados por los CEFIRE y su presentación para ser aprobado.

El plan de actuación ha de incluir una planificación y contextualización, así como las líneas estratégicas del plan de formación, las necesidades formativas y de asesoramiento de los centros educativos del ámbito de actuación –influencia- de cada CEFIRE, la temporalidad de cada proceso, las actividades conjuntas e individuales de asesorías, las actuaciones de evaluación sobre el funcionamiento del CEFIRE así como de las acciones realizadas en los centros educativos (orden 64/2012, Diari oficial de la Comunitat Valenciana, 2012).

Si bien la determinación de las acciones de una figura académica dan cuenta del potencial que puede aportar a la práctica educativa, es de especial interés identificar algunas de las acciones particulares, entre ellas el papel que juegan las asesorías para el logro de sus objetivos.

Las asesorías, además de las funciones propias de los CEFIRE tienen funciones específicas, en tanto registran y analizan las necesidades individuales y colectivas detectadas en el profesorado de su zona de influencia.

Lo anterior de acuerdo a los preceptos de funcionamiento del centro, corresponde a una actuación del personal adscrito al mismo y quien ha de considerarse como el mejor en su área de trabajo.

De igual forma, debe constituir en conjunto con el coordinador del CEFIRE la unidad o proceso formativo que cada centro educativo requiere, estableciendo comunicación periódica, tanto para apoyar como coordinar su labor (orden 64/2012, Diari oficial de la Comunitat Valenciana, 2012)

En el sentido de su integración al centro, debe participar en la concreción de un plan anual de trabajo de los centros educativos, tal participación debe procurar el desarrollo de la autonomía de acuerdo a la normatividad y a las líneas estratégicas establecidas. (orden 64/2012, Diari oficial de la Comunitat Valenciana, 2012)

Por otro lado, de acuerdo a la integración en un proceso formativo que surge de los centros educativos, la asesoría debe colaborar en la aplicación de programas específicos que se establecen en materia de formación del profesorado, a su vez, debe impulsar la investigación educativa, asesorar a los centros en la búsqueda y creación de recursos educativos, evaluar constantemente el plan de formación de las escuelas, incidir en el aula y su relación con la mejora de los resultados del alumnado.

Algo importante es la obligación que tiene de formarse de manera específica en las funciones propias de la asesoría del CEFIRE.

Este punto es de tal relevancia, puesto que asume a la función de asesoría como un punto estratégico para el desarrollo de la función, entre tanto constituye el desarrollo de habilidades, capacidades o competencias específicas de la labor.

Ahora bien, el acceso a estos puestos y funciones se ha reglamentado y se considera en el artículo 7 de la orden 64/2012 el cual prevé que el acceso a este tipo de plazas de asesoría se haga mediante concurso público, algo realmente relevante por las condiciones de operación y de relaciones con otras entidades como los sindicatos o las de tipo burocrático.

Para participar por estas plazas los aspirantes deberán ser funcionarios de carrera en activo dentro de algún cuerpo docente no universitario y en correspondencia con la plaza solicitada (Pág. 3)

Estar adscrito a un espacio educativo, contar con años de servicio en funciones específicas tanto como funcionario como de docencia, poseer un perfil específico.

Estas condiciones, en un primer momento, permiten establecer un principio organizativo correcto, puesto que lo que pretende la estructura educativa es contar con los mejores recursos humanos para el ejercicio de funciones de asesoría.

Considerando estos como méritos académicos, experiencia profesional, experiencia en actividades de formación así como en proyectos

de innovación y desarrollo de buenas prácticas, todos recogidos en las convocatorias de acceso a la labor de asesoría, se completa el proceso con la presentación de un proyecto anual y la defensa del mismo en sesión pública, en el que sujetos que no pertenecen a estos espacios, profesores, autoridades educativas dictaminan la procedencia o no de los aspirantes a ocupar determinadas plazas como formadores.

Por otro lado, quienes alcancen a ocupar estas funciones, tanto de dirección del CEFIRE como de asesoría, de acuerdo a la reglamentación, ocuparán dichas plazas por periodos específicos, al finalizar éste, deberán retornar a sus funciones educativas en centros escolares por un año, antes de volver a concursar por estas funciones (Pág. 4)

Dentro de su constitución, el artículo 13 señala que el personal de los CEFIRE integrará diversos ámbitos de gestión, plurilingüismo, tecnologías aplicadas a la enseñanza y aprendizaje, infantil, formación de personas adultas, ámbito científico, ámbito humanístico, escuela inclusiva y transición entre etapas, por otro lado, dentro del mismo centro, las coordinaciones de programas europeos, de enseñanzas artísticas y deportivas, de plan de choque contra el fracaso escolar (Pág. 5)

En este sentido, la organización de un CEFIRE es bastante compleja puesto que la elección del candidato idóneo atiende a un concurso, que en términos generales de la legislación de formación del profesorado es la mejor forma de constituir los centros de formación.

Respecto a su práctica, están en correspondencia con los centros educativos desde la perspectiva organizativa de los procesos formativos, al establecer vínculos de comunicación entre profesores que son designados como canales de comunicación entre la escuela y el CEFIRE.

Tal vínculo comunicativo contempla la atención a la demanda formativa, en el caso de no contar con los recursos humanos suficientes (lo que reiteradamente sucede) se apoyan de docentes de los centros educativos en un primer momento o de especialistas externos como segunda opción.

El papel que juegan es bastante complejo, porque al menos se pueden identificar dos intenciones claramente diferenciadas.

Por un lado, el papel que juega el fortalecimiento a las prácticas educativas en tanto atiende a la demanda que surge desde los centros, por otro lado, la relación y dependencia que tiene respecto a identificarse como un medio para la mejora salarial.

A lo largo de cada ciclo escolar, establecen un marco de acción que parte de una evaluación diagnóstica desde los centros educativos, con ello diseñan el plan de acción para el primer trimestre del ciclo escolar mediante un trabajo conjunto y coordinado con los centros educativos, consecuentemente la propuesta de acción para el segundo y tercer periodo.

En cada uno de los periodos teóricamente deben llevar a cabo un seguimiento de las acciones formativas, evaluando constantemente lo que en cada centro educativo se realiza, con esto se busca tener elementos sustantivos para realizar los cambios necesarios a su planificación.

Bajo esta perspectiva, se nota que los CEFIRE atienden a la diversidad de necesidades del profesorado, organizan los procesos y ofertan posibilidades, como el caso de las propuestas basadas en tecnología de la información y la comunicación que en esta época se hacen presentes.

De igual forma, la organización del universo de atención se da respecto a áreas de influencia –regiones- en las cuales la organización sigue el mismo principio.

En otra latitud de España, Andalucía, mediante el Decreto 110/2003, se plantea el reconocimiento del equipo de asesoría en los Centros del Profesorado -CEP-, en dichos centros se plantean funciones específicas, entre las que Gómez (2012) destaca las siguientes:

- Elaborar la propuesta del Plan de Actuación del Centro del Profesorado, atendiendo a las necesidades de mejora que resulten de las

evaluaciones realizadas y teniendo en cuenta los niveles de experiencia profesional del profesorado de la zona de actuación del CEP.

- Organizar y desarrollar las actuaciones recogidas en el Plan de Actuación del Centro del Profesorado, así como realizar el seguimiento y evaluación de las mismas.
- Generar dinámicas de formación en los centros de la zona de actuación del Centro del Profesorado para impulsar la mejora de las prácticas educativas.
- Facilitar apoyo y asesoramiento a las iniciativas de formación de los centros docentes, Grupos de Trabajo y profesorado de su zona, proporcionando información y recursos.
- Crear espacios de encuentro entre profesorado, Grupos de Trabajo y otros colectivos para fomentar la cooperación y el desarrollo de redes profesionales.
- Desarrollar estrategias para la difusión del trabajo, las iniciativas y experiencias del profesorado de su zona de actuación.
- Elaborar, a partir de la reflexión sobre su propia práctica, la propuesta de Memoria del curso del Centro del Profesorado.
- Elaborar propuestas de formación permanente para mejorar la función asesora.
- Elegir a sus representantes en el Consejo de Centro.

Los puntos anteriores destacan la posibilidad de generar una estrategia de selección coherente y pertinente que atienda las necesidades de quienes son los destinatarios directos de los programas de formación del profesorado, por tanto, la exigencia de quienes participan en tales procesos, requieren de la atención de profesionales de la formación continua.

Siguiendo a Gómez (2012:6), el replanteamiento de la función asesora es necesaria producto de la clasificación de los sujetos que atienden respecto a las capacidades o competencias que posean, en tal sentido,

Dicha formación habrá de tener muy en cuenta el compromiso adquirido por el sistema educativo español con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. Uno de estos objetivos es *Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo que implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.* (Preámbulo LOE, 2006).

Con estos principios, Gómez (2012) destaca la importancia del perfeccionamiento de la propia persona de quienes se desempeñan como asesores, así como comprender y proyectar que el trabajo colaborativo es la mejor forma de perfeccionar su forma de actuar así como el acceso al conocimiento.

Otro elemento que destaca es la toma de conciencia desde cada centro educativo como el punto de partida para la función asesora, en tal caso, en constante articulación y relación profesional con los CEP, considerando siempre “los diferentes momentos de desarrollo profesional de cada docente”, esto exige que el asesor sea receptivo a las necesidades de cada centro educativo y de cada docente, por tanto Gómez (2012:8) considera fundamental:

- Ayudar a la comunidad y al individuo a identificar los verdaderos problemas del centro y de su práctica docente en relación, fundamentalmente, con las competencias básicas del alumnado y los resultados de las evaluaciones.
- Colaborar en la búsqueda de soluciones que contribuyan a la mejora de la realidad.

Así mismo, la función del asesor deberá buscar la actualización científica, de nuevos ámbitos como las tecnologías de la información y la comunicación, así como prestar atención a aspectos comunes del colectivo docente como la orientación, tutoría, habilidades sociales, conflictos, comunicación.

Con lo anterior, la comunidad Andaluza busca que el Asesor organice actividades enfocadas a la identificación de recursos formativos que puedan apoyar la mejora de los centros, coordinar y orientar criterios metodológicos para lo que se promueva como acción formativa, de igual manera, la intervención en el diseño, organización y participación de procesos encaminados a conseguir la actualización y formación de los docentes y contribuir al seguimiento y evaluación de las acciones formativas.

Otro elemento necesario que se reconoce en la práctica de los asesores en los CEP, -al igual que en los CEFIRE en la Comunitat Valenciana-, Gómez (2012) identifica como una función la necesidad de elaborar y difundir materiales didácticos, prestando atención en las competencias básicas y tecnologías, la creación de redes entre centros con problemáticas similares, en los que se pretende la dinamización de los programas en cada centro respecto a directivas europeas, el fomento de programas sobre hábitos saludables, el arte y la creatividad y de manera particular la incorporación de profesorado universitario en la formación permanente del profesorado.

De esta manera, en la resolución de 2015, en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2015), el acceso a la función de asesoría radica en un concurso basado en méritos en conjunto con la presentación y defensa de un proyecto de asesoría, tanto a nivel de competencias específicas como de competencias como centro de profesorado.

Lo anterior permite diferenciar en el anexo IX las características específicas para la presentación del proyecto, entre éstas, la fundamentación teórica que se integra por la argumentación sobre los

modelos y paradigmas de formación del profesorado, la articulación que pueda tener con la red de CEP en Andalucía y los modelos de asesoría que se pretenden desarrollar.

Otros factores requeridos en la evaluación del proyecto son la solvencia, viabilidad, claridad, concreción de estrategias, rigor en el análisis, reflexión y propuestas para llevar a cabo lo planteado, de igual manera la organización, coordinación y asesoramiento de los centros educativos y la diversificación de estrategias para el funcionamiento de su asesoría.

Consideran la viabilidad y adecuación del proyecto al contexto en el que se pretende llevarlo a cabo, justificando las necesidades detectadas, la priorización de objetivos, al organización de asesorías para el apoyo del proyecto, coordinación e integración del proyecto con los planes de cada centro educativo y del colectivo docente, adecuación de las actuaciones a las modalidades de formación más pertinentes.

Es complementario a la selección de los recursos humanos la defensa del proyecto, en donde se manifiesta claridad en la expresión y dominio de estrategias de comunicación, lenguaje fluido y ordenado, control de asistentes manteniendo la atención en la temática expuesta, poseer facultades de liderazgo, argumentar y fundamentar sus ideas, demostrar conocimiento sobre los modelos de formación, que en su exposición demuestra que el proponente conoce la temática.

Además otras capacidades para debatir, o en determinado momento asumir o integrar opiniones o ideas producto del intercambio de éstas, que en la defensa demuestre asertividad y firmeza, dando cuenta del conocimiento de lo que comenta en las respuestas que ofrezca, demuestre la capacidad de resolución ante posibles conflictos, siendo un rasgo preponderante la capacidad de aplicar las nuevas tecnologías de forma innovadora y creativa, así como el empleo de otros recursos en la defensa del proyecto.

Para la creación de la propuesta formativa, debe atender cuatro temáticas generales, las líneas estratégicas del III Plan Andaluz de formación Permanente, Asesoramiento al profesorado y liderazgo pedagógico y educativo, Gestión y organización y Evaluación, innovación y mejora.

De acuerdo a la influencia y delimitación de acción del profesorado y teniendo en cuenta las posibilidades que de la educación surgen para corresponder las relaciones en las que se ven inmersos, el marco común europeo, siguiendo la reglamentación para la definición de criterios de formación, ha determinado que la universidad juega un papel fundamental para la formación del profesorado, como lo plantea el Real Decreto 1393/2007 en el documento de la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (CSFP,2011:5) en el que cita:

Los planes de estudio conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas.

Lo anterior pretende dar respuesta a las necesidades y exigencias actuales, sobre todo las que corresponden a la obtención y desarrollo de ciertas capacidades, propiciando con ello la delimitación de ciertas características y condiciones, en todo caso competencias que los futuros profesores deben desarrollar.

En este marco de desarrollo de capacidades, la formación permanente del profesorado juega un papel fundamental, sobre todo con la relación existente con los centros educativos a los que considera el núcleo central de la acción formativa del profesorado.

Partiendo de esta relación, la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2011) plantea que la realidad del centro educativo, considerado como eje en la formación del docente, permite la definición de cuatro dimensiones del mismo, su contexto, los

recursos con los que cuenta, los procesos que realiza y los resultados que consigue.

Bajo esta observancia del desarrollo de competencias específicas en los profesores que define el marco común europeo, en Castilla y León, el modelo propuesto, además de ser el referente para la detección de necesidades y la planificación, tiene como propósito el desarrollo de actividades formativas, de apoyo y asesoramiento, todo dentro del marco de la normativa vigente, las tendencias europeas y las propuestas universitarias sobre el desarrollo de competencias en los futuros docentes.

En el caso de Zaragoza, se prioriza la actividad del centro educativo, como punto de partida para la actuación de la formación permanente del profesorado, Polo (2010) identifica acciones como la elaboración de un plan de trabajo debidamente secuenciado para la revisión de los proyectos curriculares, de las programaciones didácticas y la reflexión individual y grupal del profesorado sobre la propia práctica docente. Con esto se busca potenciar la autonomía en los centros.

Esta estrategia sienta sus bases en la coordinación entre agentes externos que interactúan con los centros y cuya función es la asesoría, con esto se pretende que en cada centro se desarrolle un currículum específico de formación partiendo de las necesidades emergentes, promoviendo compromisos educativos compartidos entre los distintos actores, profesores, directivos, asesores, autoridades, gobierno, con la intención de favorecer la labor colaborativa del centro bajo una temática en común, de una manera integrada y asesorada por expertos o por el centro de formación del profesorado.

Aragón de igual manera atiende las directivas de formación permanente del profesorado que el marco común europeo dictamina, por tanto, la atención de sus Centros de Formación del Profesorado, parten de que en los centros educativos, se originan las necesidades de formación y consecuentemente las posibilidades de atención, con lo que el asesor tiene

un papel fundamental en dicha organización y puesta en marcha de diferentes acciones para apoyar a éstos.

De acuerdo a lo anterior, tanto en el contexto Valenciano, Andaluz, en Castilla –León, Zaragoza o Aragón, la propuesta de selección del ATP o de su acción, va más allá de tener intenciones, sino que pretende una clara distinción sobre las capacidades requeridas y las funciones a realizar, o bien competencias específicas y generales, esto es un elemento distintivo en estos espacios puesto que, más allá de requerir recursos humanos para la atención de las tareas de formación permanente del profesorado, atiende condiciones y características de un contexto más amplio como lo es el europeo, dando cuenta de la necesidad de corresponderse en tanto necesidades propias de los centros educativos como de su relación con lo de carácter internacional.

2.3.3 Estudios de la formación continua en México

Como bien comenta Loya (2008), en México la formación de profesores ha atravesado por diversos cambios de los modelos pedagógicos, desde la racionalista, la desarrollista y la crítica, por lo tanto la formación continua asume estos modelos como parte de la relación intrínseca dominante del modelo como de la dependencia económica vigente y los lleva a cabo.

De esta manera, las prácticas formativas del profesorado pueden atravesar, de acuerdo al momento político internacional o desde las intenciones locales, una perspectiva de los modelos comentados anteriormente, perenne-humanista, culturalista, progresista, etc.

Algunos autores como Peña M., Ochoa A. (2011) realizaron un estudio sobre la capacitación continua de los docentes en el estado de Sonora, México, teniendo como punto de partida el contraste mediante la política pública de evaluación y un proceso de capacitación o formación, encontraron resultados, en términos estadísticos, positivos con relación a los profesores que no participaron en el mismo.

Esta investigación, permite identificar que se ha desarrollado en función de resultados producto de evaluaciones dejando a un lado la capacidad del sujeto en tanto agente para desarrollar los procesos como formadores que atienden a determinados grupos de docentes en proceso formativo.

Afirman que la evaluación en políticas públicas del sistema educativo se considera un elemento imprescindible para informar a la sociedad civil sobre el estado de la educación.

Incluso Moreno (2009) reconoce que la capacitación de los profesores es vital y ve ésta como el medio por el cual el docente adquiere aprendizajes y nuevas habilidades que posteriormente se convertirán en competencias -o habilidades- en sus alumnos.

Esta necesidad de formación continua o permanente, con relación a la práctica profesional cotidiana es un factor que incide en el rezago educativo.

Aun cuando esta particularidad no es exclusiva del docente, Moreno (2009) argumenta que en el ámbito de formación continua debiera ser acompañada por una política pública de formación continua y evaluación. Sin embargo, otros autores como Rodríguez (2006) y Borja (2006) critican los procesos de formación en el entendido de resultados producto de evaluaciones a los alumnos.

En el contexto mexicano los procesos de formación continua para profesores no son nuevos, con ya casi un cuarto de siglo funcionando, las investigaciones han tenido como objeto de investigación los resultados en los alumnos y, de la mano con otra política educativa, un tanto económica y administrativa como fue en su momento el programa de carrera magisterial, entendido éste como un proceso de ascenso escalafonario con el objetivo de proveer a los docentes de incentivos salariales, en muy pocos casos de índole académico, la mayoría de las investigaciones están en función de los resultados de evaluación mediante la aplicación de instrumentos escritos, llámese exámenes, ya sea a alumnos o a profesores.

Este programa de formación continua creado a partir del año 1993 producto del acuerdo para la modernización educativa, fue un punto de partida para lo que en otros países había iniciado con anterioridad.

Otras investigaciones como la realizada por Cordero G. et al. (2011) señalan que a pesar de haber sido creado el sistema profesional de maestros de educación básica en servicio, un sistema que a través de un proceso de cambios y reformas mejoró al menos en el plano de su programación al extinto programa nacional de actualización del profesorado en sus inicios, o llamado después como un sistema nacional de formación continua y superación profesional de maestros en servicio, plantea la necesidad de que las instituciones de educación superior puedan ofrecer alternativas de formación profesional apropiadas a los profesores de educación básica.

De igual manera, asume una postura crítica con relación al uso de la formación continua como sinónimo de capacitación, la cual ha sido la práctica recurrente del programa, si bien a partir de las reformas educativas el término ha cambiado a actualización, formación, etcétera, las formas y los mecanismos siguen siendo los mismos.

Argumentan que tal profesión parte de la convicción de que existe un conocimiento base para la enseñanza, en otras palabras, métodos y sistemas de conocimientos, destrezas, tecnologías, ética, disposición y responsabilidad colectiva, Shulman (2005) en Cordero (2011), lo cual hace pensar que las Instituciones de Educación Superior –IES-, según el resultado de la investigación, llegarían a sistematizar un proceso formativo de los profesores en servicio.

También enfatiza en la necesidad de desarrollar una habilidad de enseñar, más que la mera actualización disciplinar, recalca el conocimiento de la disciplina, pero que ésta no es suficiente para guiar al maestro, puntualiza en la opinión de McDonald y Naso (1986) en Cordero (2011) que no solo deben conocer su camino en la disciplina, deben conocer las barreras conceptuales que detienen a otros.

De esta manera, tanto Peña M., Ochoa A. (2011), Moreno (2009), Rodríguez (2006) y Borja (2006) establecen una relación entre la formación continua con la práctica evaluativa, partiendo del hecho de que el diseño de la formación continua del profesorado deberá ser congruente en su desarrollo con los logros académicos, por su parte, McDonald y Nasi (1986), Shulman (2005) en Cordero (2011), apuntan a la relación que se establece como disciplina desde la formación como tal.

En este sentido, la intención desde las diversas posiciones que las investigaciones anteriores mostraron nos dan cuenta que se ha estudiado a la formación continua como un programa, como un proceso que es evaluado dentro de otro programa, que algunos autores lo han catalogado como ineficiente por la gran carga administrativa de que es objeto y que sin duda atiende a una política educativa nacional.

Pensando en esta necesidad de formar a los docentes, en México se ha tenido la creación de diversas instancias que a lo largo de sexenios, se mantienen o simplemente desaparecen.

Sin embargo, una de las que se han mantenido desde el año de 1994 es el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros en Servicio en Educación Básica.

Este programa, ha logrado consolidar una estructura nacional de actualización y a su vez de formación continua al menos en el plano de la gestión, se ha enriquecido, al menos administrativamente, por otro tipo de programas como el de carrera magisterial el cual surgió años antes.

En términos de infraestructura, el programa ha creado a lo largo y ancho del país 574 centros de maestros (Hernández E. 2013; DGFCMS, 2007), a partir de esto, es posible considerar que se da por hecho que por solo difundir los centros por todo el territorio nacional cumplía con la misión predispuesta al fortalecimiento de las capacidades y competencias docentes, debido a la oferta de cursos de capacitación y obviamente la cantidad de profesores atendidos.

En el caso particular del estado de Chiapas, este programa logró consolidar 32 centros de maestros del total nacional más un número considerable de extensiones del servicio que por infraestructura no pudieron ser contemplados como centros sino como extensiones de éstos, un porcentaje bastante alto en comparación con el resto de las entidades.

Estos centros de formación continua para maestros en servicio han mantenido cierta presencia en la región y a su vez se han construido referentes en el magisterio en torno al mismo, debido a que como éste fue ocupado y en términos de operatividad utilizado por otro programa para definir sus acciones, tal es el caso del programa de carrera magisterial, éstas fueron orientadas al factor de preparación para los exámenes nacionales para maestros en servicio, otro programa que aglutinó sus funciones, es decir, más allá de corresponder su función con la realidad educativa así como necesidades educativas o formativas del docente de la región, se enfocó a responder a una exigencia administrativa de tipo nacional orientado hacia la mejora económica.

Ahora bien, en estas figuras académicas, llámese centros de maestros, supervisiones escolares, jefaturas de sector, en los que existen un buen número de recursos humanos con las funciones de asesoría, la sola presencia de formadores o ATP no resuelve el problema, puesto que si los programas de formación continua en México están pensados desde la evaluación de los profesores con fines estadísticos o desde la relación con la formación previa en tanto una consecución de ésta con el ámbito laboral y no desde la perspectiva de la mejora o bien desde la mirada de la construcción de procesos diferenciados o desde aquellos que contemplen las condiciones sociales, educativas principalmente de la región o al menos de los centros educativos, el problema que continuamente enfrenta el ATP estará presente al no contar con recursos humanos formados para su atención, consecuentemente, la reproducción de sus prácticas será el reflejo de la atención que desde las instancias oficiales se ha tenido con relación a la formación continua de los profesores o bien como un intento

por apoyar lo que no se ha analizado a profundidad, las necesidades educativas en cada región del estado o país.

Por su parte, la figura denominada formador en cuanto a sus diversas acepciones, no ha sido analizado, ni entendido desde su propia conformación como formador, más aun, no se ha atendido a las necesidades que éste tiene con relación a su función y sobre todo a la conceptualización que se tiene de sí mismo como un formador de formadores.

Capítulo 3. El asesor técnico pedagógico como sujeto y agente

Posterior al análisis de la situación que prevalece sobre el desarrollo de la formación continua, como sinónimo de formación permanente del profesorado, así como del análisis de lo que se ha investigado al respecto, es importante tomar en cuenta que en estos procesos está presente el ATP, quien, como sujeto, lleva a cabo una serie de acciones que le permitan desarrollar sus funciones, por lo tanto, en este capítulo se plantea la revisión de lo que significa el concepto de Asesor Técnico Pedagógico -ATP-.

En el segundo apartado se revisan los concepto de sujeto, sujeto social y habitus que plantea Bourdieu; en el tercer apartado se analiza lo que Giddens propone sobre sujeto, agente, actor, reflexividad; finalmente cierra el capítulo con la revisión de sujeto que plantea Touraine, con el objetivo de establecer una relación en cuanto a la actuación del ATP como sujeto en construcción y/o transformación.

3.1 El asesor técnico pedagógico

Ahora bien, en este entramado conceptual cobra importancia identificar al asesor técnico pedagógico como un sujeto con capacidades propias para el fortalecimiento de la labor educativa, en tanto sujeto también es agente, con capacidades, habilidades, aptitudes y ciertas

características que conllevan, además de conocimientos en la materia, el desarrollo de procesos formativos con docentes.

De esta manera, el asesor técnico pedagógico como parte operativa de los procesos de formación continua, es sujeto, lo que implica el desarrollo teórico de otros términos como sujeto, agente, agencia, reflexividad, actor y sobre todo competencias, como ejes que articula su función.

Partiendo de que un asesor técnico pedagógico es un sujeto, este término puede analizarse desde la perspectiva de Bourdieu, es agente, desde la propuesta de Giddens y sujeto social, actor, bajo la mirada de Touraine.

Sin embargo, este acercamiento a la conceptualización de una práctica, nos lleva a determinar, en primera instancia, las condiciones o características que implica ser un ATP.

Hacer una caracterización del profesional de la formación continua en tanto un asesor técnico pedagógico o formador de formadores exige el análisis de diferentes perfiles específicos que se interrelacionan y que a su vez manifiestan diferencias muy significativas, por lo tanto el término formador que se utilicen en este trabajo es extenso. Como punto de partida debemos considerar que en palabras de Jiménez (1996:307)

el término formador, por extensión, se refiere a toda persona que de alguna forma o manera tiene relación con la formación desde la óptica de la responsabilidad, de la concepción o de la realización de la misma. Comprende un grupo heterogéneo de personas, con profesiones muy distintas, difícil de discernir, de conceptualizar, de establecer responsabilidades y de asignación de funciones. La distinta procedencia, su formación inicial, su concepción teórica y práctica de la vida y del trabajo, la diversidad de situaciones en las que tiene que operar, los niveles y modalidades de formación, las especialidades, los materiales que deben emplear o diseñar, la diversidad de los grupos destinatarios, no hacen sino añadir complejidad a una “profesión” nueva y no perfilada en la mayor parte de sus competencias.

Ferrández (2000:27) considera que el formador,

Está obligado a estar en una constante situación de cambio, lo que servía ayer no es válido para hoy porque la tecnología, por ejemplo,

encontró una nueva manera de hacer, mediante artilugios más adecuados.

Con esta perspectiva, Navío (2001:222) considera que el formador es:

El profesional de la formación relacionado con el mundo del trabajo. Por lo tanto su referente puede ser tanto profesional como ocupacional. De manera específica desarrolla su actividad en el campo de formación continua.

Es entonces que, teniendo como referente a la formación continua y tratándose del asesor técnico pedagógico como un profesional de la formación, es correcto considerar algunos aspectos que construyen su práctica.

De acuerdo a Dupont y Reis (1991:8-) se identifican una serie de problemas que afectan al desempeño, en este caso desarrollo de actividades del formador de formación continua, entre ellas:

Los formadores que intervienen en estas enseñanzas diversificadas que en su mayoría no están reglamentadas (y para las que el mercado de la formación adquiere cada vez mayor importancia) son diversos agentes cuyo acceso a las profesiones de la formación tampoco suele estar por regla general [“reglamentados”]

Dentro del heterogéneo marco de la formación continua, la reglamentación del acceso a la función y a la formación de formadores es con frecuencia formalmente inexistente, sobre todo para los responsables de la formación en la empresa.

Debe plantear una gestión de la formación, recurrir a servicios externos de formación, la combinación de procesos formativos con otros de tipo directivo, técnico o de gestión, la centralización de la formación en él, [para corregir o controlar sus deficiencias]

...si bien el problema de fondo es sin duda el de la cualificación de los formadores, su formación sólo puede entenderse como una fuente para obtener dicha cualificación dentro de un proceso a su vez continuo.

Por lo tanto en este escenario de conflicto, el asesor o formador de formadores desde su gestión, diseño, implementación o bien, desde su origen presenta constantemente, ya sea desde la empresa (de tipo

mercantil) o desde la escuela problemas que determinan tanto su actuación o su desenvolvimiento.

Partiendo de que un formador de formadores es un actor educativo que se ha formado en instituciones propias para esta función, es factible considerarlo como un profesional de la educación, en este sentido Le Boterf (2001) señala que el profesional es la persona que gestiona una situación profesional, sabe proceder de manera pertinente, hace un uso racional de recursos tanto personales como del entorno y éstos, a su vez, se convierten en elementos que transfiere a las situaciones contextuales, obligándolo a aprender de esa experiencia en la cual está inmerso y consecuentemente aprende a aprender (Perrenoud, 1998, Tobón, 2005) comprometido con su tarea y la relación laboral que tiene.

Siguiendo esta línea de análisis, los asesores técnico pedagógicos en tanto son formadores se encuentran con la obligación de continuar desarrollando su profesionalidad, es decir, actuar como agentes (Giddens, 1995) para seguir un proceso de profesionalización considerando ciertas peculiaridades para afrontar determinado proceso de mejora de los formadores.

En tal caso, McCullough (1987) en Navío (2001) señala que el desarrollo profesional debe considerar aspectos como:

- La formación como tal es una profesión relativamente nueva
- Los cambios en el ámbito de la formación son continuos
- Por inercia si en otras profesiones se gestan desarrollos, quien desempeña la función de formación debe ser igualmente impactado por este desarrollo profesional sobre todo hablando de la calidad que tiene la actuación del mismo

Ahora bien, considerando los aspectos anteriores, un proceso de mejora profesional debe permitir al actor ser considerado como profesional

(Bermenhenegowen, 1996, en Navío, 2002) por ello según Gérard (1999) deben atenderse algunas etapas en este proceso de profesionalización:

- Identificar las actividades y tareas específicas a las cuales se corresponde
- Ubicar el sector de desempeño (educativo, mecánico, económico, entre otros)
- Reivindicarse como sujeto o agente autónomo y consecuentemente el reconocimiento social
- Disponer de un bagaje de conocimientos para ser transmitido mediante actos formativos
- Ética profesional

Por lo tanto, teniendo en cuenta que tales procesos de profesionalización implican la especificidad de la práctica del formador, aún dentro de las particularidades de su campo de trabajo, es necesario enfatizar que en tanto trabaja con personas, su grupo destinatario vienen siendo los adultos.

El asesor asume funciones de asesoría y también realiza tareas para la gestión de la formación y asume responsabilidades en el equipo pedagógico del centro del profesorado, en tal caso, de acuerdo a Gómez (2012:5),

Las experiencias internacionales sobre la formación de asesores señalan que debería basarse en una preparación en el trato con los grupos, la identificación de necesidades, procesos de aprendizaje de adultos, apertura de procesos de aprendizaje, profundización en capacidades y en la evaluación de procesos formativos.

De manera general, es posible considerar que la función principal de un formador es la que propone Jiménez (1996:15)

... El formador deberá ayudar al adulto para que sea capaz de aumentar y perfeccionar sus conocimientos y experiencias que le permitan satisfacer sus intereses y de esta forma poder desarrollarse individual, social, laboral y políticamente”

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública, a través de uno de sus organismos que es el encargado de la gestión y operación de la formación continua del profesorado, define que el ATP en función de lo que debe hacer, no por su constitución como profesional de la formación de adultos.

En tal caso, las funciones de un ATP están en relación con ciertas funciones que debe realizar, a continuación se enlistan las acciones que debe realizar el ATP de acuerdo al perfil de desempeño en tanto las conciben como competencias para el desempeño para el apoyo técnico-pedagógico (Gutiérrez, 2009:11).

- Debe dominar los principios y bases filosóficas de la educación en México, así como aspectos de legislación federal y estatal.
- Entender los problemas y políticas de la educación básica para una visión estratégica del contexto educativo.
- Conocer a profundidad los planes y programas de estudio, enfoques de enseñanza y materiales de apoyo a la educación básica.
- Colaborar en los procesos de formación de los maestros, a través de la asesoría y acompañamiento en las escuelas.
- Desarrolla procesos de asesoría académica y mejora educativa en los diferentes ambientes escolares.
- Trabaja de manera colaborativa con otros profesionales de la educación, de quienes aprende y comparte experiencias.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación con fines didácticos.
- Diseña y desarrolla mecanismos de evaluación e intervención educativa.
- Elabora diagnósticos institucionales y programas de intervención escolar de manera colegiada.

Con estas definiciones tanto de lo que es un ATP como de lo que en el plano administrativo debe realizar, debemos entender que el formador de formadores, no es solo un sujeto que reproduce acciones formativas, sino que implica una profundización sobre sus prácticas.

3.2 Sujeto desde la perspectiva de Bourdieu

Cuando hablamos de sujetos, inevitablemente tenemos que recurrir a la obra de Bourdieu.

Su propuesta se basa principalmente en la atención que tiene sobre los espacios donde se dan las interacciones y cómo se dan, con ello una pretensión de interpretar los actos sociales, en tal caso, la perspectiva que tiene de sujeto como un agente o actor y el de habitus, en tanto un espacio donde se establecen relaciones sociales y se configura un acto, son necesarios en este estudio.

Por consiguiente, al identificar y reconocer que estas relaciones sociales, están condicionadas, Bourdieu (2000:127) señala que tales prácticas son a su vez

...estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones...

Bourdieu (2007) interpreta al sujeto como aquel, agente social, o como aquellos agentes actuantes y cognoscentes dotados de un sentido práctico (Capdevielle, 2011) quienes desde sus distintas perspectivas y relaciones con el mundo, tienen ciertas características o desarrollan prácticas como el producto del aprendizaje del juego social (Capdevielle, 2011) que le permiten al agente saber y quizás reconocer lo que hay que hacer en una situación determinada, como una anticipación, para propiciar un cambio, en el caso particular de esta investigación será tratado como un agente social que por su misma función pueda originar

tal modificación en su actuar en la misma sociedad o grupo social al que pertenece.

En tal caso,

El sentido del juego no es infalible; está desigualmente repartido en una sociedad como en un equipo. (...) Pero esta libertad de invención, de improvisación, que permite producir la infinidad de jugadas hechas posibles por el juego (como el ajedrez) tiene los mismos límites que el juego. Las estrategias adaptadas tratándose de jugar al juego (Bourdieu, 2007:70)

A partir de esto, se entiende que un sujeto a su vez agente, en tanto constituido como parte de un grupo social, asume su papel y en consecuencia provoca un cambio en la sociedad, es decir, a partir de su constitución como parte de la misma que lo forma, haciendo alusión a los condicionantes que lo formaron y de los cuales puede reflexionar, su actuar recíproco origina que ésta se reconfigure, en otras palabras se genera una relación dialéctica estructurante entre sujeto como agente y sociedad.

Tal relación dialéctica provoca un proceso de autoformación o de formación del ser en el seno social, consciente de los actos realizados o inconsciente puesto que forma parte de ese conglomerado social que construye de manera colectiva, que, aun cuando exista o no dominio sobre el rol que se juega, tanto la sociedad como el ser se reestructuran o se transforman.

Si bien Bourdieu parte de la identificación de un espacio en el que se llevan a cabo tales relaciones dialécticas, en tanto un habitus, plantea una relación objetiva, es decir la posición en la estructura social y lo subjetivo, en otras palabras la interiorización de ese mundo objetivo, pasando de lo abstracto a un significado que el sujeto en tanto agente interpreta y le da sentido, de acuerdo al autor el habitus es:

Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas [...] Es también estructura estructurada: el principio del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. [...] Sistema de esquemas generadores de prácticas que

expresa de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la diferencia constitutiva de la posición, el habitus aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantes (como producto del habitus), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a éstas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales (Bourdieu, 1998:40).

Es decir, son un sistema de disposiciones duraderas, permisibles, eficaces, en cuanto a esquemas de clasificación que orientan la percepción y las prácticas más allá de la conciencia y el discurso, y funcionan por transferencia en los diferentes campos de la práctica.

Consecuentemente se adaptan como una rutina bajo un esquema reflexivo que parten de otros condicionantes como el capital que cada sujeto posea.

En tal caso, la idea principal de Bourdieu respecto al habitus puede ser vista en paralelo analizando los conceptos que plantea respecto al término capital, en sus tres dimensiones, capital cultural, social y económico.

De estos tres conceptos, para este estudio interesan los primeros dos, respecto al capital cultural en sus manifestaciones de capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado aunque el capital económico no deja de formar parte en este proceso (Bourdieu, 1979)

El capital económico como tal va a referirse al medio para ejercer el poder sobre recursos o personas, en tal caso, de bienes o servicios. Como tal es el capital más extendido por el significado, debido a la racionalidad que expresa en los actores. Expresado a través de lo monetario, el dinero. (Martínez, 1980:2-3)

Respecto al capital cultural, ya sea como una incorporación a las disposiciones mentales y corporales, en bienes culturales o de manera institucionalizada (Bourdieu, 1998)

El capital cultural incorporado viene a ser algo que pertenece solo a los sujetos, como las características únicas en cada uno, como por ejemplo la manera de hablar, de manifestar un tipo de comportamiento en

contextos específicos, de hacer uso de algo, etc., por lo tanto, estas características conforman un capital condicionado a las limitaciones del cuerpo que no pueden ser objetivadas (materializadas) en términos de una mercancía. (Bourdieu, 1998)

Respecto al capital cultural objetivado, no se refieren a los elementos creados a partir de determinada cultura como una característica de determinado grupo social o bienes en esencia, son más aquellos medios de consumo, de acercamiento a esos objetos culturales, de lo que dispone, del conocimiento [quizás un cúmulo de datos] que permite su apreciación. (Bourdieu, 1998)

Por otro lado, el capital cultural institucionalizado, se identifica con lo material, producto de una homogeneización para que quien lo posea pueda convertirlo o al menos significarlo como un bien material, medible en términos de conversión en capital económico (Bourdieu, 1998), en otras palabras, es una cuestión de aceptación social respecto a algo que determina a quién lo posee y le otorga más elementos por sobre otro, con relación al establecimiento o uso de tal capital en términos de beneficio personal.

En cuanto al capital social, son todas esas condiciones [o capacidades] que le dan a un sujeto la posibilidad de pertenencia a determinado grupo, es decir, ese establecimiento de una red de conexiones que le permitirán movilizar las otras formas de capital que posea.

Dicha red puede ser implícita o realmente institucionalizada, (Martínez, 1998) quizás en este apartado, el capital social, pueda ser visto como competencias sociales, de diálogo, de aceptación, de entendimiento, de proyección en espacio y tiempo de las capacidades para el logro de determinados objetivos personales.

Ahora bien, si estas características en los grupos sociales y de manera particular en los sujetos están presentes, también lo es el hecho de que el habitus juega un papel fundamental en la construcción y evolución de

estos capitales y consecuentemente para la constitución de ese mundo social

Como tal, el habitus definido por Bourdieu es:

Sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a regla y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991: 92)

Estos esquemas se encuentran socialmente estructurados y a su vez conformados históricamente, esto supone la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente o sujeto social se ha conformado como tal, pero al mismo tiempo estructurantes, puesto que estas mismas estructuras son las que propician los pensamientos, las percepciones y las acciones del agente, paralelamente su accionar o actuar en la sociedad.

De igual manera es un proceso estructurante, mediante el cual lo social se interioriza en los individuos, y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas, al estar predispuestas a funcionar como estructurantes, es decir son estructuras que generan tanto prácticas como representaciones.

En tal sentido, tal estructura moldea las disposiciones y actuaciones de los sujetos en concordancia con las que la misma estructura genera para su funcionamiento.

Si bien el concepto de habitus ha sido trabajado desde el auge y desarrollo de la cultura griega, basados en el concepto de *hexis*, es con Bourdieu con quien se desarrolla de manera sistémica y sociológicamente, por lo tanto al hacer uso de este término, el habitus, los actos de los sujetos son transformados potencialmente de manera general y

convertidos consciente o inconscientemente en una capacidad para concretar actos.

Por otro lado desde la perspectiva de Bourdieu, representa al individuo que participa socialmente como un agente y no como un actor, esto debido a los significados implícitos que cada concepto tiene, aun cuando al final de su obra, se puede vislumbrar el tránsito de uno a otro.

Si bien el concepto sociológico de agente presenta al individuo como un reproductor de prácticas, el concepto de actor le amplía al individuo los márgenes de su decisión y de su acción, es decir de su autonomía, con lo que se le concibe como alguien capaz de convertirse en alguien creador o innovador en el ámbito de la acción.

El primero desarrolla prácticas sociales, el segundo es reconocido sobre todo, por las acciones que decide realizar (Bourdieu, 2002).

Continuando con este análisis, el concepto de agente en tanto un reproductor de prácticas, puede ser utilizado para la explicación de la forma en que desarrolla su práctica laboral o profesional un asesor técnico pedagógico visto como formador de formadores, ya que de acuerdo a la estructura educativa nacional en México, el diseño de procesos de formación continua están pensados para que los asesores reproduzcan los esquemas formativos diseñados en otros espacios.

También es importante reconocer que desde la perspectiva Bourdieana, tal práctica puede ser analizada desde la propuesta del concepto de actor en tanto puede ser entendido como un sujeto que tiene capacidad de análisis sobre sus actos y lógicamente sobre las propuestas que de él surjan.

De esta manera, el significado de agente desde la perspectiva que plantea Bourdieu, que va más allá de ser un ejecutor o reproductor de esquemas, como un sujeto que los modifica, ya sea de un sistema o de una sociedad, así como el significado de actor, en tanto es un sujeto con capacidades para crear acciones y para tomar decisiones sobre la misma, permite relacionar tal concepto de tal forma que un sujeto que, dentro de

un sistema educativo, ejecuta, reproduce o lleva a cabo procesos formativos desde una perspectiva de formación continua puede ser visto como un agente; así mismo, un sujeto que, en términos generales, crea o modifica procesos formativos, producto del análisis de las situaciones sociales del contexto en el que está inserto y además genera un cambio, estaría siendo ubicado en la misma categoría, es decir, como un agente en tanto es actor de los procesos educativos que desarrolla.

3.3 Sujeto desde la perspectiva de Touraine

Touraine (2005) partiendo de la crítica que hace a la modernidad, en la que afirma y puntualiza un sometimiento de ésta y del hombre a la razón, a la vez niega al ser humano los actos libres, de reflexión y sobre todo el de provocar cambios en su entorno físico y social. Por lo tanto, dicha racionalización va unida a la modernidad y que esta última no existe sin un sujeto libre, responsable en sí y para la sociedad.

Considerando lo anterior, concebir al sujeto con una atadura a las condiciones de la modernidad, en tanto una relación lineal entre la estructura social sobre el hombre, y de éste en correspondencia con la falta de reflexión, puede entenderse al mismo tiempo como un sujeto sin agencia, que por la falta de raciocinio, no llega a un nivel de reflexividad y que ésta es ocasionada por la deficiente formación, ya sea desde el mismo ser, o a través de las estructuras sociales o educativas que están alrededor del mismo.

Si bien la postura parte del análisis contextual de la modernidad, no deja de lado entender que en la misma existen sujetos y que la construcción de sí mismos es una articulación racional, instrumental y de construcción identitaria.

Touraine (1994:476) plantea que el sujeto es:

Ni el individuo ni el sí mismo, sino el trabajo a través del cual un individuo se transforma en actor, es decir, en agente capaz de transformar su situación en lugar de reproducirla.

Touraine (1997:67) plantea que su existencia se reduce o se traduce a

al movilizar el cálculo, la técnica, la memoria, la solidaridad, el compartir, el indignarse, al esperar, escribiendo su libertad personal en las batallas sociales y las liberaciones culturales. El sujeto más que razón, es libertad, liberación y rechazo.

De esta manera, el sujeto se considera el tránsito hacia actor, y se constituye como el protagonista de su existir, siendo racional (como instrumental) y posee identidad, con esto será capaz de emprender, tener y poseer iniciativa, permitiéndose conocerse a sí mismo, a través de la revisión de lo que hizo o hace, “con un sentido creativo a través del ejercicio de su pensamiento y resistiendo.”(Touraine, 1997)

Si bien esta propuesta plantea más allá de una movilización de conocimientos, de valores, entre otros, el protagonismo que cada sujeto busca en función de procesos racionales instrumentales como identitarios es obligado.

En este sentido, la propuesta de Touraine de sujeto como actor, puede ser tratada en los términos que Bourdieu plantea del sujeto como agente y como actor, puesto que producto de un análisis racional de su práctica, lleva a cabo la modificación de la misma, entre tanto se reconfigura como sujeto, actor o agente dentro de la sociedad.

Por otra parte, esta acción estructurante originada en la propia estructura, puede verse en paralelo a la propuesta de Bourdieu al trabajarla como el habitus en términos de un espacio donde se llevan a cabo las relaciones estructurantes entre sujeto y sociedad, por su parte Touraine plantea el desarrollo del sujeto partiendo de las relaciones sociales en tanto un sujeto social.

En este entramado conceptual de sujeto, a partir de las relaciones existentes, cobra relevancia, a partir de la estructura estructurante, la propuesta que Giddens tiene del mismo.

En tal caso, Giddens (1998) identifica que los actores sociales, pueden comprender lo que hacen en tanto lo realizan; en esta comprensión se

generan actitudes dentro de un contexto de actividad social, dicha acción parte de una motivación en términos de deseos, y a su vez racionalizan lo que hacen –conciencia práctica- llegan a una comprensión de lo que hacen y se centran en hacerlo, finalmente registran su acción, expresando qué hicieron, cómo y lo que ha ocasionado lo que han hecho (Giddens, 1998)

A diferencia de Giddens (1998), Touraine (1994) otorga otro significado al sujeto, lo define como el individuo que trasciende la dominación externa sin negar su situación social, pero transformándola de manera activa al conjugar roles sociales y vida personal. De esta manera, actor va ligado con sujeto, así, el actor es el sujeto que transforma tanto su entorno físico como social a través de su acción, para Touraine el sujeto en tanto actor es movimiento social.

En este sentido, de acuerdo a Touraine (1994) deberá entenderse al sujeto como razón de memoria, con capacidades de transformación de las situaciones que ellos mismos producen es decir de ser capaces de construirse en actor de su propia vida, ser sujetos libres.

En esta construcción de la libertad como sujetos (Touraine, 1994:230) plantea que la convivencia entre racionalización y subjetivación se contradicen y complementan, para esto:

la presencia del sujeto se señala por la distancia que el actor, respecto de su situación, ya no se encuentra enteramente comprometida en su acto, en cierto modo se desliga de él, no para observarlo desde afuera sino para entrar en sí mismo, para experimentarse en su existencia, en el sentido que el acto tiene al parecer existencia antes que para la sociedad o para la tarea que se le ha confiado.

En este caso tal representación se funda en la idea de que el sujeto nace y se desarrolla sobre las ruinas de una pertenencia objetivada, por lo tanto la democracia únicamente podrá existir si los ciudadanos, alejándose de sus ideas y sus intereses lleguen a entenderse sobre las proposiciones aceptadas en lo general, a su vez no sólo conforme a procedimientos e instituciones sino sobre los contenidos explicitados en acuerdos. En tal caso esta construcción de acuerdos exige que exista un principio universal

que permita la construcción de una sociedad cultural, en otras palabras sólo podremos vivir juntos aceptando nuestras diferencias si mutuamente nos reconocemos en tanto somos sujetos (Touraine, 1997).

Por lo tanto, entender al individuo como actor social y éste a su vez como una figura determinada por la posición estructural que ocupa y toda esta interrelación por la cultura en la que se socializa es una tarea insoslayable.

Si bien su capacidad de subjetivación se asume en tanto es un actor social y este sentido de actuación permite comprender cómo actúa, resulta difícil explicar el surgimiento de tal sentido, y es que tal proceso desde la experiencia social estructurada hasta la acción que se desarrolla es difícilmente comprensible a través de teorías basadas en la acción por lo tanto sabemos que hay algo más que no contempla a la imagen del actor social.

Esta construcción conceptual no surge de la nada, funda sus bases en la determinación de dinamismos sociales, Touraine en Pleyers (2006) señala al respecto que “Los movimientos sociales no se limitan a un objeto particular sino constituyen una mirada general sobre la vida social”

En la propuesta de Touraine (1997:412-413):

Hay que partir del sujeto personal, hay que llegar a la democracia, y la comunicación intercultural es el camino que permite pasar del uno al otro. Sin la libertad del sujeto, sin su trabajo de recomposición del mundo, de búsqueda de la unidad entre los elementos que han sido separados y opuestos unos a otros, no hay comunicación interpersonal e intercultural. Y la democracia estaría vacía de sentido si, más allá de las diferencias sociales y culturales, apelase únicamente a la unidad de la ciudadanía y a la igualdad de todos ante la ley; como formas concretas de derecho a ser sujeto, es decir, a combinar una experiencia vivida particular con la acción racional para dar al individuo su libertad creadora.

En tal caso, sujeto puede entenderse de acuerdo al planteamiento de Mallo (s.f.:2) quien a su vez retoma a Touraine, en el sentido de:

que postula como principio del bien el control que el individuo ejerce sobre sus actos y su situación y que le permite concebir y sentir su

conducta como componente de su historia personal de vida, concebirse él mismo como actor. El sujeto es la voluntad de un individuo de obrar y ser reconocido como actor.

Por lo tanto, reconocer que la historia es determinante, implica el trabajo en el que el individuo reconoce que el control ejercido sobre los actos debe estar en función de su historia, es decir, Touraine en Pleyers (2006) llama historicidad al trabajo de auto-producción de la sociedad, a la capacidad de una sociedad de intervenir en su propio funcionamiento, de producir sus orientaciones normativas y de construir sus prácticas en un momento determinado de su historia.

En los inicios del siglo XXI, Touraine (2005) plantea que el individuo ya no está correspondido con las estructuras programadas de los años ochenta y noventa, al contrario, tienen un espacio cada vez más importante, tanto para el desarrollo personal así como con la necesidad de pertenencia hacia la sociedad, es decir, la “preocupación por sí mismo como valor central presentes por todas partes”, por lo tanto, las reflexiones de Touraine giran en función del sujeto dentro de la modernidad, considerando que ésta debe ser analizada o estudiada a partir del proceso de racionalización así como también por una importancia siempre mayor atribuida al sujeto.

Por lo tanto, es a partir del análisis del sujeto que se examina la democracia, en el reconocimiento de los individuos y a las colectividades como sujetos, en otras palabras, la democracia los protege y los estimula en su voluntad de vivir su vida, de dar unidad y un sentido a su experiencia vivida (Touraine, 2000 en Pleyers, 2006)

Entonces la propuesta de Touraine plantea que la finalidad principal de instituciones como de individuos es buscar la afirmación del deseo en la individualidad de cada sujeto por ser actor, desde la individualidad capaz de construirse.

De esta manera, la relación con sí mismo se vuelve entonces un elemento central de la experiencia social, para ello Touraine (2005:172) plantea que:

eso que cada uno de nosotros busca, en medio de los acontecimientos donde uno se sumerge, es construir su vida individual, con su diferencia con respecto a todos los otros y su capacidad de dar un sentido general a cada suceso en particular.

Esto permite afirmar que el centro del análisis es la búsqueda de uno mismo, cuando como sujetos, en tanto existe la voluntad como individuos de ser actores de su propia existencia, pasa a ser un elemento central de la experiencia social.

Si esta búsqueda se interpreta como la parte elemental de la construcción social en tanto la conformación del sujeto, este se encuentra entonces dentro del “carácter creador del actuar humano” (Joas, 1999 en Pleyers, 2006:746)

la posibilidad de construirse como individuo, como un ser singular capaz de formular sus elecciones y de resistir a las lógicas dominantes, ya sean económicas, comunitarias, tecnológicas u otras. El sujeto es primeramente la posibilidad de constituirse asimismo como principio del sentido, de ubicarse como un ser libre y de producir su propia trayectoria.

Y que de acuerdo a Wiewiorka (2004) en Pleyers (2006:746) tal constitución de los individuos en sujetos significa una construcción de su propia existencia, sus gustos, sin subordinarse a normas o roles predeterminados, en tanto,

El sujeto se alberga entonces en el deseo individual de tener una parte activa en la formación de su destino, está dentro del individuo que quiere actuar sobre el curso de su vida. Es por esta voluntad que la sociedad se produce por sí misma, pero también por la que el individuo produce su propia experiencia.

Al tener entonces una serie de significaciones que llevan a la construcción de un individuo en sujeto y que se manifiesta cada vez a

través de los actos, tal sujeto de acuerdo a Descombes (2004) nadie supuso jamás que se le podría encontrar en experiencia.

Sin embargo, (Touraine, 1994) plantea que tal constitución de individuos en tanto una creación de sí mismos, no puede ser vista ni contemplada como un acto o hecho social, tampoco como un objeto de experiencia al cual pueda describirse o medirse. Entre tanto es una constitución de individuos o colectivos que no ha sido del todo identificada dentro de las mismas prácticas reales.

Finalmente, el sujeto no es del todo una experiencia aun cuando éste se fortalezca e interactúe en un trabajo sea éste un esfuerzo o una voluntad que permita la construcción de sí mismo y de este hacia la constitución de un actor en tanto se encuentra en un espacio que le permite su creación, extensión y manifestación.

Ahora bien, si el sujeto no se considera una experiencia en su totalidad entonces al no ser individuo ni sujeto, sino el trabajo a través del cual un individuo se transforma en actor, es decir, en agente capaz de transformar su situación en lugar de reproducirla, estaríamos hablando de ese proceso en el que deja de ser individuo y se convierte en actor, en otras palabras, sujeto será el tránsito de uno a otro.

3.4 Agente desde la perspectiva de Giddens

Giddens (2007) concibe al sujeto como agente que transforma su sociedad, en tanto identifica al agente como capaz de actuar y producir cambios, que a su vez, dentro de una cierta autonomía, puede realizar acciones de acuerdo a sus propias ideas, posee cognoscibilidad, ésta entendida como la capacidad de adquirir y producir conocimiento, por lo tanto, realiza prácticas sociales dentro de la estructura social, la cual mantiene gracias a las prácticas sociales que realiza dentro de ella.

Los actores, al tener la capacidad para agenciarse de elementos que le permitan el cambio o transformación social, presentan ciertas

características que permiten identificarlos, entre ellas la capacidad de reflexividad, como la herramienta que permita la identificación y análisis de su actuar; la racionalización como las acciones de los agentes puesto que sus actividades obedecen a razones, por ende, a la capacidad de plantearse determinadas razones de cada acción.

En este marco, las conductas humanas, tienen de acuerdo a Giddens (1984) dos elementos:

La competencia entendida como la potencialidad, destreza que los agentes tienen y que les permite decidir sobre sus acciones, consecuentemente esto los posibilita para actuar de otra manera y la cognoscibilidad es el conocimiento que los agentes tienen de sí mismos, de lo que puede hacer en términos de acciones y de la sociedad.

Este concepto debe estar articulado con la noción de conciencia práctica en el entendido de ser un conocimiento tácito de cómo “comportarse” en la sociedad, puesto que se pone en juego dicha potencialidad para la realización de los actos así como lo que interpretan de sí mismos.

Entonces, visto desde una perspectiva sociológica, el agente tal y como lo define Giddens (2007) parte de la idea de la modernidad la cual pretende ser el medio liberador del hombre, sin embargo tal acto de liberación lo ha encadenado en otras estructuras externas que regulan su acción bajo el supuesto de racionalidad. Tales estructuras racionales son los subsistemas producto de la ilustración, Estado, Mercado o la misma Sociedad.

De acuerdo a la propuesta de Giddens, la existencia de agentes humanos reflexivos se da a través de las prácticas sociales que realizan, todas éstas en medio de una rutina, tanto en el espacio como en el tiempo, llevan a cabo una serie de reproducciones estructuradas que no son externas a ellos, por el contrario están tan interiorizadas puesto que se generan por su propia actividad, viven y conviven en el seno de su generación.

De acuerdo a lo anterior, es importante diferenciar el concepto de estructura del que se tiene de sistema social.

El primero parte de la constitución de reglas y recursos que contiene el sistema social, pero, de acuerdo a Scribano (2000:3) tiene solo una existencia virtual, Giddens (1984) define a la estructura como:

Reglas y recursos que en la reproducción social ligan tiempo y espacio dándoles forma de paquetes o matrices, y que gobiernan la transformación social.

En este sentido, la estructura resulta y puede ser el medio de la conformación recursiva de lo que como sujetos construyen en términos de prácticas sociales.

Por otro lado, el sistema social es esa serie de patrones que son reproducidos en las relaciones sociales y que a su vez son interpretados como las relaciones de interdependencia que implican las acciones situadas de los sujetos (Scribano, 2000)

Por consiguiente, la estructura a diferencia del sistema social, se construye a partir de propiedades pero no actividades en los sujetos, en cambio, el sistema social puede ser visto como una totalidad estructural en donde se reproducen las prácticas.

Tal reflexión Giddens la propone desde la vida cotidiana, lo que permite reconocer que la acción implica un flujo continuo de la experiencia vivida y que ver a esta experiencia en cortes o partes de la acción solo es posible si existe un acto reflexivo del sujeto bajo la consideración de otro. (Scribano, 2000)

Bajo esta mirada de prácticas, reglas y recursos que modelan los actos y la actividad de los sujetos, cobran relevancia la distinción de éstos últimos.

Los actos según Giddens son elementos o partes identificadas de acciones, la actividad no es más que ese proceso vivido de la conducta.

Giddens (1984) define a la actividad como la corriente de interacciones causales reales o contempladas de seres corpóreos en el

proceso de marcha de eventos en el mundo, de esta forma, según Giddens, se conecta con el concepto de praxis, estableciendo una similitud entre actos, prácticas humanas y actividades prácticas.

En este contexto de prácticas, la interacción se constituye en y por la conducta de los sujetos.

De esta manera, de acuerdo a Scribano (2000), para comprender la reproducción social, es necesario analizar el proceso inmediato de constitución de la interacción, considerando que dentro de esta construcción de interacciones, implica la comprensión de lo que cada sujeto dice y hace, dentro de lo que Giddens denomina orden cognoscitivo.

Por tanto, la propuesta de Giddens respecto al hombre moderno enfatiza en que cada vez más resurge el hombre libre, quien controla tanto actos como la situación a la vez que concibe su conducta como un componente de lo que a lo largo de su vida construye como su propia historia personal de vida, entendiéndose a sí mismo como actor, todo esto producto de los actos reflexivos, de su actuar en lo laboral, en lo cotidiano.

Giddens (1984) concibe al agente como competente, capaz de explicar, si se le pide, todo lo que hace. "Los actores (por rutina y casi sin esfuerzo) tienen una comprensión teórica continua sobre los fundamentos de su actividad."

A su vez, el agente es reflexivo, parte del concepto de reflexividad el cual consiste en su capacidad de registrar por rutina aspectos físicos y sociales de los contextos en que se mueve.

Esta acto de reflexividad es el que hace posible lo recursivo de las prácticas sociales. En palabras de Giddens, "el agente tiene como aspecto intrínseco de lo que hace, la aptitud de comprender lo que hace en tanto lo hace" (Giddens, 1984)

De ahí que para Giddens (1998:62) el agente es competente, es un actor capaz de explicar, si se le pide, casi todo lo que hace,

...los actores (por rutina y casi sin esfuerzo) tienen una comprensión teórica continua sobre los fundamentos de su actividad, es reflexivo...la

reflexividad consiste en su capacidad de registrar por rutina aspectos físicos y sociales de los contextos en que se mueve. Ésta es la que hace posible lo recursivo de las prácticas sociales. El agente tiene como aspecto intrínseco de lo que hace, la aptitud de comprender lo que hace en tanto lo hace.

En el marco de referencia de la teoría de la estructuración se encuentran dos componentes necesarios, la competencia entendida como la potencialidad o destreza de los agentes de decidir sobre sus acciones y también la posibilidad de que los agentes puedan actuar de otra manera.

Si bien el término potencialidad o destreza no son sinónimos de competencia, puede inferirse que algo de la propuesta de autores como Morín, puede incidir en este escenario explicativo sobre la manera en que un sujeto como agente o actor, con capacidad, la cual puede verse en términos de competencias, puede articular un cambio social, a través de la educación.

Así mismo, en tanto comprende lo que hace, sus actos responden a intenciones, a razones y motivaciones en su actuar. Dichos actos racionales responden a la comprensión teórica que el agente o actor tiene sobre su actuar y este acto racional es producto de la motivación, la cual tiene que ver con los deseos.

Ahora bien, un sujeto en tanto ser racional que reflexiona sobre sus actos, de igual manera es un sujeto que procura el cambio.

Entendiendo que ambos autores, tanto Giddens como Touraine, tienen una perspectiva de sujeto y de agente, ambos apuntan hacia el cambio social producto de la subordinación que existe respecto a la modernidad, puesto que tal dependencia se funda en la racionalidad instrumental, la cual ha negado el papel consciente, reflexivo y activo del hombre. Esto permite entonces esclarecer que para ambos autores no existe una estructura abstracta, sobre todo que no hay sociedad única, sino agentes y sujetos libres de actuar, con decisión y autonomía.

Ambos autores plantean la necesidad de entender que no existe una sociedad única que constriña a los individuos bajo un esquema rígido, sino

que la vida social se da a través de interacciones, acciones y relaciones sociales y que todas éstas se generan en espacios y condiciones particulares.

Giddens propone que la acción se da a través de actos reflexivos y a su vez con competencia en el agente. El agente crea y reproduce en su acción cotidiana su vida social, recrea y confirma las condiciones que posibilitan dichas actividades.

Para Touraine, la acción del sujeto representa un movimiento constante, es una tensión continua frente a cualquier tipo de poder externo, resiste y lucha, por ello el sujeto es movimiento social.

Por lo tanto, ver al agente de Giddens o al sujeto de Touraine como elementos que permitan entender un fenómeno educativo es pertinente.

De esta manera, tanto sujeto como agente posibilitan un cambio, reflexionan, actúan, en una modernidad que los intenta absorber.

Sin embargo, tal actuación o acción de un sujeto o agente no surge de la nada. En términos de modernidad, tales capacidades deben ser desarrolladas a lo largo de procesos formativos formales, procesos informales o no formales; cualquiera que sea, permite a ambos actuar.

Con una visión social, a través de la acción educativa, reflexionada en el sujeto con base a cierto tipo de formación, desde su capacidad como agente, es posible interpretarlo como sujeto que tiene posibilidades de una construcción del cambio.

En términos generales, la propuesta de Bourdieu sobre el sujeto como un sujeto social que habita en un espacio en el que las relaciones sociales se originan en un habitus como el espacio de acción y en el que se generan relaciones estructurantes, así como desde la visión de Giddens del sujeto visto como agente, quien con capacidades tanto de reflexión como de acción lleva a cabo actos ordenados e identificados en su proceso, así como la visión de Touraine respecto al sujeto en medio de una lucha por reconocerse en tanto su pertenencia a una modernidad, permiten

establecer una relación para la interpretación de lo que sucede en la sociedad.

En este sentido, si a un sujeto se le concibe en términos de Bourdieu como sujeto social, en términos de Touraine como agente o actor, desde la perspectiva de Giddens como agente con capacidad de reflexionar sobre sus actos, implica, necesariamente, condiciones para llegar a ser, tanto sujeto social, actor o agente, se puede denominar a estas condiciones como competencias puesto que en medio de las relaciones que se establecen en la construcción de actos, se infiere que existen elementos que permiten tales reflexiones de acuerdo a Giddens (1984) o la actuación racional.

Entonces, estas perspectivas sociológicas permiten un estudio de las distintas actuaciones de sujetos que posibilitan un cambio.

De la perspectiva de Bourdieu, para este estudio se toma en cuenta la propuesta de cambio social, así como el concepto que tiene de habitus, como un espacio en el que se desarrollan tales actuaciones así como la diferencia que plantea de actor y agente, como medio para diferenciar los actos realizados.

Desde la perspectiva de Touraine la visión que tiene del sujeto en la modernidad, visto como individuo en la búsqueda de ser actor, emprendedor, a través de la construcción de su identidad, con iniciativa.

Giddens aporta a este estudio el concepto de agente en tanto sujeto con capacidad para realizar acciones, que toma decisiones producto de actos reflexivos sobre su actuación. De igual manera, cobra importancia para el estudio el posicionamiento sobre la relación dialéctica entre la estructura y los procesos estructurantes que originan sujetos vistos como actores.

Finalmente, estos conceptos, sujeto, agente, actor, reflexividad, habitus, estructura, son los que permiten el estudio sobre el desarrollo de competencias que determinados sujetos, denominados asesores técnico

pedagógicos, vistos como formadores de formadores tienen y que a su vez tratan e impulsar en otros actores educativos.

En este caso, tanto sujeto como agente o actor, al contar con capacidades para realizar un cambio, cuentan, necesariamente con elementos que les permiten llevarlos a cabo, en otros términos puede denominarse a éstos como competencias.

Lo anterior permite establecer una relación entre estos componentes que desde la perspectiva de Tobón, Perrenoud o Morín determinan como se desempeñara un sujeto o bien, desde lo que Bourdieu determina como elementos necesarios para un cambio, o desde lo que Giddens considera como capacidad de agencia.

Capítulo 4. Las competencias profesionales del ATP del nivel de educación básica

El término competencias tiene diversos orígenes. Para abordarlo es necesario remitirse a su raíz etimológica, que de acuerdo a Corominas (2001), proviene del término latín *competere*, en español adquiere dos significados de acción; *competere* y *competir*. El mismo autor refiere que a partir del siglo XV *competere* tuvo el significado de "pertenencia a", "que le incumbe" dando lugar al sustantivo "competencia" y al adjetivo *competente* para indicar que persona alguna era apta o que la actividad era adecuada para ella.

Sin embargo, tal referencia aun no impacta en el ámbito educativo puesto que la definición como tal no implica un proceso formativo, sino de acción.

Otra perspectiva etimológica es la que Segura (2001) propone al respecto, la cual surge del griego *egon* que significa competir, relacionado con los juegos olímpicos, en su diccionario de latín-español, recoge el término latín *habilis* que significa que se puede tener, llevar o manejar fácilmente. De aquí se deriva el concepto *habilitas* que puede traducirse como aptitud, habilidad, idoneidad o destreza.

Ahora bien, si tenemos los referentes anteriores como un punto de partida, podemos identificar dos relaciones respecto a las competencias profesionales.

La primera en relación a la identificación de las áreas laborales propias de una formación específica, es decir, la orientación formativa producto de una serie de procesos de enseñanza y aprendizaje que le permiten al sujeto desempeñarse con idoneidad en un campo laboral.

La segunda, aun cuando tiene estrecha relación con la formación profesional vista desde lo educativo al dotar o proveer de elementos y herramientas para el desempeño laboral, están más en relación con las capacidades para realizar determinada acción con facilidad, eficacia, conocimiento, en términos comparativos, quién es mejor para algo en específico.

Por lo tanto, en este capítulo se abordan las perspectivas sobre competencias que desarrollan Perrenoud en un primero momento, seguido de la postura sobre el tema que tiene Tobón y finalmente lo que aporta Morín.

Se cierra el capítulo con la revisión bibliográfica hecha a lo que en el contexto europeo se plantea sobre el desarrollo de competencias en los formadores, específicamente en el contexto español.

4.1 Las competencias desde la perspectiva de Perrenoud

Perrenoud (1998) por su parte, define a las competencias como la capacidad de actuar eficazmente en una situación específica, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos.

Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos, es decir, la competencia deberá entenderse de acuerdo a Perrenoud (1998:7) como:

... como la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos.

Esto implica que toda praxis educativa, en términos de innovación, se realice con una orientación hacia el qué, cómo, cuándo, a quién y para qué enseñar, en consecuencia, convertirse en un profesional de la educación, reflexivo y a su vez crítico.

En este sentido, la definición de ciertas características es necesaria, para el replanteamiento de las prácticas educativas.

Perrenoud (2004) hace una selección de competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación.

Esta selección que plantea Perrenoud pretende la organización y animación de situaciones de aprendizaje, en tanto la sistematización de un proceder, de una práctica laboral, que, en sentido de un formador, debe hacerse.

De igual manera la gestión y progresión de los aprendizajes como un mecanismo de acercamiento e incremento en el conocimiento y la manera de lograrlos.

Si bien la práctica educativa identifica actores en el proceso, Perrenoud (2004) enfatiza en la necesidad de la elaboración y evolución de dispositivos para la atención a la diversidad, por ello propone la implicación de los alumnos en su aprendizaje, lo que consecuentemente implica el trabajo colaborativo, en equipos de trabajo, de colectivos, todos pensados desde una visión integradora, más que competitiva desde las individualidades.

Entre otras acciones necesarias se plantea la necesidad del involucramiento en las acciones escolares, así como la participación de otros actores educativos, el uso sistemático de las tecnologías de la

información y la comunicación; por otro lado, el desarrollo de diversas capacidades para afrontar deberes y dilemas éticos y la necesaria formación permanente.

Esta visión de un deber ser, en términos del desarrollo de ciertas capacidades en los sujetos, implica tanto el involucramiento de la sociedad como de una planificación educativa orientada a alcanzar tales desafíos.

Por lo tanto, cuando hablamos de competencias, nos remite ineludiblemente hacia la conformación del plan de estudios que rige las prácticas educativas actuales en varios contextos sociales, tal es el caso de la sociedad mexicana, por tanto, tal relación implica que quienes son actores del proceso educativo, en el mejor de los casos, conocen tal estructura formativa, basada en estándares de competencia, en este caso, elementos o indicadores susceptibles de ser medidos, en concordancia con el precepto de elegibilidad.

Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia es una forma de entender la experiencia de los profesores. Sin embargo es una actitud y una labor que Freud llamó <<imposible>> porque el alumno se resiste al saber y responsabilidad que como actores educativos deben tener (Perrenoud, 1996 en Perrenoud, 2004).

Aun cuando la experiencia, el pensamiento y las competencias docentes han sido objeto de numerosos trabajos e investigaciones, éstos han sido inspirados en la ergonomía y la antropología cognitiva, estudios psicológicos y sociológicos así como del análisis de las prácticas (Perrenoud, 2004)

Si bien la profesión docente, abordarla a través de la propuesta de un inventario de competencias, que contribuya a la redefinición de la profesionalidad del docente (Altet, 1994 en Perrenoud, 2004), ha permitido una reagrupación de éstas, significa que las prácticas han de estar definidas por un “listado”, lo que para Perrenoud (1998) ha de significar las diez grandes competencias que orientan de cierta manera, las prácticas de hoy en día en el sector educativo en México y que, de acuerdo a la

política educativa de corte internacional, al identificarse una fuerte dependencia del sector económico, ha de propiciar las condiciones necesarias para que éstas sean llevadas a cabo.

Por otro lado, el mismo concepto de competencia merece un desarrollo más amplio.

Revisiones previas sobre el mismo, permiten identificar que pueden ser tratados como sinónimos de los conocimientos de experiencia y de los conocimientos de acción (Barbier, 1996) tanto en el mundo del trabajo como en la formación profesional o la escuela (Perrenoud, 1998).

En tal caso, para Perrenoud (1998) el concepto de competencia significa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, entre tanto deba cumplir cuatro aspectos:

- Entender que las competencias no son en si mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
- Tal movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se le pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Perrenoud, 1996; Altet, 1996, en Perrenoud 1998) los cuales permiten determinar (de un modo consciente y rápido) y realizar (eficazmente) una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997 en Perrenoud, 1998)

Con todo lo anterior, de acuerdo a Perrenoud (1998) una competencia representa los tipos de situaciones de las que da cierto control; recursos,

conocimientos tanto teóricos como metodológicos, actitudes, habilidades, esquemas motores, de percepción, evaluación, anticipación y decisión; así como la naturaleza de estos esquemas de pensamiento que permite, mover y orquestar recursos necesarios o pertinentes en situaciones complejas y reales.

En este sentido, llegar a una objetivación de los esquemas del pensamiento es tarea por demás difícil ya que un pensamiento no es directamente observable y solo pueden inferirse a partir de determinadas prácticas que el actor realiza, actos en palabras de Giddens (1997).

En este caso, no se pretende un inventario sistemático de conocimientos que, en la medida de establecer estándares, tenga por objetivo delimitar los referenciales respecto a la actuación del profesorado en educación, ni mucho menos poner en contraste dicho inventario en comparación con lo que realizan.

Tanto es así que la propuesta de categorización de las competencias, tenga varias orientaciones, entre otras, de acuerdo a Perrenoud (1998), los conocimientos relativos a la meta cognición pueden ser tratados por competencias específicas en cuanto a las representaciones de los alumnos, a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje, a enfrentar situaciones problemáticas que se ajustan a los niveles y posibilidades en los alumnos, a la misma evaluación que se hace de los alumnos en situaciones de aprendizaje de acuerdo a un enfoque formativo, al apoyo que se otorga a los alumnos con grandes dificultades de aprendizaje, a la relación existente entre el conocimiento, el sentido del trabajo y el desarrollo de la capacidad de autoevaluación en los alumnos o en su caso a través de la definición de un proyecto personal del alumno.

Por otro lado si esta actuación del profesorado se analiza a través de una psicología de las organizaciones, ésta será movilizadora a través de la creación y del funcionamiento de un consejo de estudiantes, ya sea de clase o de escuela y la negociación con ellos respecto a distintos tipos de reglas, a través de la gestión de clase, la cooperación entre alumnos, la

elaboración de un proyecto de equipo o grupos de trabajo, la formación de renovación de equipos pedagógicos, enfrentar crisis o conflictos, negociar un proyecto institucional etc., en las cuales se busque la actuación de los alumnos en tanto forman un grupo social y que en este el desarrollo del sentido de las responsabilidades esté presente (Perrenoud, 1998).

En todo caso, el inventario que se elija en función de la actuación docente, en términos más generales de los sujetos, no son los únicos, si bien la propuesta de agrupar una serie de competencias en términos de generalidad busca establecer un referencial de práctica, éste no nace de un método inductivo que a su vez formaría parte de una mirada de la actuación profesional descubierta en el terreno de la práctica.

De esta manera, la propuesta de una clasificación de las grandes competencias resulta de integrarlas en 10 familias que permiten su conexión a la problemática del cambio, lo que a su vez debiera orientar la formación continua del profesorado de educación básica, por consiguiente, el establecimiento de relaciones consensuadas entre las 10 grandes competencias de referencia que permiten el establecimiento de relaciones con competencias disciplinares e interdisciplinarios de formación continua.

Competencias de referencia	Competencias más específicas para trabajar en formación continua (ejemplos)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción objetivos de aprendizaje. • Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. • Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. • Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. • Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. • Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. • Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. • Establecer controles periódicos de competencias y tomar

	decisiones de progresión.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer frente la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. • Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. • Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. • Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. • Instituir y hacer funcionar un Consejo de alumnos (Consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. • Ofrecer actividades de formación opcionales, "a la carta". • Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. • Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. • Formar y renovar un equipo pedagógico. • Afrontaría analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. • Hacer frente crisis o conflictos entre personas.
6. Participar en la gestión del escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar un proyecto institucional. • Administrar los recursos del escuela. • Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). • Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
7. Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer reuniones informativas y de debate. • Dirigir las reuniones. • Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los programas de edición de documentos. • Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. • Comunicar a distancia a través de la telemática. • Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir la violencia en escuela una ciudad. • Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. • Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. • Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. • Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
10. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar sus prácticas. • Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.

	<ul style="list-style-type: none"> • Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). • Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. • Aceptar y participar en la formación de los compañeros.
<p>Fuente: Adaptación del Archivo Formatio continue. Programme des tours 1996-97. Enseñanza primaria, Ginebra. Servicio del perfeccionamiento, 1996. Este referencial ha sido adoptado por la institución bajo proposición de la comisión paritaria de la formación. Obtenido de Perrenoud (1998)</p>	

Si bien esta clasificación bastante amplia permite establecer una serie de vínculos con la profesión docente, es importante señalar que se trata únicamente de una estandarización de la práctica, ahora bien, si la profesionalización es una transformación estructural (Perrenoud, 1998), ésta debe concebirse como un proceso que va más allá de una legislación, del establecimiento de estatutos, en el que las políticas de la educación deban favorecer dicho proceso, por lo tanto el desarrollo de una competencia debe permitirse tras una profesionalización de oficio, entenderse como una aventura colectiva (Perrenoud, 1998), creada y representada en función de un proyecto personal de tipo profesional, basado en la determinación de estrategias de formación esto obliga entender que el desarrollo de competencias profesionales en los formadores de formadores es una acción por demás compleja que no parte sólo de la iniciativa individual ni de la simple consecuencia de una política educativa de gobierno.

Por otro lado, Tobón (2004) da muestra de la aplicación de este término al conceptualizar a las competencias como los procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.

Esta construcción implica el reconocimiento de que los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, articulando elementos y recursos para alcanzarlo.

Reconoce que las competencias no son estáticas y que se orientan a determinados fines, de igual manera, identifica que el desempeño se refiere

a la actuación en la realidad, es observable en la realización de actividades, y enfatiza en la articulación de conocimientos, actitudes y el saber hacer.

Así mismo, esta perspectiva de competencia al ser una construcción basada en sus orígenes economicistas, repercute en la formación de profesionales de la educación puesto que pretende en los sujetos el desarrollo de ciertas características que permitan un desempeño laboral para el logro de los objetivos del empleo, bien pueden trasladarse al ámbito sociológico en términos de agencia.

4.2 Competencias desde la perspectiva de Morín

Si bien Morín (2002) desarrolla el concepto de competencias en términos de siete características principales en todo proceso formativo, denominados siete saberes necesarios para la educación del futuro, y considerados a nivel mundial como un referente para la creación de estructuras formativas sociales, llámese planes de estudio, éstos se han introducido en medio de una serie de cambios drásticos que suceden en las sociedades actuales y que sin embargo, tienen una fuerte relación con las propuestas de Perrenoud o de Tobón, al ámbito educativo.

Morín desarrolla el concepto de competencias en función de la preocupación de que el conocimiento no esté mutilado o dividido, el cual debe abarcar la complejidad de la realidad, considerando el inicio del desarrollo del pensamiento complejo.

Si bien estos inicios plantean una serie de siete saberes necesarios para la educación del futuro, también se reconocen algunos factores que permiten tal desarrollo.

Entre estos factores, el reconocimiento de que a través de la educación es el medio para la comunicación de los conocimientos y que, aun teniendo este referente, la misma permanece inerte y hasta cierto punto ciega ante lo que es el conocimiento humano y todo lo que implica el ser.

Otro de los elementos sustantivos de la propuesta de Morín es el reconocimiento de la pertinencia del conocimiento para el abordaje de problemas globales, por lo tanto, a partir de estos la enseñanza de la condición humana es esencial, puesto que el mismo además de un ser biológico, es físico, psíquico, cultural social e histórico.

Entender al ser humano como un todo integrado, que se desenvuelve en distintas dimensiones, hace que el género humano cobre relevancia respecto a la relación identitaria con el planeta.

De tal relación, surge la necesidad de la atención a las demandas sociales, en los que el género humano debe afrontar tales incertidumbres, mediante la conducción, a través de la educación, a una “antropo-ética” respecto a la condición humana que en una estrecha relación individuo-sociedad-especie se construye (Morín, 2000).

Por lo tanto, Morín (2000) plantea y da muestra de lo que todo ser humano debe conocer, en otros términos, en lo que debe ser competente e importante para el mundo ya que no hay nada mejor que una persona bien educada, con valores y principios.

Tal planteamiento respecto a la conformación de un desarrollo holístico, pensado desde la integración del hombre planetario, hace pensar en un sujeto con condiciones (competencias) para su integración y desenvolvimiento.

Si se piensa en función de estos siete saberes [competencias] tenemos entonces que tanto organismos internacionales, UNESCO entre otros, así como los países miembros, por esa lógica coyuntural, apuntan hacia la integración de las generaciones en una transformación planetaria.

Tal transformación, requiere necesariamente, modificar el pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la manera tan vertiginosa en que se dan los cambios y lo imprevisible del mundo.

Esto se logrará, en palabras de Morín (1999) retomado por Mayor (1999:152) cuando como humanos actuemos en conjunto con la idea de que

debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Debe haber una reformulación de las políticas y programas educativos, manteniendo la mirada hacia el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras.

De esta manera, en la obra los siete saberes necesarios para la educación del futuro, se plantean un conjunto de asignaturas pendientes de ser atendidas, no bajo el argumento de ser una carga de materias que se deben enseñar, sino como algo urgente por resolver, considerándose así necesarios para enseñar [o competencias por ser desarrolladas].

El apartado 1 de este documento, las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión hace referencia a que el conocimiento no es una herramienta lista para ser utilizada, en cambio debe ser analizada en su naturaleza en construcción, es decir, debe ser considerado como una necesidad para enfrentar el riesgo de error, en palabras de Morín (1999), se trata de armar cada mente en el combate vital para la lucidez.

Para llegar a esta lucidez, Morín (1999:1) considera

necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión.

Otro apartado para esta construcción de ciudadanos globales es la creación de principios de un conocimiento pertinente. Esto porque aun no se ha desarrollado o creado un conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales para inscribir allí conocimientos parciales y locales (Morín, 1999)

Esta construcción a lo que se ha considerado conocimiento, permite entonces la revisión de los mismos, aceptar la supremacía del conocimiento fragmentado y por esta división a priori, debe dar paso a otro que sea capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y conjuntos (Morín, 1999)

Tal aceptación de que el conocimiento esta fuertemente parcializado y de la necesidad de crear o generar uno de tipo holístico exige a su vez el desarrollo de la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicarse tanto en contexto como en conjunto, en otras palabras, es necesario enseñar los métodos que permiten tal desarrollo y aprendizaje integral.

Según Morín (1999) el ser humano es físico, complejo, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, por lo tanto lo considera una unidad compleja, al serlo, su misma constitución de naturaleza humana está desintegrada en la educación, al ser el conocimiento mismo parcializado, disciplinar, consecuentemente imposibilita para aprender la esencia humana.

Bajo esta apreciación, el objeto de la educación debería ser la condición humana. Considera por tanto, que partir de los conocimientos disciplinares actuales es posible reconocer tal unidad y la complejidad del humano, bajo una reorganización de los conocimientos existentes.

Con esta idea de organización, Morín da cuenta de la necesidad de una articulación, tanto de conocimientos como de la sociedad, con el destino planetario, quizás más allá de un desarrollo económico, político, estructural, en el orden de reconocer que el género humano no debe estar ignorado en la educación, debe estar en correspondencia con una identidad terrenal, así como los lazos que se crean en función de la misma naturaleza humana.

La consideración que hace respecto a la ciencia es claro, nos ha permitido adquirir muchas certezas (Morín, 1999) pero a su vez muestra demasiada incertidumbre. Esto obliga a que desde la educación se deben plantear alternativas que permitan acercarse y conocer tales incertidumbres, visto como principios de estrategia para afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de lo que se conoce en el camino (Morín, 1999)

Considera entonces, que todos aquellos que estén con el desafío o la carga de la educación, estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos.

Con todo esto, es necesario entender que Morín plantea tal necesidad desde el punto de vista holístico, integral, y a su vez, con tales consideraciones podemos ver que, más allá de citar o plantear como un concepto acabado de competencias, habilidades, destrezas, entre otros que pueden ser tratados como sinónimos, tales pretensiones las plantea como algo que el humano debe saber hacer.

Bajo esta mirada, y de una manera no menos simplificada, tales planteamientos, podrían ser entendidos en función de competencias humanas.

Para alcanzar esto, Morín (1999) plantea que es necesario enseñar la comprensión.

Nuevamente, al considerar que el conocimiento se parcializa cada día más, se vuelve una necesidad la reconstitución de tal acción humana, hacer que la educación para la comprensión no esté ausente de la enseñanza, para llegar a esto, es necesario una reforma de las mentalidades, siendo entonces la comunicación vital entre los seres humanos.

Al determinar que la comprensión y comunicación son necesarios, Morín propone la necesidad de estudiarlas desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Este análisis trastocaría en esencia las acciones bárbaras del género humano, en consecuencia, puede ser un medio para lograr la paz mundial.

Bajo esta mirada existencial, es necesario puntualizar que no se trata de crear una falsa conciencia respecto a los actos humanos, al contrario se trata de que, producto del análisis y acción, se puedan corregir y en determinados casos evitar.

Finalmente, algo muy ligado al punto anterior es la propuesta de trabajo sobre la ética del género humano.

Morín (1999) considera muy importante contemplar que la educación debe conducir a una antropo-ética, entre tanto el humano es individuo, sociedad y especie.

De estas relaciones éticas entre individuo y especie será la sociedad en relación con el individuo quien la regule, en términos de democracia, lo que invita a la construcción de una ciudadanía terrestre del siglo XXI.

En este tenor, las acciones relativas a la ética entre individuo y especie, invita a establecer una relación ético-política para crear las bases de relaciones basadas en la democracia, no solo para tomar conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino para traducirse en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal (Morín, 1999)

Por lo tanto, entender la postura de Morín en tanto el establecimiento de las bases para una convivencia pensada desde lo holístico, lo integral, exige, de cierta manera el desarrollo de capacidades, habilidades, competencias, en los seres humanos, puesto que, al pensarse en un mundo en el que tales pretensiones no son una práctica común y sobre todo que dichas prácticas tanto educativas como sociales se crean en función de un orden económico, es tarea difícil llegar a lograr dichas pretensiones, sin embargo para este caso, dichos objetivos en el marco en el que fueron desarrollados, podemos entenderlos como una serie de competencias humanas para intentar alcanzar los ideales plasmados.

4.3 Las competencias desde la perspectiva de Tobón

Para Tobón (2004) la definición que emplea en su obra "Formación Basada en Competencias" yace en la filosofía griega, debido a la naturaleza y en términos estrictos de pensamiento de esa época.

El mismo autor refiere que en tal concepto de competencias se incluyen otros tipos de competencias, a saber, la competencia lingüística, aporte de Chomsky, quien en términos generales describe un proceso de apropiación del lenguaje y su uso para comunicarse; competencia

comunicativa, de acuerdo a Hymes (1984) en Repreza (2009) quien profundiza en el uso del lenguaje al identificar elementos como la capacidad de la persona para determinar cuándo hablar, sobre qué, con quién y en qué forma.

Por otro lado, en términos empresariales, de acuerdo a Martens (2000) en Tobón (2004) surgió a raíz del requerimiento de las empresas para promover el aprendizaje organizacional, la competencia y la movilidad laboral.

La perspectiva de Morín (2000), en su caso Giddens (1997) contemplan que la sociedad produce sus miembros y a su vez cada uno de sus integrantes determina la forma en que ésta se reconstruye de manera constante.

En efecto cada uno de los integrantes de un grupo social determina cierto tipo de acciones, actividades o proyectos de los cuales es responsable y a su vez asume su función de contribuir al mejoramiento de la calidad social en tanto forma parte de éste, ya sea como agente (Giddens, 2007), como actor o sujeto social (Bourdieu, 1984) o sujeto (Touraine, 2005) en la modernidad.

En este sentido, la formación que cada uno de los integrantes tiene es a la vez una formación del sujeto y construcción-reconstrucción-transformación del tejido social (Tobón, 2005) en tanto se establece una relación dialéctica entre sujetos y grupos sociales.

Luzuriaga (1954) en Tobón (2005) plantea que la educación vista desde la socioformación “es una función de la sociedad mediante la cual se trata de desarrollar o facilitar el plan de vida del hombre y de introducirle en el mundo social y cultural” en este sentido, esta actividad se realiza durante toda la vida.

Considerado entonces que la educación es un acto social que busca desarrollar mejores acciones desde una perspectiva social así como en lo individual, este cambio en las tareas humanas significa el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones de tipo

comunitario y del sentido de pertenencia a la especie humana (Morín, 2000, en Tobón, 2005)

Ahora bien, si este desarrollo conjunto de las autonomías individuales desde una perspectiva social es asumida como competencias, deben ser entendidas y tratadas como un asunto de didáctica y de capacitación de docentes o de organización del plan de estudios (Tobón, 2005) en función de la creación de un proyecto ético de vida de tipo social e individual.

Asimismo, considerar que el desarrollo de competencias tiene su origen desde la organización didáctica o de planes de estudio, la propuesta de considerar las universidades como centros en los que la toma de decisiones de tipo formativo son necesarios, es importante el planteamiento de que el reto de toda institución educativa respecto al desarrollo de competencias debe considerar el tipo de éstas a formar y él para qué de este desarrollo, así como determinar la orientación en cuanto al desarrollo de estas competencias y bajo qué criterios se debe orientar dicha formación (Zabalza, 2003 en Tobón, 2005).

Por lo tanto esta formación basada en competencias debe considerar los procesos educativos como un sistema en sí mismo y que el interior de cualquier situación educativa debe estar relacionada con los sistemas externos a ella, dicha interrelación debe poner la mirada en un primer momento en los estudiantes, definiendo las condiciones de ingreso y las competencias al finalizar su formación, la gestión del talento humano en cuanto a la formación de las competencias esperadas, éstas en función de los requerimientos de la vida cotidiana, es decir, con base en las exigencias sociales que en términos de temporalidad actual se exigen tanto a nivel institucional como nivel de los estudiantes en términos de individualidad.

Considerando lo anterior, el desarrollo de competencias estará pensado en función de cuatro procesos básicos interdependientes: docencia, aprendizaje, investigación y extensión, los cuatro en una interrelación dialéctica necesaria para formar competencias (Tobón, 2005)

De igual forma, Tobón (2005) considera que a nivel administrativo, las instituciones juegan un papel relevante en el desarrollo de competencias, ya que más allá de los recursos básicos, se requiere una gestión que permita tanto el acceso a dichos recursos, llámese tecnológicos, físicos, o humanos, entre entidades públicas o privadas y a su vez, llegar a una comprensión sobre el objetivo de las instituciones, pensar más allá de la captación de estudiantes o futuros profesionales, más bien en el sentido de “generar un impacto en la formación de competencias de alto nivel que influyan en las personas” (Tobón, 2005).

Desde esta perspectiva institucional, tal pretensión no debe generarse de manera aislada, de acuerdo a Tobón (2005) debe integrar la implementación de una política de gestión de calidad que asegure realmente la formación de competencias acorde con el proyecto educativo institucional y con los correspondientes mecanismos de retroalimentación, control y mejora.

Desde esta óptica, el desarrollo de competencias no es un proceso aislado que corresponda a una u otra entidad, desde una perspectiva integral, no es responsabilidad solo de instituciones educativas, sino también de la sociedad, del sector laboral, empresarial, familiar y personal, en este caso, a través de tal articulación, Tobón (2005) da cuenta de una serie de cinco ejes necesarios para formar personas idóneas (competentes):

- responsabilidad de las instituciones educativas
- responsabilidad social
- responsabilidad del sector laboral-empresarial-económico
- responsabilidad de la familia
- responsabilidad personal

Respecto las instituciones subjetivas es tarea de ellas la creación e implementación de procesos pedagógicos y didácticos de calidad, contar con recursos suficientes, una autovaloración o evaluación continua basada

en estándares de calidad así como la revisión constante de esos estándares en el desempeño de los recursos humanos para tal propósito, en todo caso el apartado directivo y el apartado docente (Tobón, 2005)

El apartado social debe buscar la promoción de una cultura de formación del talento humano que fortalezcan los valores de solidaridad y cooperación así como incidir en los medios de comunicación aportando recursos económicos necesarios para alcanzar el desarrollo de personas idóneas con base en las necesidades y requerimientos de la sociedad a la cual pertenecen.

Un apartado importante se refiere a la vinculación entre la institución educativa y el sector laboral, este último debe participar de manera activa mediante la integración con el sistema educativo y social, es decir, hacer partícipes a los estudiantes de los procesos que dentro de la esfera productiva a nivel de empresa se tienen.

La familia, como un eslabón importante en este desarrollo de competencias, en el sentido de entenderla como una célula que integra a una sociedad, debe formar a sus miembros en valores de convivencia y respeto así como en habilidades básicas de pensamiento (Tobón y Fernández, 2004 en Tobón, 2005)

En consecuencia, la actitud desde lo individual debe apuntar hacia el establecimiento de las propias competencias desde la autogestión, en el entendido de estructurar un proyecto ético de vida.

Ahora bien, el recorrido que hace Tobón (2005) para establecer un escenario sobre el cual la definición de competencia surge, obliga a hacerlo desde la época griega, de tal manera que considera como fundamental partir desde esta filosofía para la construcción del enfoque de las competencias, considerando el tipo de reflexión filosófica que tenían en cuanto a la mediación entre el saber y la realidad, en este sentido la sociedad griega realizó construcciones buscando aprehender la realidad en sus conceptos, estableciendo relaciones y conexiones entre los diferentes

temas y problemas, trascendiendo así la mera casualidad (Torres, 2001 en Tobón, 2005)

Para Tobón (2005), el desarrollo del término competencias también tuvo gran influencia de otros autores como Chomsky, quien en 1965 (Torrado, 1999) a partir de su teoría de la gramática generativa transformacional, da cuenta de la manera como los seres humanos desarrollan el lenguaje y lo utilizan en los procesos comunicativos que establecen, teniendo por consecuencia el desarrollo del concepto competencia lingüística que plantea Chomsky (1970).

Teniendo como base este desarrollo teórico propuesto por Chomsky, se retoman las aportaciones que Hymes (1996) realiza en función de ubicar a la competencia más allá de lo lingüístico, con ello se plantean los usos y actos que surgen a partir del lenguaje, tomando en consideración los contextos específicos en los cuales se desarrolla y se da la interacción, como consecuencia, el uso del concepto competencia comunicativa (Hymes, 1996)

Con estos referentes, Tobón hace una revisión de las propuestas modernas del siglo XX y sugiere el establecimiento de determinadas reglas donde el significado es el fin del lenguaje (Wittgenstein, 1988 en Tobón, 2005) asumiendo que éstas no son en sí individuales ni aisladas, sino que se establecen a través de la interacción entre sujetos dentro de un contexto social, por lo tanto, aun cuando Wittgenstein no trata el término como tal, se infiere que toda competencia se integra por reglas implícitas o explícitas en el acto de comunicación, por ende, estas reglas deben asumirse como Granés (2000) en Tobón (2005:27) las identifica:

Un proceso en el cual se aprenden a jugar un cierto número de juegos de lenguaje relativamente especializados. Aprender una ciencia es hacerse competente en esos juegos de lenguaje. Esto significa que el alumno debe lograr una relativa apropiación de la gramática de cada juego particular. No basta entonces con entender algunos conceptos o principios en forma aislada; es necesario saberlos articular y ponerlos en acción en situaciones diversas según las reglas del juego y sus estrategias posibles.

De igual forma, Habermas tiene cabida en la construcción de competencias que Tobón crea. Bajo esta idea, tanto el término competencia comunicativa como competencia interactiva, forman parte de tal construcción.

Habermas (1989) en Tobón (2005:28) plantea que la competencia interactiva,

...las capacidades del sujeto que actúa socialmente pueden investigarse desde el punto de vista de una competencia universal, es decir, independientemente de ésta o aquella cultura, al igual que sucede con las competencias del lenguaje y conocimiento cuando se desarrollan con normalidad.

Así, ambos términos permiten su abordaje desde el acto comunicativo, dentro de la perspectiva de entender-se con alguien –acerca de algo (Tobón, 2005)

De igual manera la recuperación que hace respecto al concepto de competencia ideológica, la cual es definida por Verón en Tobón (2005:28) como el conjunto de maneras específicas de realizar selecciones y organizaciones de un determinado discurso, es decir, que en el acto del habla se da un proceso de selección de los términos y vocablos, y en consecuencia cada vez que este acto se genera, éstos son organizados de tal forma que permiten tanto el acto comunicativo como la transmisión ideológica.

Partiendo de estas y otras revisiones no menos interesantes, Tobón (2005) presenta una clasificación de las competencias de acuerdo a lo que Gallego (2000) denominó como competencias diferenciadoras y competencias de umbral.

Las competencias diferenciadoras son todas aquellas que permiten que un sujeto desarrolle acciones superiores a otros; las segundas son más específicas a una tarea en particular. En términos actuales que implica la globalidad de su uso pueden referirse a lo que se la ha denominado competencias específicas y competencias generales.

Por su parte, las competencias que propone Tobón (2005) en este sentido se ubican más en el tenor de las relaciones con el mercado laboral, no exclusivas pero con fuerte relación con éste, las denomina competencias clave o esenciales de organización, y no son más que un conjunto de características que hacen que una empresa sea inimitable, lo cual se muestra en ventajas competitivas dentro del mercado.

Plantea también una clasificación de competencias respecto a lo laboral y lo profesional. Lo laboral se refiere a la adquisición desde estudios técnicos de educación para el trabajo y son aplicadas a espacios de un mercado específico. Las segundas son más exclusivas de profesionales desde estudios de nivel superior, flexibles, amplios, abordan problemas complejos (Tobón, 2005).

Dentro de este entramado complejo de identificación de las características de las competencias, retoma a otros autores como Vargas (1999) en Tobón et. al. (2006) de quien revisa la clasificación propuesta en términos de competencias básicas como aquellas para vivir en sociedad y desenvolverse; genéricas, las que corresponden a ocupaciones o profesiones y específicas, las que son propias de una ocupación o profesión en términos de especialización.

Bajo esta reconstrucción que Tobón plantea para llegar a un concepto por demás complejo de competencias, propone que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad (Tobón, 2006)

Para tal construcción define a los procesos como acciones que se llevan a cabo con determinado fin, con un inicio y un fin identificable; son complejos porque se refieren a considerar lo multidimensional y a la evolución, el enfrentamiento a lo incierto; el desempeño en función de actos en la realidad, desde lo cognoscitivo, actitudinal y del hacer; Idoneidad es realizar las acciones bajo un control de indicadores de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación; contextos, en el entendido del campo disciplinar, social y cultural que determinan una

situación; responsabilidad, bajo un análisis previo de las consecuencias propias y de los efectos a futuro, un ejercicio ético (Tobón, 2006).

4.4 Competencias de formación docente en España

Como la mayoría de los países, además de los centros especializados en la formación docente, llámese en el caso mexicano escuelas normales, la Universidad también juega un papel importante y preponderante en la formación de este tipo de profesionales del educación.

En tal caso, la Universidad de Alicante al tener dentro de sus áreas formativas una con la intención de formar maestros en educación primaria plantea ciertas condiciones que permiten a estos profesionales de la educación ser capaces para desenvolverse en diferentes contextos, entre ellos el rural y urbano, multicultural y mono cultural, regional, nacional e incluso internacional, por otro lado, dentro de las intenciones de la formación de profesionales de la educación están aquellas que pretenden el desarrollo de capacidades para adaptarse a los distintos cambios sociales, culturales científicos, tecnológicos y educativos que son y forman parte de la constitución de la aldea global.

Como algo característico y que se corresponde con una planificación de corte macro social en el sentido de pertenecer a una Unión Europea, se busca que los maestro sean capaces de dominar las distintas materias y su relación interdisciplinar, sean críticos con iniciativa, capaces de reflexionar sobre su práctica, comprometidos con su profesión.

De manera concreta, los objetivos que se persiguen para la formación de un maestro de educación primaria busca que adquieran y comprendan los conocimientos necesarios de las distintas áreas de estudio, y que este tipo de conocimiento requerido sea aplicado al trabajo de una forma profesional, siendo competentes en la elaboración y defensa de argumentos así como la resolución de problemas en determinadas áreas de

estudio, que establezcan juicios basados en una reflexión sobre temáticas de relevancia de índole socioeducativa, científica y ética.

No deja de lado la promoción de los derechos fundamentales de igualdad entre hombres y mujeres, así como el respeto y promoción de los derechos humanos y los principios de accesibilidad universal. Ahora bien, dentro de la formación de un maestro de educación, es importante la identificación de competencias generales de esta profesión, en tanto se pueden identificar nueve competencias de este tipo.

La primera de ellas, permite la identificación de necesidades de información, a nivel de búsqueda, análisis, procesamiento, de valoración uso y comunicación de forma eficaz, crítica y creativa.

La segunda, se encarga de la planificación, organización y gestión de procesos, así como de información, resolución de problemas y proyectos en la que se promueve la iniciativa, el emprendedurismo y la capacidad de generar nuevas ideas y acciones.

La tercera, en la que se refieren habilidades lingüísticas orales y escritas para enseñar.

La cuarta impulsa el uso de las nuevas tecnologías de información y la comunicación en tanto aprendizaje, comunicación y compartir conocimiento.

La competencia específica número cinco requiere el trabajo en equipo, la colaboración y el liderazgo.

La competencia específica número seis permite la valoración de la diversidad como un hecho natural.

La número siete, requiere el ejercicio de la crítica y la autocrítica, con la capacidad de emitir juicios relacionados a su vez con un alto compromiso ético tanto personal como profesional.

La competencia ocho, requiere del futuro profesor, la comprensión de que el aprendizaje se da como un hecho global, complejo y trascendente.

Finalmente la competencia número nueve, implica la valoración del impacto social y medioambiental de distintas actuaciones en su ámbito, es decir, el impacto que tiene la educación en la sociedad.

Las anteriores han sido entendidas como competencias generales para la formación de docentes, sin embargo, dentro del entramado relacional de la sociedad global, en la Universidad de Alicante, se establecen otro tipo de competencias generales que permiten el desarrollo del futuro docente y su inmersión en el contexto laboral, estas competencias se enfocan el dominio de un idioma extranjero, a competencias informáticas e informacionales así como competencias para la comunicación oral y escrita.

En este sentido, partiendo de lo que en el contexto español se señala con relación al desarrollo de competencias, Valencia, Andalucía, Zaragoza, Castilla-León, Aragón, parten de lo que García-Ruíz y Castro (2012:302) definen como competencia, en tanto es “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente” ya que como plantea el Servicio de Educación Permanente del Profesorado (s.f.:1), debe ser una característica puesto que la sociedad y los centros educativos están en continuo progreso, estos conocimientos, habilidades y actitudes, también evolucionan y es necesario, ahora más que nunca, llevar a cabo líneas de actuación de formación permanente encaminadas al desarrollo de esas competencias profesionales que permitan a los docentes dar una respuesta adaptada a la nueva realidad.

Partiendo de estas intenciones, considerar a un profesor competente tiene como característica que use sus habilidades, conocimientos, capacidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos para conseguir el reto de educar a sus alumnos, en otras palabras, tiene las competencias profesionales necesarias y suficientes para desarrollar las funciones y conseguir los fines educativos que la legislación señala (CSFP,2011:8).

De esta manera, el desarrollo de la formación permanente del profesorado deberá atender lo que el modelo europeo identifica como ámbitos, en tanto saber, saber ser, saber hacer qué, saber hacer cómo y saber estar. Tal distinción permite la identificación de 10 competencias agrupadas en la anterior clasificación por ámbitos.

El primer ámbito, saber se refiere al desarrollo de la competencia científica, la cual establece una relación con el conocimiento científico y la gestión del mismo. El segundo, saber ser, aborda la competencia intra e interpersonal, y la entiende como “la propia forma de ser de la persona y a la forma de bien tratar a los demás, a través de habilidades personales, de la acción tutorial, la orientación y la gestión y promoción de valores”(CSFP,2011:9).

El tercer ámbito, saber hacer qué, se divide en tres competencias, didáctica, como aquella centrada en el aprendizaje, centrando su atención

en el proceso de enseñanza – aprendizaje y a la gestión del mismo, ésta se operativiza en las programaciones didácticas específicas de áreas, materiales y módulos, atención a la diversidad, gestión de aula, recursos y materiales didácticos y evaluación de los alumnos.

La competencia organizativa y de gestión, se refiere a la organización del trabajo, vinculada con la normativa, planificación, coordinación y gestión de calidad en el centro.

La competencia en gestión de la convivencia, refiriéndose a la asertividad propia, la convivencia con los demás y su promoción, mediación y control de ésta.

El cuarto ámbito, saber hacer cómo, que aborda cuatro competencias, trabajo en equipo, innovación y mejora, comunicativa y lingüística, digital. La primera destinada al fortalecimiento del trabajo colaborativo, la segunda referida con “el desarrollo de procesos de afrontamiento del cambio, investigación y experimentación, así como el diagnóstico y la evaluación para implementar las propuestas de mejora innovadoras planteadas”. La tercera, respecto al intercambio de conocimientos, ideas,

pensamientos, emociones y sentimientos. La cuarta con la pertenencia, uso y aplicación del mundo digital y las tecnologías de la información y la comunicación, su uso didáctico y la gestión de equipos y redes.

El quinto ámbito, saber estar, aborda la competencia social-relacional, se centra en las relaciones sociales entre personas y en comunidad y su gestión correspondiente.

De esta manera, la actuación de la formación del profesorado y la correspondiente formación permanente deberán atender estos ámbitos y las competencias que procuran, en el sentido de articular tanto la formación de los futuros docentes y quienes ya lo son, con lo que el marco común europeo ha dictaminado, sobre todo desde el punto de vista de la formación permanente del profesorado.

4.5 Las competencias en el formador y formadores

Reconocer que el concepto de competencias puede ser visto desde diversas dimensiones, en tanto económicas, humanísticas, educativas, laborales, etc., nos orienta a la identificación y determinación de tales competencias en el sentido de una práctica específica como lo es la función del ATP, no en el sentido de una sugerencia a nivel de conocimientos, sino desde una perspectiva pragmática que permita, en términos sociológicos como se ha mencionado, articular la relación con un cierto tipo de capacidad de agencia (Giddens, 1997).

De esta manera, Gairín (2011:94) plantea que:

El concepto de competencia utilizado en el campo de la formación profesional se abre camino, poco a poco, en todo el sistema educativo y en los procesos de formación continua, donde la gestión por competencias se ha convertido en un modelo integrador y orientador de las diferentes políticas de recursos humanos.

Siguiendo tanto lo que propone Giddens respecto a Agencia y la postura que Gairín tiene respecto a cómo se utiliza el concepto de competencias, es necesario aclarar que la perspectiva del desarrollo de

éstas busca en todo momento una transformación social, puesto que del planteamiento desde las distintas perspectivas, ya sea en un plan de estudios o desde una perspectiva económica, la intención sigue siendo la misma, buscar por todos los medios posibles la transformación del sujeto a través de procesos claramente diferenciados de formación, dicha formación basada en la organización desde una política del sector educativo en la sociedad, desde una formación profesional y consecuentemente desde el establecimiento de procesos claramente diferenciados de formación continua.

Gairín (2011) destaca que las competencias pueden traducirse en el carácter aplicativo de los aprendizajes y también lo dinámico, ambas características justifican cambios en los modelos de programación y evaluación a la vez que le dan sentido a lo largo de la vida.

En este sentido, el sujeto, ya sea como agente o como actor, con capacidad para agenciarse de elementos que le permitan las relaciones sociales necesarias, puede o no ocasionar un cambio, esto producto del desarrollo de ciertas habilidades o competencias para un cambio social, estarán en función del nivel de reflexión, o de análisis de sus actos, en contextos determinados o no, así como de las relaciones sociales que se establecen.

De este modo, las propuestas del desarrollo de competencias son distintas, aunque en el escenario del sistema educativo mexicano se presentan, ya sea el desarrollo de habilidades para el mercado laboral, el desarrollo de capacidades para corresponderse como sujetos en una “aldea global” o para permitirse un aprendizaje a futuro, el concepto mismo de competencias es entendido como un factor que permite, de acuerdo a los procesos formativos, ya sea institucionales o no, que tanto en el desempeño laboral o social como en los niveles de vida, los sujetos, con capacidad o sin ella, puedan desenvolverse o convivir en la sociedad.

Con esta perspectiva, resulta importante desde el posicionamiento de Morín la construcción de una complejidad que apunta hacia el desarrollo

de competencias desde una perspectiva holística y que en el presente estudio cobran relevancia al permitir que se indaguen los procesos que los sujetos de investigación generan para corresponder a su función como formadores a la vez que desarrollan varias actividades más.

Por su parte, el desarrollo teórico que plantea Tobón y Perrenoud permite la identificación de determinadas características en los sujetos, principalmente desde un posicionamiento del deber ser en función de una formación profesional así como de una función laboral desempeñada.

Por otro lado, a nivel de la puesta en marcha de procesos de formación continua derivados de una política educativa nacional en México, pretenden el señalamiento de determinadas condiciones pudiéndose entender como sinónimos de competencias, algunas características que el ATP debe tener y dominar para, según los planteamientos institucionales, llevar a buen término su práctica.

Bajo esta perspectiva, lo relevante resulta de conjuntar dichas propuestas y en el entendido de que se encuentran inmersas en la práctica del ATP, por la constante relación con el plan de estudios, con el perfil que se le exige administrativa e institucionalmente, así como la apuesta por reconfigurarse como profesional de la formación, es ineludible e incluso determinar qué aspectos debe tener.

Finalmente, la construcción teórica de un estudio de este tipo implica la articulación de los primeros conceptos, sujeto, actor, agente, reflexividad, habitus, estructura con el concepto de competencia que en la parte final se desarrolló, puesto que al trabajar con sujetos como formadores de formadores en una función académica que invita a generar un cambio, exige, de cierto modo, el cumplimiento de determinadas características para llevar a buen término, tanto el crecimiento o conformación del ser como sujeto y de éste como sujeto social, como de la función profesional que desarrolla.

Si bien la estructura social condiciona la actuación de los sujetos, es necesario acotar que dentro de este condicionamiento, también existen

otros elementos que le permitirán al sujeto establecer estos vínculos de mejora, por lo tanto, su actuación en tanto un acto reflexivo, con agencia, ocasiona un proceso de análisis de su desempeño, de sus capacidades o habilidades que al ponerlos en perspectiva de actuación, el sujeto puede identificarse como agente o como actor, dependiendo de lo que realice y cómo lo haga.

Capítulo 5. Estrategia metodológica

El diseño de la estrategia metodológica puede ser considerado como un arte, en el sentido general de que el investigador es quien crea o diseña la ruta a seguir.

Por consiguiente, en este capítulo se abordan previamente discusiones entorno al diseño del marco metodológico, así como algunas consideraciones previas acerca del tipo de investigación, continuando con un breve tratamiento sobre los estudios hermenéutico interpretativos.

En la segunda parte del capítulo se desarrollan las bases para la aplicación de la técnica denominada grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas, así como el proceso seguido para la recogida de información, en la cual se definen aspectos relativos a los recursos empleados, y la manera en que fueron analizados los datos.

5.1 Discusión acerca del diseño metodológico

Para diseñar este marco metodológico fue necesario verificar si el objeto de nuestra disciplina puede ser verificable o no, así, considerando lo que De la Orden & Mafokazi (1997) en Peiró (2005:200) dicen al respecto:

...la diferenciación de los métodos de investigación radica, más allá de los procedimientos replican, en los presupuestos y postulados básicos que determinan el tipo de cuestiones que pretenden o pueden resolver y los criterios de evidencia y los límites de interpretación de las respuestas obtenidas.

A lo largo de los años el diseño metodológico ha tenido una fuerte discusión ya que se ha visto como una forma de conducirse de acuerdo a la razón, sin embargo, al no encontrar opciones alternas o en su caso al haber sido naturalizadas y aceptadas social y científicamente, estas prácticas metodológicas suelen ser llevadas a cabo continuamente, además de que pueden ser condicionadas o caracterizadas por los matices que le otorga quien realiza investigación.

Lo anterior permite identificar que la teoría se basará entonces en una unión ontológica y metodológica, por tanto, esto permite afirmar que el método no es prioritario respecto al saber sino que debe conducirse en sincronía en tiempo y epistemología.

Para esto, el investigador diseña su propia estrategia, por tanto, el método debe ser más una actividad de tipo mental que algo establecido y que deba ser aplicado, entendido como un acto creativo que facilite la interpretación de los fenómenos sobre las relaciones sociales y como tal un diseño único que evite ser utilizado como un mecanismo repetitivo o como elemento de reproducción.

Esto permite establecer una discusión respecto al trato que se le pueden dar a la acción educativa, ya que los mismos cambios que se originan en función de las prácticas y contextos sociales sugieren que en función de una hermenéutica ésta debe encontrarse en situación movilizadora, puesto que en gran parte de los procesos de formación del individuo se basan, pedagógicamente hablando, en crear o diseñar medios para prepararlo con la intención de que se enfrente a las situaciones actuales, en un futuro o en otras condiciones.

Esto nos obliga a cuestionar si la acción pedagógica tiene los elementos y fundamentos para enfrentar las situaciones actuales, dentro de esta lógica de un estudio interdisciplinario, la respuesta es no, los argumentos son necesarios para justificar que la práctica educativa está mediada no sólo por la acción disciplinaria de la pedagogía o sociología, sino que en ésta influye otras áreas que a la luz de esta acción teórica no

pueden ser visibles más que con la atención de otras o bien en la articulación de un conjunto de referentes teóricos diversos, quizás como un proyecto interdisciplinario, multidisciplinar o apuntando a algo más integral, lo transdisciplinar.

Por otro lado, desde la perspectiva de acción pedagógica, tenemos que resaltar que cuando analizamos los resultados de esta tenemos que referirnos específicamente a la práctica, que en todo caso es lo que se cuestiona en este proceso.

Así entonces, el método de cada ciencia debe orientarse al objeto y finalidad de la misma, por tanto desde la visión pedagógica, la orientación que ésta tiene está enfocada hacia los influjos y acciones convenientes para la formación de la personalidad, esto significa hacer una revisión de las interacciones que se dan en el entorno intrapersonal e interpersonal y de las que se establecen en función de relaciones o fenómenos, con los objetos, así la metodología por tanto no será una amalgama o una mezcla entre objetos etnográficos, psíquicos, sociales o del pensamiento, mucho menos entre posibilidades de acercamiento al conocimiento desde distintas dimensiones (Peiró, 2005).

Quitando entonces esta dependencia en cuanto al diseño de un marco metodológico, independiente de perspectivas diferentes, debe contemplarse desde la perspectiva sistémica, sin ser estructuralista.

Partimos entonces de que el análisis a los fenómenos educativos es distinto al que se le otorga al área de las ciencias naturales, ya que lo educativo en función de las relaciones sociales implícitas, exige una comprensión más específica, exigiendo a su vez, puntualizar acciones o procedimientos separados o únicos de los que reclaman determinadas ciencias.

Por su parte, las diferentes perspectivas epistémicas sobre educación, racional, dialéctica, crítica, entre otras, buscan invariablemente la atención ha determinado fenómeno y que en cada una de ellas los planteamientos pueden ser criticados entre uno y otro, sin embargo,

partiendo del criticismo dialéctico de Habermas, se plantea un acercamiento hacia el uso de las ciencias empíricas y reconstruccionistas, lo que implica, que a través del análisis que se haga con esta perspectiva no se trata de cambiar el mundo, o en su caso de un sistema o de la educación de un pueblo, sino que a través del uso de la razón, llámese intelecto, conocimientos, competencias, se atiendan o se resuelvan problemas moderadamente (Peiró, 2005).

Esto permite entonces identificar que el tratamiento que se da a la educación no es único o de exclusividad disciplinar, ni tampoco desde una perspectiva epistémica única, por el contrario, el mismo fenómeno educativo exige la convergencia de metodologías, de disciplinas.

Por esto es necesario reconocer que en cualquier fenómeno educativo puesto a la luz de posicionamientos teóricos, reclama una distinción epistémica sobre el tratamiento del mismo, por tanto es necesario identificar a qué se refiere cada uno de ellos y, en tal caso fundamentar por qué de la estrategia elegida.

Con estas afirmaciones, distinguiremos estas perspectivas epistémicas a continuación.

En primer lugar, hablar del raciocinio como práctica para teorizar y para tratar de comprender los fenómenos educativos, supone una sistematización.

La dialéctica racional como tal se basa en el raciocinio deductivo. Como una acción simple que se orienta por un trabajo deductivo para plantear una conclusión.

En su momento Aristóteles con esa práctica de lo universal a la particular, o Tomás de Aquino que a través de la revisión de diversas opiniones, pasaba a enumerar las posibles objeciones y argumentaba en una mediación final, en otras palabras, es una discusión y análisis que se hace en función de la información que se tiene, partiendo de este diálogo con el objeto de estudio se reduce, en esencia y significado hasta llevarlo a una particularidad. Peiró (2005)

Lo anterior como lo cita de García Garrido y Serramona (1981) en Peiró (2005:208), la deducción como tal no es suficiente para elaborar nuestra materia, la explicación es clara:

...no negamos que de una concepción filosófica determinada puedan derivarse principios pedagógicos y aún normas pedagógicas; pero para que tales principios y normas adquieran verdadero valor pedagógico, su necesidad deberá ser también de algún modo inducida desde los procesos educativos concretos y ello en función de conocimientos procedentes de diversos enfoques científicos (las diversas ciencias de la educación)

En segundo lugar, si se basa el intento de comprender el fenómeno a través de la fenomenología, este acercamiento al conocimiento exige una comprobación en lo real dentro del método racional.

Se trata entonces de reafirmar esta desconexión de la vivencia frente al positivismo, frente a lo racional, buscando elaborar un conocimiento positivo, racional, sin prejuicios y basado en la experiencia, matizado por la sensibilidad y la conciencia del investigador.

Su función por tanto es tarea sublime del investigador al tratar de reducir esa experiencia en virtud de un distanciamiento y es con esto que, siguiendo a Peiró (2005) el dato no se opone a la realidad, por lo que no se elaborarán ficciones de los procesos, en tal caso educacionales.

Por tanto un estudio fenomenológico reclama una articulación entre ciencia y filosofía, visto como un orden de conocimiento se trata pues de un conocimiento en el comienzo y su tránsito o marcha hacia otros conocimientos que no pueden elegirse de manera arbitraria sin que estén fundamentados en la naturaleza de las cosas mismas (Peiró, 2005) esto permite entonces articular distintas posibilidades de integrar metodologías alrededor de una propuesta fenomenológica sobre todo porque en el acto educativo se plantean desde una realidad vivencial en la que se incluyen juicios, teorías, valores los cuales han de contemplarse como simples fenómenos.

A partir de esto, podemos inferir que el procedimiento fenomenológico no es uniforme de acuerdo a Husserl, López-Barajas (1999) plantea seis fases para un trabajo de este tipo, descripción, reducción, comprensión de la estructura esencial, el análisis intencional, conocimiento estructural de significado y calidad del proceso y la última la interpretación del significado en tanto una hermenéutica del fenómeno.

En tercer lugar, al tener esta dicotomía entre lo racional y lo fenomenológico, se plantea una alternativa, es por tanto la hermenéutica una necesidad.

Partiendo entonces de que el acto educativo es materializado a través de las subjetividades de los actores que en este participan, en donde exige una comunicación desde y por el conocimiento, nos lleva entonces a una actuación codificada en el contexto de los interactuantes, en otras palabras, en cualquier acto, principalmente educativo, cada sujeto hace uso de juicios y valoraciones a partir de su síntesis personal, lo cual sugiere que en ningún momento ésta (síntesis personal) es igual a otro individuo y esto se debe principalmente a esta combinación de procesos perceptivos en tanto dinámicas tendenciales y afectivas, el uso que le otorga al lenguaje como vehículo de apropiación y de discernimiento, los niveles del inconsciente y de la experiencia de la conciencia en las distintas relaciones contextuales, en todo caso la suma experiencia psicológica de la libertad ante los determinismos (Peiró, 2005).

Desde el punto de vista pedagógico hay tres factores que tienen relevancia para la transformación del humano y estos son las áreas culturales, los ámbitos de la persona y a su vez los valores, esto permite entonces afirmar que la acción educativa en tanto es un acto humano de transformación del ser y de un fortalecimiento o desarrollo de elementos que le permitan establecer vínculos y relaciones con otros sujetos, en ningún caso es inicialmente crítica reflexiva, sino que tienen implicaciones imaginativas, de ingenio o de invención y buscan en todo sentido transformar algo existente (Peiró, 2005).

Esta afirmación nos permite verificar entonces que los actores educativos en tanto son interlocutores, usuarios o transmisores, deban hacer uso de la interpretación respecto a las manifestaciones del lenguaje cotidiano de los educandos, legislación, tradiciones, costumbres, prácticas y esa interpretación nos lleva entonces a un tratamiento hermenéutico de los fenómenos educativos.

Lo anterior permite esclarecer algunas de las relaciones que se originan y que en un primer momento no deben ser consideradas como logros, resultados o primeros datos producto de la investigación, por el contrario y a modo de comenzar a identificar estas relaciones que se dan en torno a la diversidad de actores en el ámbito educativo, es pertinente y necesario revisar en que entornos se da la investigación.

5.2 Consideraciones previas acerca del tipo de investigación

A partir de la última década, el sector educativo ha sido objeto de grandes debates respecto al fortalecimiento de las capacidades a nivel de aprendizaje, de cierta manera la incorporación de conceptos como el de competencias, vienen a definir las características que cómo educadores o docentes deben tener en función de lo que se pretende desarrollar en los estudiantes.

Sin embargo, la introducción de perspectivas educativas que tienen como fundamento el desarrollo de habilidades de tipo técnico basadas principalmente en el saber hacer, obligan a la identificación de las condiciones en las que los educadores se desempeñan, de manera particular si como docentes tienen las competencias necesarias para desarrollarlas en sus estudiantes o al menos en la práctica que llevan a cabo con ellos, esto finalmente es una gran debate en la actualidad.

Si partimos de este cuestionamiento, es imprescindible identificar si el proceso formativo de los docentes está en función de las características básicas de las competencias, por otro lado, dentro de la oferta para el

fortalecimiento de la labor docente, pensando que se debe procurar la atención a las condiciones o necesidades específicas de la labor educativa, es imperativo identificar si quienes son formadores de formadores en este caso bajo el esquema o la estructura del sistema educativo mexicano, identificados como asesores técnico pedagógicos, tienen este tipo de competencias, por lo tanto la identificación de éstas es un rasgo necesario por atender en este constructo de prácticas educativas cotidianas, puesto que en términos de un pragmatismo se han venido desarrollando procesos de formación docente como un sinónimo de formación continua en el amplio contexto de su aplicación durante las últimas dos décadas, actualmente bajo el eslogan de formar o desarrollar competencias docentes.

De esta manera, reconociendo que las condiciones de desarrollo social en todas sus dimensiones no son las mismas en ningún contexto de nuestro país, y precisamente en esta región de estudio, las distintas prácticas formativas que se han desarrollado se corresponden con una estructura definida por los asesores técnico pedagógicos.

Por lo tanto a continuación, se hace una descripción muy general de la estrategia de investigación que permitió la identificación de determinadas competencias de tipo docentes para la atención de los procesos formativos, específicamente de los actores de educación básica a quienes se les ha denominado asesores técnico-pedagógicos, de tal forma que a continuación se hace la ubicación contextual del problema de investigación, la descripción o análisis teórico que fundamenta el proceso de recogida de datos en tanto la estrategia metodológica empleada, sigue la forma en que se analizaron.

Los asesores técnico pedagógicos -ATP- son una figura académica que, de acuerdo al concepto que la Secretaría de Educación Pública así como los diversos actores educativos, se definen como actores que tienen la función de apoyar, en términos de capacitación, tutoría o asesoría a los profesores de las distintas escuelas de educación básica.

En el sentido que se define a la formación inicial del docente, Aguerrondo (2003), Peña y Ochoa (2011) como se ha citado, han reconocido que tal formación [una formación universitaria o en escuelas Normales] debe ser considerada como inicial, es decir la formación universitaria de pedagogos, así como en el caso de los profesores de educación básica formados en la escuela normal tienen deficiencias producto de los cambios vertiginosos en los planes de estudio de educación básica, la falta de pertinencia de los mismos o la nula articulación entre los planes de formación docente con el contexto.

Siguiendo esta línea de análisis, al entender que el desarrollo de competencias básicas en el docente novel desde la escuela normal o la universidad, debe considerarse que éstas deberán ser mejoradas, perfeccionadas o actualizadas en la práctica misma, es decir, desde el momento del ingreso al servicio profesional y durante este, siendo esta la parte medular de trabajo del ATP.

El ATP como tal adquirió gran importancia a partir del acuerdo nacional para la modernización educativa en la cual se puso en marcha un programa de fortalecimiento académico denominado “carrera magisterial”, en función de éste se creó de manera paralela la alternativa de formación en donde los ATP tuvieron gran participación en el programa nacional de formación continua, que a lo largo de los años ha tenido varios nombres (DGFCMS, 2011)

Si bien esta figura no ha estado reglamentada normativamente hablando, en la práctica ha adquirido una posición que representa la posibilidad de llevar a cabo, en términos de agente, alternativas de formación, o en el mejor de los casos, de atención al rezago educativo, particularmente de las competencias, capacidades, habilidades o destrezas que el docente aún no haya desarrollado.

En este entendido, la función del asesor técnico pedagógico, visto desde una perspectiva de formación de formadores, reclama ciertas características, en medio de dinámicas sociales de orden local como global,

que le permitan desarrollar su actividad de forma tal que no quede duda alguna sobre las capacidades o competencias que pueda tener para el desempeño de su función.

Ahora bien, el planteamiento anterior está en función de un escenario idóneo de actuación.

En tal caso, el programa de formación continua, al ser una organización o estructura administrativa que delega responsabilidades y funciones a los distintos estados como se ha citado anteriormente, en la región de estudio se identifican una serie de condiciones específicas que la hacen diferente a otras en términos de una organización o planificación, la cual, a partir del concepto de región plan desarrollado por Palacios (1983) y retomado por Giménez (2000) considera la parte política e institucional, orientada prospectivamente, surgida desde algo, a partir de potencialidades y aspectos complementarios que se inscriben en el contexto físico (geografía) sus integrantes (sujetos) y sus creaciones (cultura) siendo, bajo este orden de ideas homogénea, polarizada y funcional.

Bajo esta óptica, al considerar que el sistema educativo mexicano, desde la organización de la Secretaría de Educación Pública ha delegado funciones, sectorizado espacios y regiones, es factible considerar este estudio bajo la categoría de región plan.

Por lo tanto, puede ser estudiada debido a que la estructura administrativa del sector educativo fundamenta su actuación en una organización planificada y que permite, de cierta manera, el control sobre los procesos así como la distribución de recursos tanto económicos como humanos.

En el caso de esta región, las condiciones que la caracterizan dan muestra de una serie de retos para el ATP, entre los que destacan la convivencia entre subsistemas educativos, tal es el caso de educación indígena y educación general, el nivel de formación que los docentes tienen producto de los mecanismos de acceso al servicio educativo, así como

otros factores de índole general como pueden ser la falta de atención a las condiciones locales o necesidades regionales de desarrollo.

Lo anterior, en medio de debates respecto a las condiciones educativas, económicas, políticas, sociales entre otras, caracteriza y permite el desarrollo de un proceso de indagación que, en un primer momento de cuenta de lo que acontece, explicando algunas razones, sin considerarse una solución, pero que al menos permita reconocer que existe y que debe ser tratado como fenómeno educativo urgente por ser resuelto.

5.2 Estudio hermenéutico - interpretativo

Para el análisis de los datos que arrojó esta investigación estuvo en función del trabajo hermenéutico y de interpretación que se hizo.

Para este caso, a continuación el análisis correspondiente a este tipo de estrategia metodológica para el tratamiento de la información.

Los estudios hermenéuticos pueden ser ubicados desde sus orígenes etimológicos.

De acuerdo al término hermenéutica, este proviene del nombre del dios griego Hermes, a quien llamaban el mensajero, atribuyéndole el origen del lenguaje y el desarrollo de los textos, considerándolo de esta manera, como el dios de la comunicación, consecuentemente del entendimiento.

Por tanto expresa la comprensión y explicación de cuestiones de difícil comprensión, enigmas entre otros, los cuales requieren de una interpretación correcta.

En este sentido, remontarse a un análisis sobre la hermenéutica puede llevarnos hacia la determinación de sus raíces, sin embargo, para este estudio lo interesante es su intencionalidad.

Aunque la hermenéutica puede considerarse como una disciplina antigua (Palmer, 1969 en Packer 2003), es con los estudios de Heidegger desde donde parte su análisis sistemático, puesto que lo determina como

el método de investigación más apropiado para el estudio de la acción humana, por lo tanto, de acuerdo a Packer (2003) el método de Heidegger es hermenéutico porque existe una necesidad de interpretación cuando uno está explicando la experiencia.

En tal caso, al considerar que el sujeto es quien crea las condiciones del conocimiento, y que es quien determina el orden que explican las cosas, por lo tanto es quien contribuye a la revelación de significados al investigador (Martínez, 2011).

En este sentido, la hermenéutica según Bunge (2007) al plantearla como una mirada hacia los estudios sociales atiende la subjetividad, por lo tanto, centra su atención en los constructos de los sujetos desde las individualidades o en interacción, entonces, partiendo de que los sujetos construyen un significado, surge a su vez una categoría que permite esa comunicación de lo descubierto, la interpretación.

Con esto bien podemos partir de la interpretación en los tres sentidos que plantea Heidegger (1993), en tanto una hermenéutica fenomenológica bajo el tenor de comprender lo que somos; como una hermenéutica analítica de lo existencial, lo que rodea al sujeto y hay en el mundo; y una hermenéutica del logos.

Por consiguiente, los significados atribuidos permiten entender a la misma en función de la interpretación de textos, de materialismos o de comprender al sujeto en el mundo.

Otros postulados respecto a la hermenéutica.

En este caso, de acuerdo a Álvarez y Godoy (2003), la hermenéutica viene a ser la teoría y la práctica de la interpretación.

Packer (2003) considera que el origen primario del conocimiento es la actividad práctica, entre tanto la participación de sujetos o personas en las acciones que determinan su cotidianidad, ya sea con herramientas, entre personas, etc.

Entonces, tras este actuar cotidiano, ese tipo de habilidades y las mismas prácticas se convierten en algo, tan reiteradamente practicado y

familiar, por tanto somos casi inconscientes de su existencia, es decir, no nos percatamos de ese actuar que desarrollamos cotidianamente, ya sea en el dominio o en la ignorancia sobre su existencia.

Por lo tanto, si el conocimiento se genera en la interacción misma, en actividades prácticas, el objeto de estudio de la hermenéutica no es ni un sistema abstracto de relaciones, ni un sistema de fuerzas mecánico, sino la estructura semántica o textual de la actividad en su cotidianidad. (Packer, 2003)

En este sentido, hablar de tal estructura semántica, nos estaremos refiriendo a que como agentes sociales, encontraremos el significado en un procedimiento, al llegar a la comprensión de los propósitos e intereses del hombre mientras ejecuta una acción.

Ahora bien, tal pretensión de comprensión del significado, necesariamente debe atender a que tiene una perspectiva, es decir, que tal interpretación adquiere un significado para el observador y puede no tener la misma intención o no existir en otro, quien a criterio propio del interés, pueda estarlo o no.

Al ser una interpretación de una realidad, es necesariamente una práctica holística. Tal práctica implica un acto que no es posible comprenderlo de manera aislada sino en el contexto en el cual se genera, en términos de Heidegger en una totalidad referencial.

De esta manera, la hermenéutica en tanto una interpretación holística de un fenómeno o conducta social requiere considerar que tal observación es de una práctica así como entender que ésta no se origina de manera aislada, sino en interacción con su contexto.

Considerar tales construcciones sociales desde el análisis que los actores realizan partiendo de la reconstrucción de una práctica, en términos de Giddens (1995) reflexión, permite, por tanto, hacer una interpretación de los mismos.

Con esta perspectiva, la reflexión viene a ser un acto consciente de los sujetos que escudriñan en sus actos, descomponiendo cada etapa en los

mismos, sus condiciones de funcionamiento y determinan la mejor manera de actuar frente a eventos similares o en los que determinadas capacidades pueden ser explotadas para la obtención de resultados idóneos, entonces, con la propuesta de Giddens sobre reflexividad, desde el punto de vista racional y desde niveles de conocimiento, como una conciencia discursiva, práctica y consciente, en la que los actores tienen permanente conciencia de sus acciones y de las de los demás así como del contexto social y material en el que se dan. Esta sólo es posible en una continuidad temporal – espacial de las prácticas sociales.

Con lo anterior, considerar tanto reflexión como reflexividad en el contexto de Giddens (1996:92), se entenderá como

La reflexividad social es, al mismo tiempo, requisito y producto de una sociedad tradicional. Es preciso tomar decisiones basándose en una reflexión más o menos continua sobre las condiciones de la propia acción. Aquí, “capacidad de reflexión”, la reflexividad, se refiere al uso de información sobre las condiciones de acción como medio de reordenación y redefinición periódicas de lo que es la actividad. Se trata de un universo de acción en el que los observadores sociales son, a su vez, observados socialmente; y hoy tiene un alcance verdaderamente mundial.

Lo anterior permite considerar que la reflexividad es como el vuelco que representa la acción sobre sí misma, sus condiciones y consecuencias. Constituye una revisión de lo que se hace. Considerada entonces como una forma de liberación de la agencia respecto de las constricciones estructurales (García, s/f).

Bajo esta mirada, se planteó hacer el estudio denominado competencias del asesor técnico pedagógico en tanto formador de formadores en la región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, la cual tiene como objetivo analizar las competencias con las que cuentan los asesores técnico pedagógicos del nivel de educación primaria de la Región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, a través de la reflexión que hagan de su función.

De este objetivo se desprenden objetivos particulares, entre ellos, el análisis de los procesos de formación continua que llevan a cabo los ATP en la región, las competencias que tienen respecto a los procesos formativos, una caracterización de las prácticas que llevan a cabo para agenciarse de elementos que les permitan desarrollar su labor y los significados que tienen de su práctica al enfrentarse a procesos de formación continua en esta región de estudio.

Siguiendo esta lógica de estudio, y con base teórica los conceptos de formación, formación profesional, formación continua, que han trabajado ampliamente (Villegas, 2008; Quiceno, 1996; Campo y Restrepo, 1999; Flórez Ochoa, 1990; Huberman y Levinson, 1988; DGFCdeMS, 2011; Duhalde y Cardelli, 2001; DeLella, 1999; Gorodokin, 2005; Moliner y Castellón, 2010; Imbernón, 2002; Ferrández 1996) así como los conceptos agente, reflexividad, sujeto, habitus, derivados de los posicionamientos de epistémicos de Giddens (2007), Bourdieu (1987) y Touraine (2000), de igual forma el concepto de competencias desde la óptica de Morín (1990), Perrenoud (1998) y Tobón (2008) y al ser una investigación donde se pretendió indagar las conceptualizaciones que los formadores de formadores han creado en torno a la función y la forma en que ellos interpretan la misma, así como la manera en que organizan su profesionalización, se diseñó esta investigación de corte cualitativo, con un enfoque hermenéutico interpretativo.

Debido a las características del problema de investigación en el cual se buscó la identificación de rasgos distintivos de los procesos de profesionalización y las diferentes conceptualizaciones que los formadores de formadores tienen de sí mismos, la estrategia que se propuso para la recogida de datos y su correspondiente análisis fue trabajarlo desde la técnica grupos de discusión, de igual manera y como una acción complementaria y de contraste, en caso de ser necesario, el empleo de entrevistas semi estructuradas a determinados actores.

Estas distintas miradas, que aportan elementos teóricos y postulados que permiten entender o comprender el fenómeno estudiado a través de la interpretación de los constructos o de la estructuración de diálogos producto del análisis de su práctica, permiten la identificación de estos elementos que dan cuenta de dicha actuación.

Este proceso de análisis y de reconstrucción de la práctica considera varios elementos relevantes de la vida de un ATP, como una entidad académica constituida en un escenario de interrelaciones dialógicas, inherentes a su existencia en la escena educativa, por tanto, la misma actuación y desenvolvimiento que tiene, con relación a estos factores y otros como el establecimiento de relaciones, que en la elaboración de un discurso se generan, dan cuenta de cada uno de ellos en cuanto a lo que para ellos significan cada práctica o relación en el marco de la construcción, tanto de su práctica como de su identidad.

5.3 Técnica de investigación: los grupos de discusión

Es importante reconocer que el trabajo con grupos de discusión como una técnica o método para la recogida de datos, implica, en un primer momento la comprensión del funcionamiento de ésta.

De acuerdo a los estudios de Canales & Peinado (1995); Lanmek (1998); Valles (1997); Gaskell (2000) los grupos de discusión buscan estudiar el discurso que se produce en la interacción de personas, dentro de éste se puede indagar en el contenido mismo de lo que producen, en las interacciones existentes que llevan a crear un discurso construido colectivamente, así como las secuencias en las que se acciona la posibilidad para la creación tanto de interacciones como de discursos producidos.

De esta manera, la creación de este discurso tiene como estructura una conversación general al interior de un grupo de participantes bajo

condiciones parcialmente controladas (Lanmek, 1998 en Pérez Sánchez, 2010).

Según Ibáñez (1979) y Callejo (2001) el origen del trabajo con grupos de discusión en la investigación social tiene un principio pragmático.

Se fundamentó en la necesidad de resolver cuestiones prácticas, surgidas en el transcurso de la aplicación de herramientas convencionales lo que desarrolló el nacimiento del grupo de discusión como práctica de investigación.

Esta determinación de emplear tal estrategia, se basa en la conceptualización que Sandín E. & Paz M. (2003) hacen de la misma, en este sentido, se deberá entender como una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.

Partiendo del análisis respecto a los grupos de discusión, Flores J. (s.f.) lo considera como técnica, no directiva, tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre un determinado tópico propuesto por el investigador.

De igual manera, pensando en la conceptualización que Galeano (2008) tiene al respecto, esta estrategia o técnica tiene algunas condiciones necesarias para su puesta en marcha.

Se debe articular al grupo en una conversación donde el investigador se mantenga al margen de toda posibilidad de interactuar con ellos, procurando en todo lo posible permear su perspectiva del tema de conversación en los participantes.

Además, el autor anterior refiere algunas características muy particulares relacionadas con la no continuidad del grupo en el tiempo, no se debe entender como una relación de servicio o tutela, debe diseñarse

desde fuera del grupo, y su existencia se reduce a la situación discursiva, en otras palabras, el discurso es el elemento de análisis en lo general.

Para ampliar más los datos que fundamentaron la técnica de los grupos de discusión, Krueger (1991) delimita a los grupos de discusión en cuanto a sus características, en la que se debe reunir a un número limitado de personas desconocidas entre sí, dichos grupos serán constituidos por características homogéneas con relación al tema investigado, la discusión será guiada en un clima permisivo no directivo.

A nivel epistemológico, el trabajo con grupos de discusión puede partir desde dos opciones. La primera, según Canales y Peinado (1995), Lanmek (1998), Valles (1997) consideran que los grupos de discusión deben llevarse a cabo en ambientes neutrales o ajenos a la vida cotidiana de los participantes en donde deben estar constituidos por personas desconocidas entre sí y elegidos al azar.

La segunda opción, considera que el trabajo con grupos de discusión debe estar integrado por personas que al menos se conozcan entre sí o que integren grupos ya constituidos o grupos naturales en donde la interacción sea constante y es relevante para el trabajo con esta técnica de investigación que sean llevados a cabo en ambientes o contextos cercanos a los participantes (Lunt y Livingstone, 1998; Niessen, 1977 en Pérez Sánchez, 2010).

Partiendo entonces de estas distinciones respecto al trabajo con los grupos de discusión, y atendiendo a las características del objeto de estudio así como de los participantes, esta investigación estará basada en el segundo precepto respecto al trabajo con los grupos de discusión, puesto que los sujetos que forman parte de estos colectivos, son sujetos que han permanecido en constante interacción.

Entonces, teniendo como base teórico-metodológica los conceptos anteriores, el proceso para la recogida de datos fue el siguiente.

En un primer momento se tomaron decisiones respecto al mecanismo de acercamiento a los actores sociales, en este caso la primera opción fue

hacerlo de manera administrativa, es decir que a través de la coyuntura con los procesos de formación docente, se pensó recurrir a la autoridad educativa en el estado, y que a través de esta se hicieran llegar las indicaciones necesarias para la participación en los eventos o reuniones de los grupos de discusión, sin embargo esta determinación, más allá de crear un ambiente deseable para el desarrollo de las actividades, consideramos que ocasionaría que los sujetos actuaran de manera premeditada y que el discurso fuera construido en función de la indicación recibida o en su caso, ocasionar una postura a la defensiva.

De igual forma se pensó en un acercamiento a las autoridades educativas inmediatas, es decir hacer la solicitud a los denominados jefes de sector y supervisores escolares, sin embargo consideramos que el resultado sería el mismo que el punto anterior, por lo tanto ambas estrategias se obviaron.

Producto de la revisión de los objetivos de investigación se determinó hacerlo a través de la vía del convencimiento, a través del establecimiento del diálogo con ellos, en este caso el acercamiento a los sujetos significó un detonante derivado de esta relación laboral y de asistencia en la que necesitan ser escuchados y a su vez organizar distintas acciones desde la perspectiva del sujeto, no desde la perspectiva institucional.

De esta manera se invitó a la mayoría de los asesores técnico pedagógicos, que de cierta manera cumplieron con los requisitos para integrar estos grupos de discusión, entre ellos, estar en funciones de asesoramiento técnico pedagógico, que las actividades de asesoría las estuvieran realizando desde varios años atrás, que contaran con un reconocimiento social desde las esferas de los grupos de docentes de educación básica y que actualmente estuvieran desarrollando algún proceso de formación y/o capacitación, además de pertenecer a la estructura del nivel de educación primaria.

5.4 Técnica de investigación: la entrevista no estructurada

Por su parte, debido a las condiciones en las que se llevó a cabo la investigación, en gran parte por las distintas ocupaciones y compromisos de los informantes, se optó por el empleo de entrevistas a determinados actores.

Una entrevista es aquella que según Fontana y Frey (2005) permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida.

Por su parte, Rubin y Rubin en Lucca y Berríos (2003), caracterizan a la entrevista cualitativa de la siguiente manera:

- Como una extensión de una conversación o charla normal con la diferencia que el informante escucha para comprender el sentido de lo que el entrevistador manifiesta.
- La entrevista cualitativa, más allá de categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas, se basa en la comprensión, el conocimiento y la percepción del entrevistado.
- El flujo de la entrevista es cambiante de acuerdo a conocimientos y sentimientos del entrevistado.

En tal caso, de acuerdo al posicionamiento de la investigación cualitativa, la entrevista adquiere un sentido más íntimo y flexible, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2005).

Por otro lado, al ser una técnica de investigación cualitativa, debe ser abierta, carecer de categorías preestablecidas, buscando siempre que los informantes expresen sus experiencias, en tal caso, Alonso (2007:228) en Vargas (2012:124) indica que:

...la entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental,

no fragmentada, segmentada, pre codificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación.

Bajo esta óptica, Fernández (s.f.) en Vargas (2012:124) considera que la entrevista es:

Un modelo que propicia la integración dialéctica sujeto-objeto considerando las diversas interacciones entre la persona que investiga y lo investigado. Se busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados.

Ahora bien, partiendo de que en esta investigación se consideró a la entrevista no estructurada como técnica complementaria de información, es importante considerar sus características.

En este caso, la entrevista no estructurada se compone de una serie de preguntas que en su forma no presentan rigidez o sistematización, en otras palabras, provee mayor amplitud de recursos respecto a la entrevista estructurada.

De acuerdo con del Rincón (1995) en Vargas (2012), el esquema y secuencia no están prefijados, el planteamiento de las preguntas puede hacerse de manera cerrada y el entrevistado tiene que formular una respuesta.

Lo anterior permite que la estructura de las preguntas sean flexibles y puedan ser adaptadas a las necesidades de la investigación y sobre todo a las características del sujeto, por lo tanto la información resultante es más difícil de ser analizada y requiere la inversión de mayor tiempo.

5.5 Sujetos de estudio

De los planteamientos originales del trabajo con grupos de discusión y al identificar estas características en los participantes, de acuerdo con Krueger (1991) el número de integrantes del grupo se determinó por ser lo suficientemente pequeño como para que todos tengan la oportunidad de

exponer sus puntos de vista y lo suficientemente grande como para que exista variedad en dichos puntos de vista.

Por lo tanto, para realizar la actividad con los grupos de discusión, se llevó a cabo mediante la aplicación de un muestreo de tipo intencional de Asesores Técnico Pedagógicos, ya que de acuerdo con Rubio y Varas (1997) la muestra representativa de la población no se extrae de forma aleatoria (como en los muestreos estadísticos) sino de forma intencional, es decir, se lleva a cabo seleccionando a las personas según la relación que éstas guarden con el objeto de estudio, por lo tanto, la relación profesional, de participación constante, de reconocimiento a su labor, y las acciones de formación continua como elementos de relación solicitados.

En este caso, participaron 12 asesores técnico pedagógicos ubicados en 4 jefaturas de sector y laborando en 8 zonas escolares según la estructura administrativa del sistema educativo.

Si la pretensión es ubicarlos de acuerdo al contexto en el cual desempeñan sus funciones, tenemos a 7 ATP que laboran en primaria general y 5 ATP que se desempeñan en primaria indígena.

Es importante señalar que la participación en los grupos de discusión se generó en función de la disponibilidad de ellos, por lo tanto, los 12 ATP llegaron a participar en al menos 2 grupos, conformando así 5 grupos de discusión.

Una de las características fundamentales que se tomó en cuenta fue que los asesores técnico pedagógicos que participaron en estos grupos de discusión, solicitaron que las reuniones de trabajo se hicieran después del horario laboral, ya que pensando en que existe una dependencia administrativa hacia un jefe inmediato superior, y que esta actividad era de carácter voluntario, se les presentaría cierta dificultad para abandonar sus funciones de trabajo respectivas para el desarrollo de los grupos de discusión.

Considerando lo anterior, se llegó a la conclusión de que las actividades se realizarían fuera de cualquier espacio laboral y en una ubicación geográfica que permitió el acceso de todos los participantes.

Una vez ubicado este espacio de trabajo, se acondicionó de tal forma que se pudiera grabar en formato de vídeo así como de audio la mayoría de las reuniones, no sin antes solicitar la autorización de los asistentes para llevarse a cabo este proceso.

Por su parte, las entrevistas fueron aplicadas a un total de 3 ATP y a uno más que fungía como responsable de los procesos de fortalecimiento académico para la acción pedagógica, es decir un informante que se desempeña desde la parte burocrática y administrativa del programa de formación continua en el estado.

Se determinó a este universo para las entrevistas en función del nivel de aportaciones en los grupos de discusión, es importante señalar que no se buscaba la comprobación de los datos recabados sino la obtención de mayor información sobre el tema de investigación.

Para el análisis de la información recogida en las entrevistas, se definieron etiquetas para la identificación de los informantes, quedando como Ex_Px (Entrevista donde x adquiere el valor del 1 al 5 y Pregunta donde x adquiere el valor de 1 a 19)

Así mismo, como elemento de profundización y a su vez de contraste respecto a la prácticas que llevan a cabo los ATP, se realizaron dos entrevistas adicionales en España, como punto de partida para el análisis y revisión de las prácticas, con el objetivo de tener elementos para articular, en la medida de las posibilidades y de pertinencia, una propuesta para el fortalecimiento de la selección de los formadores de formación docente y a su vez para el fortalecimiento de su práctica.

5.6 Ruta metodológica

En términos generales la ruta metodológica describe todo el procedimiento a seguir para la movilización, tanto del marco teórico a partir de los referentes teóricos, como de la instrumentación metodológica propuesta, en tal caso, llevar a la comprobación o refutación de la hipótesis que se tiene respecto a la investigación y que paulatinamente irá descubriendo todo esa serie de elementos que permiten el entendimiento del mismo.

Por lo tanto es necesario reconocer que esta ruta metodológica, a partir del enfoque de investigación cualitativa y de las estrategias empleadas como son los grupos de discusión y en su caso las entrevistas semiestructuradas, permiten al investigador diseñar esta serie de pasos o etapas que le permitirán llegar al descubrimiento en el mejor de los casos o a la explicación del fenómeno.

Para la estrategia metodológica a emplear en esta investigación es importante destacar que al basarse en una propuesta filosófica como es la hermenéutica, ésta no se agota en su propia dimensión, sino que trasciende en su propuesta de acción al intentar llegar a la comprensión de una realidad social la cual se asume bajo un texto, en este sentido, el análisis descriptivo es susceptible de ser interpretado a través de distintos caminos metodológicos lo que la hace distinta de cualquier alternativa de investigación (Sandoval, 1996) .

En tal caso, Odman (1998) admite que esta mirada de la hermenéutica tiene por objeto incrementar la comprensión sobre otras culturas, grupos sociales, individuos, estilos de vida, relaciones sociales, bajo una relación de perspectiva temporal entre presente y pasado.

Además, existe una posibilidad de interpretar que según Gadamer, es válida en el contexto de lo que se puede denominar “encuentro hermenéutico” donde existe la posibilidad de establecer un diálogo entre la

comprensión del fenómeno y el mundo vital, haciendo que tal relación busque la trascendencia en espacio y tiempo.

De esta manera la hermenéutica parte de reconocer e interpretar cualquier texto en dos sentidos, el primero de ellos a través de la interpretación literal y el segundo a través de la reconstrucción de lo que acontece alrededor del texto.

Ahora bien para que la hermenéutica a través de la interpretación en cuestión pueda ser aceptable debe cumplir al menos con que ésta explique la información relevante disponible y a su vez tal interpretación debe ser plausible o válida que permite explicar los eventos o fenómenos que se interpretan.

De esta manera entonces, la ruta metodológica trazada está en función del establecimiento y construcción de un texto el cual surge de una construcción dialógica colectiva en tanto se conforman grupos de discusión como técnica de investigación empleada.

A su vez, tal construcción textual es inherente al campo laboral en donde los sujetos se desenvuelven, con estos antecedentes, a continuación la descripción de la ruta metodológica diseñada para la observancia de las competencias del asesor técnico pedagógico en la región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas.

5.6.1 Recogida de la información

Lo primero por resolver era el planteamiento o los fines que se persiguen, en este caso atendiendo al objetivo de la investigación, el cual apuntó a la identificación de las competencias con las que cuentan los asesores técnico pedagógicos del nivel de educación primaria de la Región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas.

A continuación se configuraron los argumentos, pensando siempre sobre la articulación entre el objetivo de la investigación y los puntos de análisis o reflexión para desarrollar la sesión o sesiones de discusión.

Considerando lo anterior, de acuerdo a Castro (2001), se determinó la selección de los participantes, la organización del proceso, el estilo de trabajo y la ubicación del escenario donde se desarrollaron las reuniones.

Tomando en cuenta los argumentos para el desarrollo de las sesiones, se determinó desarrollar cinco grupos de discusión con referente en el tema de discusión, lo cual permitió identificar cómo es la práctica didáctica que los asesores técnico pedagógicos realizan respecto a procesos de formación continua de profesores de educación básica, en la región donde tienen influencia.

Para llevar a cabo esta identificación, se partió de dos detonantes, éstos con base a la proyección de dos fragmentos de videos sobre las formas que actualmente siguen reproduciéndose respecto a las prácticas educativas en las aulas, caracterizada por la clase magistral, autoritaria, en la que el profesor es quien mantiene el control sobre lo que debe enseñarse o aprender y los alumnos sometidos a la aceptación de lo que el docente considera deben aprender.

En este caso, el primer video recuperado para el trabajo con los grupos de discusión tuvo la intención de hacer una comparación de lo que el material presenta respecto a la manera en que por muchos años se ha desarrollado el proceso de enseñanza y contrastarla con la práctica que desarrollan los ATP, el cual puso de manifiesto lo que realizan, en el sentido de identificarse como profesionales que deben tener las capacidades para responder a las inquietudes del profesorado y consecuentemente propiciar la reflexión sobre su práctica. (Ver pág.186)

De igual manera, el segundo recurso videográfico buscó rescatar comentarios respecto a la práctica cotidiana del docente, poniendo bajo el análisis la práctica que realiza el asesor. (Ver pág. 188)

El tercer recurso empleado fue el análisis del documento rector de la legislación educativa en México en cual pone de manifiesto la pretendida reorganización del sistema educativa particularmente en lo que respecta a la función del ATP, este recurso tuvo la intención de obtener comentarios

respecto a lo que plantea como requisitos, condiciones y características para la selección del personal con funciones técnico pedagógicas y ponerlas en contraste con lo que como asesores consideran tener o en su caso necesitarían desarrollar para cumplir con lo dispuesto en tal acuerdo. (Ver pág. 189)

Es importante señalar que posteriormente se llevaron a cabo una serie de entrevistas semiestructuradas para triangular o profundizar la información recopilada en los grupos de discusión en los cuales no se encontraron suficientes argumentos, para ello se estableció un total de tres entrevistas, de las cuales dos fueron dirigidas a los asesores técnico pedagógicos que en su momento otorgaron un tiempo específico para ello y una dirigida a una autoridad educativa que tuvo a cargo la promoción de procesos formativos en educación básica así como el seguimiento de actividades orientadas a la formación continua en el Estado. (Ver pág. 192)

En este caso se sistematizó la información siguiendo el patrón de Ex_Px donde x adquiere un valor respecto al número de entrevistado o número de pregunta.

5.6.1.1 Datos del documental la educación prohibida

La Educación Prohibida es una película con características de documental que pretende cuestionar la forma en que la escuela y sus procesos modernos entienden el acto educativo, dando cuenta de la diversidad de experiencias educativas, en muchos casos que distan de lo convencional con la intención de replantear los paradigmas educativos actuales.

Este documental se propone alimentar y disparar un debate a modo de reflexión social acerca de las bases que sostienen la escuela, promoviendo el desarrollo de una educación integral centrada en el amor, el respeto, la libertad y el aprendizaje.

Al ser una producción con los permisos de copia, modificación, adaptación, traducción y exhibición pública siempre que no existan fines de lucro y se mantengan estas mismas condiciones se recurrió al mismo para funcionar como detonante del discurso en los grupos de discusión.

Se presenta un resumen sobre el tema de la práctica educativa. Parte del análisis respecto a que el aprendizaje continúa permanentemente y bajo ningún concepto debe considerarse concluyente o absoluto, las personas que aparecen en esta película tiene ideas y planes, diversas apariciones no necesariamente expresa acuerdo con todo el contenido de la misma.

Es una producción de la empresa *eulam producciones*, apoyada por 704 coproductores quienes esbozan sus comentarios sobre la temática en cuestión.

Para los fines de la investigación, se consideraron los primeros 2 minutos y 30 segundos.

En este lapso de tiempo se presenta una analogía de la práctica educativa, la cual parte de la comparación de una clase de filosofía.

El discurso empleado se basa en el relato de una historia en la que en una caverna se encontraban un grupo de hombres prisioneros de nacimiento, encadenados de forma tal que sólo podría mirar hacia el fondo de la cueva las sombras que proyectaba la luz de una hoguera sobre figuras manipuladas por tres hombres, para los prisioneros la sombra sería la única referencia del mundo exterior, esa sombra sería su mundo, su realidad.

A partir de esto, el relato que se emplea se transcribe a continuación.

Uno de los prisioneros era liberado y se le permitía ver la realidad entera fuera de la caverna, ¿que tanto tiempo le tomaría acostumbrarse el exterior después de toda una vida de encierro?

Posiblemente su reacción sería un profundo temor a la realidad.

Podría entender lo que era un árbol, el mar, el sol.

asumamos que este hombre pudo ver la realidad tal cual es y entender el gran engaño que era la caverna, el profesor nos explicó brevemente las interpretaciones del mito, en relación al conocimiento, la ilusión y la realidad, como posiblemente estemos dentro una gran caverna, que a su vez está dentro de otra.

Pero no cabe duda que la necesidad de ese hombre libre, de regresar y compartirle al mundo lo que había visto.

A partir de esta descripción respecto a la analogía de la cueva, el desarrollo del documental versa sobre la comparativa entre los sistemas de educación tradicionales y la necesidad de una convergencia más amplia respecto a la verdadera educación que se debe promover, en el sentido de la formación integral de los individuos, en la población.

Lo anterior refiere a una práctica que antaño se ha venido desarrollando y que al menos, en el contexto del asesor técnico pedagógico, es una práctica recurrente, naturalizada e incluso institucionalizada, dando cabida a distintas interpretaciones respecto a lo que un asesor, en tanto es un formador de formadores y que debe procurar, en el sentido estricto de la formación. Así este documental tuvo como propósito despertar en los participantes de los grupos de discusión diversas interpretaciones respecto a lo que realizan o desarrollan en función de apoyar, de formar o capacitar, incluso atender los procesos de formación continua que desarrollan a lo largo de los ciclos escolares.

Se continuó el trabajo de los grupos de discusión con la revisión de un fragmento de una película mexicana, el cual puso de relieve la situación actual de los sistemas educativos en Latinoamérica y el análisis de las prácticas educativas que los docentes desarrollan.

5.6.1.2 Recurso videográfico de la época de los años 50

Se empleó un extracto de una película mexicana en la que se retrata la práctica del docente de clase magistral, da cuenta de la posición jerárquica que ha tenido el docente frente a los alumnos, principalmente

de educación básica (aunque en el recurso no es explícito el nivel educativo, por observación se pudo evidenciar la edad de quienes tienen el papel de alumnos).

La duración del recurso fue de 3 minutos, en formato de video descargado de repositorios públicos en Internet.

En el mismo portal público de Internet, se puede observar el tipo de licencia de uso que tiene el material videográfico.

En este recurso, se puede observar el tipo de discurso que emplea el docente, el mismo se interpreta como una clase autoritaria, dando a conocer que el conocimiento que él posee es el único y acabado, por tanto, fue un elemento sustantivo para contrastar lo que en la actualidad realizan los docentes y en el caso particular los ATP.

De igual forma, es visible la manera en que se establece el diálogo entre los estudiantes y el docente, algo distintivo en la práctica educativa, lo que sirvió como elemento para el análisis de las interacciones que se originan en la práctica del ATP al enfrentarse a docentes que cuestionen su labor.

Otro elemento que se ubica en el recurso es la ubicación física que tiene respecto al grupo, el docente se posiciona en un nivel superior al resto del grupo, así como el uso de elementos que indican castigo como el uso de una regla de madera con la cual indica y señala tanto a alumnos como al pizarrón.

Otro factor que se pudo evidenciar es lo que los alumnos piensan del docente, considerándolo como aquel sujeto que debe responder las dudas que se originan en clase, y en el caso del último, asume tal posición.

En este caso, la intención fue recuperar de los participantes información relativa a su práctica, así como datos que dieran cuenta del proceder que desarrolla cuando está al frente de grupos de docentes.

5.6.1.3 Recurso bibliográfico, acuerdo para el establecimiento de la función del ATP

Este recurso fue obtenido del portal oficial de la Secretaría de Educación Pública, bajo el título de Lineamientos para la selección de personal para realizar funciones de asesoría técnico pedagógica de manera temporal.

Este documento da cuenta del procedimiento que debe seguir la autoridad educativa local (el estado) con fines de selección para desarrollar las actividades de apoyo a la docencia de educación básica.

El mismo aporta elementos legales y administrativos para la función del ATP, en tal caso, forma parte de lo que se le ha llamado reforma educativa.

Una de sus características es que plantea una serie de condiciones para desempeñar esta función, entre las cuales destaca la importancia de haber desarrollado actividades de docencia, de asesoría previamente a la selección, de conocimiento y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, que a diferencia de los otros acuerdos de tipo presidencial que en el año 2007 y 2010 impulsaron la creación y profesionalización de la figura del ATP de educación indígena, en este último del año 2014, no hace tal distinción.

De igual manera se caracteriza por plantear la situación del ATP como una figura académica con funciones de tipo temporal, a desarrollarlas por espacios de un ciclo escolar, puesto que aun no existe la estructura pedagógica sobre la cual tenga las bases para su actuación o desempeño, así como el acuerdo carece de toda una serie de elementos propios para el desempeño de la función, tal es el caso la definición propia de las actividades a desarrollar, aunque si propone la atención de la asesoría en escuelas y supervisiones escolares.

Este recurso permitió una discusión en torno a la situación actual sobre el diseño de una nueva organización escolar en el sistema educativo mexicano, partiendo de fragmentos de la nueva legislación educativa en la

que se pone como centro de análisis la situación contractual y pedagógica del ATP.

El discurso se generó con base a la revisión de los recursos anteriores y partió de dos preguntas generadoras respecto a la percepción de los docentes a quienes acompañan en los procesos formativos, en tal caso, cómo es la práctica del ATP, cómo desarrolla sus competencias para la atención del profesorado.

Tomando en cuenta que previamente se estableció contacto con los informantes a través de visitas a sus centros de trabajo respectivos, el acercamiento al tema de investigación y su involucramiento, permitieron la selección intencional de quienes se integraron a los grupos de discusión.

En tal caso, el contacto inmediato se realizó a través de los procesos formativos que en el ciclo escolar se organizaron, a los cuales acudieron producto de la calendarización que la autoridad educativa, llámese Coordinación Estatal de Formación Continua de Maestros en Servicio había organizado.

Con los antecedentes anteriores, se desarrollaron cinco reuniones con los grupos para discutir tanto los recursos destinados para este cometido, como lo que en el desarrollo del mismo surgiera producto de la plática o comentarios surgidos, de estas reuniones se tiene constancia en audio y video así como de notas en formato electrónico, es importante hacer la aclaración que por petición de los participantes solo en una reunión solicitaron que no se grabara en ningún formato lo que se comentó puesto que para ellos representaba compromisos, riesgos, o bien por la situación que en ese momento prevalecía respecto a la situación del ATP en cuestión de su nombramiento o relación laboral, podría, a juicio de ellos, causarles algún tipo de problemas, por lo que no existe evidencia de esa reunión, únicamente las notas que se pudieron tomar.

Para llevar a cabo estas reuniones, a cada profesor se identificó con unas siglas, a partir del grupo de discusión en el que participaron con la nomenclatura Gx donde la x adquiere el valor del grupo, 1, 2, 3, 4, 5

seguido de un guión y la letra Px donde P ese refiere al participante y x adquiere el mismo sentido de participación.

Todos los ATP asistieron de manera voluntaria, sin estar coaccionados, dicha asistencia fue motivada por el tema de discusión, un estímulo que como menciona Callejo (2001) ha de controlarse o al menos tenerse en cuenta.

5.6.2 Análisis de la información de los grupos de discusión

De acuerdo a Callejo (2001), el análisis hermenéutico del discurso es la búsqueda de un sentido, ya que este no tiene uno solo. En este caso, el discurso en concreto será identificado por el investigador y estará dado por el objetivo de la investigación.

Entonces, pensado en este proceso de identificación del discurso y su correspondiente análisis, la información pasa por una serie de etapas que configuran el proceso rigurosamente cuidado.

- Transcripción
- Clasificación en categorías relevantes
- Descripción
- Interpretación

Teniendo en cuenta esta organización, se inició con la transcripción en formato de texto de las grabaciones en audio, para ello se asignó a cada participante un código, así como en la sesión en la que participó, de igual manera, al texto transcrito se paginó, de tal forma que al incluir una cita textual en el análisis se consideró el grupo de discusión, en qué lugar se localiza de la transcripción de acuerdo a la paginación obtenida, es decir, GdDx_Págx (Grupo de Discusión “X”_Pág “X”).

Para llevar a cabo el análisis de la información, luego de ordenarla, se categorizó para ubicar la información a recopilar, en este entendido, se ubicaron categorías de análisis, entre éstas:

- Funciones del ATP
- Formación
- Capacitación para la práctica docente
- Competencias del ATP
- Problemas

A continuación, con los elementos ordenados y con la guía de categorías propuesta para el análisis de la información recuperada en los grupos de discusión, se obtuvieron algunos resultados que permiten explicar o al menos comprender el fenómeno estudiado lo que en determinados casos fue complementado con la información obtenida en las entrevistas aplicadas.

5.6.3 Análisis de la información de las entrevistas semiestructuradas

La revisión de las entrevistas aplicadas, siguió el orden de cada pregunta planteada, buscando establecer una relación con las categorías propuestas en los grupos de discusión –esta fue la estrategia rectora del proceso de investigación- lo que permitió identificar de una manera más fácil cada parte del discurso que diera sentido o sirviera de complemento a lo planteado en las discusiones anteriores.

En este caso se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la función de un ATP?
- ¿Cuál es el origen del ATP?
- ¿Cuál debería ser la función del ATP desde su punto de vista?
- ¿Podría comentarme aspectos de la normatividad que rige la función del ATP?
- ¿Cómo fue nombrado ATP?
- ¿Cuántos años lleva en la función de ATP?
- ¿Qué acciones debe desarrollar un ATP? –complementaria a un planteamiento anterior-

- ¿Podría hablarme sobre los programas que atiende, además de los de formación continua?
- ¿Cómo se forma o profesionaliza para la atención de los docentes?
- ¿Lo anterior le permite organizar su trabajo, cómo lo hace?
- ¿Cómo son los procesos que el centro de maestros organiza, cuál es su percepción u opinión sobre éstos?
- ¿Qué opinión tiene de las acciones de formación del profesorado en la región, son pertinentes, que necesitan?
- ¿De acuerdo al contexto, que elementos son necesarios para mejorar los procesos de formación continua de los docentes?
- ¿Cómo se ven a ustedes como ATP en la región, hábiles, carente de qué?
- ¿Qué necesita un ATP para desarrollar su labor?

De esta manera, para el análisis de las entrevistas, las respuestas en audio se transcribieron en un procesador de textos, evitando en todo momento el uso de nombres de asesores, figuras académicas o responsables de procesos así como datos que en el contexto de su tratamiento resultaran de extrema delicadeza por el contexto sociopolítico vigente en el estado.

El análisis continuó con la ubicación y etiquetación de los comentarios con base a las categorías propuestas anteriormente al establecerse marcaciones respecto a fragmentos del discurso.

Una vez identificado cada comentario respecto a las categorías propuestas, se establecieron las relaciones con cada una de ellas, en el sentido de hacer la comparación y complementación con lo analizado en los grupos de discusión, esto permitió identificar si eran complementarias o repetitivas, permitiendo la selección de aquellos fragmentos útiles que dieran cuenta de la práctica de los ATP en los resultados pero que no se entendieran como repetitivos o que dieran validez a lo ya descrito.

Con toda esta información articulada, en tanto el discurso colectivo producto del trabajo con los grupos de discusión, así como las respuestas obtenidas desde el trabajo individual a partir de las entrevistas, así como de comentarios obtenidos en otros espacios (considérese como información relevante el hecho de contar con datos relativos a procesos de selección o de evaluación de acciones formativas o bien de propuestas de actualización del profesorado), se describe y explica a continuación lo que acontece respecto a la práctica del ATP respecto a las categorías establecidas.

Capítulo 6. Resultados de la investigación

Partimos de la propuesta del trabajo hermenéutico. Si bien esta estrategia permite al investigador el entendimiento o comprensión de los actos sociales a través de la interpretación que haga de elementos tales como un texto, el cual es producto de la creación de un discurso mediante la técnica de investigación denominada grupos de discusión, es importante señalar que tal mirada, a la luz de un estudio cualitativo, puede tener distintas interpretaciones.

Por consiguiente, los resultados aquí mostrados son únicamente la interpretación que el autor hace de los datos recopilados mediante las técnicas comentadas anteriormente, con ello, se recupera gran parte de la subjetividad que en otras tantas investigaciones quedan desconectadas de los resultados que han arrojado.

6.1 Funciones del ATP

El trabajo que desempeña un asesor técnico pedagógico está muy relacionado con el origen de sus funciones, en el sentido de la asignación que ha tenido, producto de situaciones de tipo administrativo, llámese administración educativa desde el gobierno o desde la coyuntura político-sindical establecida.

Esta construcción de una identidad de acuerdo a Bourdieu (1998) encuentra su razón de existencia y prevalencia debido a las relaciones que se establecen en el seno de las interacciones y que se procuran, en otras palabras, es esa estructura estructurante llamada *habitus* la cual determina lo que un sujeto realiza.

En tal caso, el medio laboral y social en el que el ATP se desenvuelve, puede ser entendido como esa estructura la cual da forma y exige ciertas condiciones de existencia, a su vez, permite que el ATP conviva en el seno de tales relaciones sociales.

Ahora bien, esta función, la cual en determinado momento se convierte en la única que tiene un profesor en su carácter de director técnico, es decir, que tras esa serie de procedimientos administrativos es asignado a una supervisión escolar o jefatura de sector o bien, producto de la negociación de carácter sindical al interior de la organización magisterial en cada zona escolar, se asigna a estas funciones, aun cuando no pretenda ser un ATP, es cuestionable debido a la negación de una función o a la falta de competencias para el ejercicio de la misma que condiciona su actuación.

Por lo tanto, el ejercicio de esta función pone en entredicho la funcionalidad de la misma, puesto que en varios casos no se asume como una opción de entre varias, sino como la única a la que se pudo acceder, con ello, se crean conceptos negativos entre los profesores que son el universo de atención de un ATP y consecuentemente el ejercicio de su labor se desarrolla bajo la elección del personal sin bases sólidas.

Al verse como un ATP sin apoyo, ya sea desde el programa de formación continua o desde la administración educativa, exigen atención a ellos para atender sus necesidades de formación, de acuerdo a Jiménez (1996), que las autoridades educativas deben ver en ellos una posibilidad para apoyar a los profesores, pero también es necesario ser formados con mejores procesos, con el objetivo de que el desarrollo de competencias en

los formadores apunte hacia mejores procesos de formación continua y consecuentemente el trabajo sea de mejor.

...en cierto sentido, es el de que les falta capacitación desde las áreas más grandes, desde los ejes centrales y de ahí venir en cascada, para que realmente le den la función de lo pedagógico, desgraciadamente en nuestras comunidades hay mucha deficiencia en cuanto a temáticas de español, que es el problema, me atrevo a pensar en la región Altos, pero que realmente solo criticamos o solo señalamos a los docentes sin ver también a nosotros que estamos haciendo algo como asesores técnico-pedagógicos de las diferentes zonas, o sea, muchas de las deficiencias que hay en las escuelas es porque nosotros no estamos trabajando al cien por ciento...(GdD1_Pag3)

...yo hablaría más de uno [se refiere a el mismo] en tanto lo que se hace sino en lo que debería ser, porque entre el que hace y el que debería hacer hay ciertos elementos que no permiten realizar la función y se desvirtúa la práctica del asesor técnico pedagógico, desde mi punto de vista creo que eminentemente debe ser un asesoría como se dice pedagógica, y circunscrita a las problemáticas que se estén dando al interior de las escuelas, pero se limita porque no existe investigación educativa, con investigación educativa desde dos enfoques, uno a la investigación educativa en función al trabajo docente, y la investigación educativa en función a la innovación docente. (GdD1_Pág1)

O bien, de acuerdo a esta relación desordenada de las funciones educativas encontramos que los ATP son recursos humanos quienes aún no definen una función específica, ya que según en un grupo de trabajo o bien desde lo individual, se logra identificar que “hacen de todo”,

Como su nombre lo dice debe ser todo lo relacionado a lo técnico y pedagógico, pero como mencionaba anteriormente, eh, también nos avocamos a la parte administrativa o a otros trabajos que quizás no corresponden a la función pero, se tiene que hacer (E1_P3).

Pues yo creo que desde mi punto de vista, yo creo que precisamente lo que tratamos nosotros de hacer, creo que ese debe ser el propósito central de la función, acompañar a los maestros, este...darles estrategias de trabajo tal vez, estar al pendiente de los resultados que tienen los alumnos y yo creo que esa debe ser y a lo mejor por ahí nosotros en algún momento nos hemos quedado en un tanto rezagados con esa función porque hay otros otros trabajos que de repente hacemos en las supervisiones y no nos enfocamos específicamente a desempeñar con toda la...con todo el tiempo disponible la función del ATP pero si esa debe ser.(E3_P8)

De acuerdo a Capdevielle (2011), desarrolla prácticas en el juego social que le permiten saber que debe hacer en determinado momento o situación, en este caso, algunos por comodidad han llegado a manipular su función, en términos de acomodarla a las diversas situaciones laborales, de tal manera que puedan desempeñar su función y a la vez cumplir, en el sentido de apoyar, otras dimensiones laborales a su alrededor.

Yo considero que el papel que nosotros hasta el momento se juega o se tiene como asesor técnico pedagógico es necesariamente, para mi punto de vista no cumple con la función que debería ser, porque realmente hacemos de todo... porque tenemos que ser hasta cosas administrativas en ocasiones, entonces eso es lo que para mí a veces obstruye u obstaculiza el trabajo que tenemos (GdD1_Pág2)

...algunos de los planteamientos que se han hecho de que no solo estamos para hacer una cosa, sino que nos ponen a hacer muchas y dentro de esas muchas cumplir con ciertas situaciones de asesoramiento para dirigir los cursos de formación continua o de otros cursos que tenemos que dar en nuestra zona [identifican dos procesos formativos, el primero desde la estructura de formación continua el segundo desde la estructura administrativa, aun cuando la denominan cursos]...(GdD3_Pag2)

En este sentido, las prácticas que un formador de formadores lleva a cabo estarán en función de dos factores claramente delimitados:

El primero de ellos se refiere a esa dependencia estructural que a lo largo de los últimos años de la formación continua en México, como procesos de capacitación o actualización, tanto de las prácticas educativas como en el nivel de formación profesional para los docentes se ha establecido, producto de la relación entre un sistema educativo, una política educativa, económica, administrativa y de relaciones de carácter internacional que han procurado que, tanto los programas de estudio de educación básica, incluso en nivel superior, así como las prácticas formativas a nivel de docentes, ya sea en su proceso de formación o de profesionalización, se determinen en función de una política internacional.

Tal determinación se plasma en un primer momento en los planes de estudio, en un segundo momento, en lo que como programa de formación continua determina para cada nivel educativo, ocasionando que, desde la perspectiva del ATP, deban cumplirse a cabalidad los preceptos con los cuales se rige el sistema educativo.

Segundo, a pesar de que las prácticas de los asesores técnico pedagógicos en tanto son formadores de formadores están pensadas como un medio para la mejora de las prácticas educativas, ya sea a nivel de docencia o nivel de aprendizaje de los alumnos, están sujetas a una predisposición de carácter sindical o administrativa, es decir que de acuerdo a una política de la organización social denominada sindicato, la asignación de este tipo de funciones se condiciona por determinadas acciones que esta figura gremial establece o en su caso de acuerdo a una determinación administrativa que es avalada por lo sindical o viceversa.

...en el caso personal, cuando llegue a la zona, llegue con la clave 21 que es director técnico, eh... de acuerdo a la cadena interna habían dos espacios, uno era para una escuela de organización completa y el otro era para cubrir el espacio de esta función, en mi caso no fue, no hubo otra opción que prácticamente directa el nombramiento.(E1_P5)

Al llegar a la zona el ATP que estaba se había cambiado, entonces estaba el espacio en supervisión para ATP Entonces no hubo ninguno de los que ya estaban como directores técnicos en la zona no hubo ninguno que se interesara en el espacio y ya me lo otorgaron a mí.(E2_P5)

Tengo la función con mi clave anterior, no tengo el nombramiento, de hecho tengo una orden de comisión que me da la dirección, pero no con clave, solamente...con mi misma clave que tengo de docente.(E3_P5)

Nuevamente se identifica tal disposición de una estructura que define la acción social de los sujetos en función de condiciones o reglas que según Giddens, definen a la estructura.

En su caso, es el mismo habitus en el que se desarrollan tales prácticas y que a su vez configuran o estructuran lo que el sujeto, en este caso el ATP debe realizar.

Lo anterior lo podemos entender por las relaciones laborales existentes que mantiene el ATP.

...es muy importante saber que lo que es lo que hacemos como asesores y saber si realmente estamos desarrollando la función tal y como las pensamos y como está plasmado en un plan de estudios, porque somos conductores ahora de los procesos formativos de los maestros, de los docentes de nuestras escuelas, y que los supervisores deben conocer completamente porque tras lo administrativo estamos desfasados de lo pedagógico es muy importante para el desarrollo del contexto regional en el que estamos trabajando. (GdD1_Pág2)

Considero pues...no solo debemos deber la realidad sino transformarla, hablamos de eso, de transformar los materiales, todo lo que tenemos en nuestras manos para adecuarlas a las situaciones de nuestros alumnos [se nota que juegan un doble papel, como profesores de educación básica y como formadores de formadores] en este caso a los maestros que tenemos que orientar o dirigir, entonces, ante esto, nos enfrentamos a un mundo a veces desconocido o a veces con muchas interrogantes, que yo pienso que hay cosas que no nos han quedado claras y que nosotros como ATP es por llamarnos así, por la función que desempeñamos, hay cosas que a veces no tenemos claras y por eso es que se han cometido muchos errores, entonces esto nos permite bueno yo lo percibo así, que tenemos que estar muy seguros y darnos cuenta de lo que nuestra realidad en sí y qué vamos a proyectar más allá...(GdD3_Pag2)

Por un lado, una política dependiente de la estructura internacional de carácter económico, determina los contenidos a desarrollar dentro de los planes de estudio, y por otro, la práctica de los docentes está sujeta a determinaciones sindicales, las acciones que los ATP desarrollen se ven reducidas a una reproducción de los esquemas formativos que, como se ha mencionado a nivel internacional se establecen y que a través de la estructura educativa nacional se aceptan, así como desde lo estatal, quienes actúan como responsables de la determinación de qué es lo necesario para su estado y finalmente desde lo regional, independientemente de a situación real, todo se traduce en una reproducción o transmisión de conocimientos a través de los centros de maestros que legitiman las prácticas formativas y las reproducen.

Sin embargo, sí como formadores de formadores pretenden impulsar un cambio en las prácticas formativas que ellos organizan o reproducen, a nivel de esa codependencia laboral y hasta cierto punto sindical que se ha generado en función de los docentes a quienes atienden, esta relación marca o frena el desarrollo que desde una acción reflexiva, en tanto son agentes (Giddens, 1997), puedan llevar a cabo.

...es que el maestro quiere que se le lleve ya todo hecho, ellos lo sienten así [lo interpretan]lo ven así, así lo perciben, pero si yo llevo otras propuestas o les llevo propuestas que les cambie la visión ya marcada de cómo son los cursos, que todo el tiempo es lo mismo, que todo el tiempo vamos a recibir y oír lo mismo, pero si yo les propongo otras estrategias de trabajo, otras formas de abordar los temas, ellos inmediatamente cambian de actitud, porque se les está proporcionando un mundo diferente y están ellos dándose cuenta de que no es así como nos lo dijeron o me lo pintaron, las cosas son de otra manera, entonces de esta forma vamos viendo, pero tenemos que estar primero conscientes de lo que vamos a hacer...(GdD3_Pag2-3)

Pues no tanto así en el sentido de que...los cursos que a veces ofertan no encajan con la necesidad de los maestros pero con el hecho de que tiene uno que tomar un curso para cumplir con cierta requisitos si le pudiéramos llamar así ya nos tenemos que recibir al que más nos llame la atención, por llamarle así aunque no sea de nuestro sumo interés. (E1_P16)

Esto ocasiona que, de cierta manera, las distintas conceptualizaciones que los docentes que participan de los procesos formativos tienen de la práctica de los formadores de formadores sean erróneas, es decir, aun no se llega a un acto reflexivo sobre lo que acontece alrededor de otros sujetos en la construcción de determinadas relaciones sociales, quizás aun permanecen en la etapa de consumo (quizás como consumidores en la sociedad de la información), más no de creación, de considerar que los ATP son quienes resolverán las problemáticas educativas, esto producto de la falta de un acto reflexivo.

En este caso, mientras los docentes a quienes está dirigida la práctica de los ATP no comprendan que esta figura académica tiene una dependencia muy marcada hacia un plan de estudios y a una estructura

política de formación continua a nivel nacional y estatal, que determina los procesos formativos desde un punto de vista alejado de toda realidad, en este caso desde las necesidades regionales y impulsa a través de sus distintos organismos denominados centros de maestros, la creación de esquemas formativos acordes a la realidad no podrá ser posible.

Ahora bien, tal pretensión nos puede conducir a un laberinto sin salidas.

Un asesor técnico pedagógico en tanto es un formador de formadores, que por la misma función y atribuciones marcadas dentro de un plan de estudios así como de una política de organización del programa de formación continua y que en el plano de su práctica se prevé que sea a partir de ellos de donde surgen las propuestas de formación idóneas, o al menos acordes a las condiciones regionales educativas y de necesidades de formación del profesorado, es el mismo sistema, hablando de un sistema tanto político, educativo, económico, incluso social, los que determinan la práctica de esta figura académica quien orienta su labor en el seno social, coartándolo de toda posibilidad de actuación.

Una de las actividades podría, ser eh... impartir cursos, diseñar material, apoyar a los maestros en la parte técnico pedagógica en donde ellos necesiten el apoyo para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. (E1_P8)

Hasta donde puedo yo comprender que nuestra función...debería ser exclusivamente para apoyo a los docentes, en todo el aspecto pedagógico, siento que eso deberíamos de hacer, entonces este, pues las actividades que hacemos, por ejemplo cuando trabajábamos con el programa de DACFEIB que lo manejábamos, eso estaba apegado con nuestra función, porque trabajábamos con los docentes de las escuelas multigrado y nos dedicábamos a ir a visitar a las escuelas, a trabajar con los docentes en cursos, a orientarlos en planeación, en cuestiones de evaluación, en la planeación multigrado que es bastante complicada para muchos maestros, entonces siento que está de acuerdo con lo que nosotros hacemos, cuando por ejemplo trabajamos en el espacio de la olimpiada del conocimiento, que nos vinculamos ahí o los cursos de formación continua que nos corresponden a nosotros y algunos otros que no nos correspondían como los diplomados de RIEB que estuvieron ofertando y estuvimos participando, eso siento yo que si es parte de una función que debemos de realizar como ATP. (E2_P8)

Serían los talleres, los círculos de estudio que hemos tenido, también algunos cursos que hemos dado para planeación sobre grupos multigrado, usamos mucho en el 2005 la famosa PEM propuesta educativa multigrado y con eso trabajábamos con los maestros de los unitarios, bidocentes y tridocentes en la planeación de actividades con, comunes de temas comunes actividades diferenciadas, serían los cursos y bueno hemos apoyado en los cursos regionales en el centro de maestros, yo creo que es por ahí, a lo mejor estarían un tanto enfocados con la función que desempeñamos.(E3_P8)

Por lo tanto, si desde la pretensión se cree que el asesor técnico pedagógico viene a ser una figura que puede aportar nuevos elementos para la práctica docente en las escuelas del sistema educativo mexicano, es este último, llámese política educativa, sistema educativo, secretaría de educación o programa de formación continua, quien de la mano de otros factores como lo político, económico, cultural, social, de tipo formativo o la construcción de prácticas sociales en los docentes, son las que impiden el desarrollo de estas posibles estrategias.

La práctica del ATP no es nueva, si se circunscribe ésta a su espacio de acción a través de una revisión histórica, y de este encuadre temporal de la investigación, remontamos su práctica hacia el año de 1993, que es desde donde parte este análisis comparativo de su práctica podemos evidenciar diferentes o similares características de su acción.

A través de los últimos 23 años el asesor técnico pedagógico ha tenido una estrecha relación, ya sea por oficio, por obligación, por disposición o en el mejor de los casos, por vocación, con los programas que desde la estructura nacional se crean para intentar abatir el rezago educativo en la nación.

Una de las áreas en las cuales ha tenido mayor relevancia la participación del ATP es con relación a los programas de formación continua, el cual, a lo largo de los años ha tenido distintas denominaciones, otro sector en el cual ha influido decididamente es en esa serie de programas educativos a nivel de estructura nacional, es decir, toda esa serie de programas de tipo administrativo y burocrático que se

vienen generando alrededor de la práctica educativa y que, de cierta manera, a través de esa descentralización burocrática que se ha generado en función de asignar atribuciones y responsabilidades a una supervisión escolar o jefaturas de sector, es el ATP quien, además de fungir como un asesor desde lo pedagógico, debe ser un asesor de tipo burocrático para toda esa serie de programas que giran alrededor de las escuelas en el mejor de los casos, o bien ser quien tenga la responsabilidad de la administración educativa.

Es claro que la aceptación de este tipo de funciones se origina, al menos del universo de atención que fueron los asesores en supervisiones escolares, en esta relación intrínseca entre las estructuras administrativas de gobierno y las relaciones de poder que desde las organizaciones sindicales se establecen.

...desgraciadamente nosotros hemos sido siempre los comodines de cualquiera de los jefes o como títeres de los señores porque te mueven, te quitan, mueven para allá y si no lo que está sucediendo ahorita con esta problemática que a más de uno nos tiene temblando sobre lo que va a suceder...(GdD1_Pag4)

Es por ello que, al no tener otras opciones de desempeño que no sean las asignadas en espacios burocráticos, como por ejemplo un asesor técnico pedagógico en una supervisión escolar o jefatura de sector, el trabajo que desarrollan estará más orientado hacia dos aspectos:

El primero de ellos está orientado hacia la correspondencia de su función con los programas de formación continua que en el país o al menos en el estado y particularmente en la región se establecen y que, como se ha mencionado, se corresponden con una calendarización anual de actividades, todas coordinadas desde programas, ya sea de formación continua o administrativos dependientes de la estructura educativa.

El segundo, en estrecha relación con las disposiciones oficiales, es decir, la atención a los distintos programas que de carácter administrativo se crean, desde una iniciativa de apoyo y de fortalecimiento al sistema

educativo, para llevarlas a las escuelas, en tal caso se puede observar tal dependencia hacia ambas funciones que el ATP desarrolla:

...y si a veces tú te pones a decir pues sabe que esa es su función y mis funciones son éstas, es lo pedagógico y es apoyar a las necesidades que hay en las escuelas, pues simple y sencillamente demuestran prepotencia, inclusive, siempre entre relajitos pues de repente, pues fíjese profe que yo estoy facultado para dejarlo o moverlo a mi antojo, entonces yo siento que aquí esto sucede o este fenómeno en el cual a nosotros nos minimizan... [a través de la estructura administrativa se promueve una acción de infravaloración de la prácticas del ATP] (GdD1_Pág3)

Estos dos aspectos coinciden en que, al menos en el intento de crear un proceso de selección en el cual se requieran ciertas habilidades o competencias necesarias para el desarrollo de estas funciones, tanto el sistema educativo como las necesidades en cada espacio, ya sea supervisión escolar u otras, requieren de sujetos que sean capaces de cumplir con ambas tareas, lo relativo a aspectos administrativos y lo que corresponde al ámbito pedagógico.

...yo considero que la función de los asesores técnico pedagógicos en las diferentes zonas es también muy indispensable porque nos ocupamos de muchas cosas que a veces no hay quien las atienda en el último de los casos tenemos que ser nosotros los que tenemos que salir al frente de algunas problemáticas como por ejemplo la impartición de cursos que no es precisamente sólo para un espacio o una zona que entendemos...(GdD1_Pág3)

Sin embargo, en otras esferas en las que se tiene una alta presencia de ATP, los procesos de selección son distintos.

Podemos encontrar asesores que sin ninguna evidencia de logro académico, calidad en sus funciones o un desempeño sobresaliente en la función académica anterior, han pasado a desarrollar acciones, al menos, organizativas o administrativas de los procesos de formación continua ostentando la función de asesor técnico pedagógico, no así de generación de procesos que permitan el desarrollo de la calidad educativa o de atención a los profesores que presentan cierta necesidad formativa en tanto didáctica y metodología, en otras palabras se han convertido en un

tipo de personal adscrito a las dependencias de formación continua en condiciones de administración o burocracia.

En otros casos, y que vienen a ser los casos más lamentables de esa coyuntura en tanto administración educativa y política sindical, la asignación de funciones como asesor técnico pedagógico en áreas que se consideran centrales para el desarrollo de la educación en la región, y que tras este tipo de prácticas ocupan espacios específicos en donde es necesaria la presencia de recursos humanos de alta calidad y que en su caso, al no estar articulada esta selección con propuestas claras, la devaluación de la función surge como producto de experiencias negativas.

...desgraciadamente la función se ha mal visto porque desgraciadamente nuestros jefes inmediatos, yo hablo a título personal, ellos realmente no le dan el valor a la función pedagógica que nosotros realizamos, simple y sencillamente ellos tienen que realizar el trabajo que los supervisores les corresponde...(GdD1_Pág3)

Si bien es cierto que tal organización del programa de formación continua en México, que surge de la aplicación de diversas políticas estructurantes o reglas de acuerdo a Giddens (1984), de corte local, regional, estatal, incluso nacional, que de cierta manera intentan trabajar colaborativamente proponiendo determinadas estrategias o acciones formativas, han determinado el tipo de prácticas que como formadores de formadores deben llevar a cabo desde una iniciativa centralizada o en muchos casos homogeneizadora.

En muchas ocasiones tales prácticas son analizadas por ellos mismos y en el mejor de los casos intentan ser modificadas, puesto que al verse como sujetos que son identificados por otros profesionales de la educación como aquellos con los elementos, capacidades, habilidades o competencias para hacerlo, aceptan esa función en pocos casos.

Con esa identificación que hacen, asumen la responsabilidad de actuar, en el sentido de ser quienes analicen las propuestas, las ordenen y las pongan en práctica.

Por lo tanto, tal acción, visto desde el punto de vista reflexivo (Giddens, 1997), se interpreta como el acto en el que el sujeto plantea una modificación de las prácticas con el objetivo de mejorar o en el caso de la reproducción, desarrollar las modificaciones necesarias al mismo, para aportar otros elementos necesarios de acuerdo a las situaciones emergentes en cada región laboral.

Consecuentemente permite al ATP apoyar los procesos formativos de otros docentes, ya sea desde una perspectiva analítica para proponer acciones o de reproducción de esquemas formativos de corte institucional a través de una política educativa, o desde sus propuestas que emergen de ese análisis.

Podemos observar tal pretensión reflexiva en el siguiente planteamiento:

...pero desgraciadamente esas cuestiones sino te empapas, a veces no la puedes bajar, porque también hay que partir que el hecho de que ustedes estén aquí, que es este tipo de erosión que eso dice que ustedes realmente les importa esto, y que veces el asesor técnico pedagógico, como nosotros siempre estamos dispuestos a dar un poquito más de nuestro tiempo, no así los compañeros maestros que de repente se cierran y te dicen no profe, de nueve a dos, mi tarde sagrada, porque mí me pagan de nueve a dos pero no se dan cuenta que es parte de tiempo que se puede utilizar para lo pedagógico, va a repercutir, va ser más fácil, más relajado el trabajo que tengan al interior de sus aulas, desgraciadamente no todos lo percibimos así, a lo mejor antes percibía eso, también cuando yo estaba frente a grupo, hasta que tú no estás frente a esta situación en la que ya te dieron instrucciones de que se tiene que capacitar, de bajar la información que tengas, es como tú empiezas a comprender que esta función de lo pedagógico de verdad resulta sumamente importante...(GdD1_Pág4)

En tal caso, la intencionalidad de transformación, tanto de las prácticas como ATP como de los docentes está presente, solo cuando se adopta una posición de análisis y cambio, quizás a través de un acto reflexivo, o al verse en la necesidad de corresponder con cierto tipo de condiciones que exige la misma labor profesional, en otras palabras, un desarrollo de competencias que tanto la actividad laboral como la sociedad

exige, en términos de un desarrollo que cumpla sus funciones para las que fue asignado.

Sin embargo, tal traducción de competencias en el hecho de replantear las propuestas metodológicas, trae consigo una serie de conflictos sociales, entre ellos el señalamiento de las autoridades educativas, ya sea desde la estructura de formación continua a nivel estatal o desde el mismo centro de maestros respecto a ser identificados como subversivos o personal que no se somete a las disposiciones oficiales.

...y desgraciadamente nosotros hemos sido siempre los comodines de cualquiera de los jefes o como títeres de los señores porque te mueven te quitan, mueven para allá y sino lo que está sucediendo ahorita con esta problemática que a más de uno nos tiene temblando sobre lo que va suceder...pero el hecho de estar tocando esta parte no debería ser algo así muy sencillo si no te supervisan tu trabajo a nivel del eje central, que deben estar investigando, para poder reivindicarte como auxiliar técnico pedagógico o asesor técnico pedagógico y a su vez como maestros, entonces esa parte también nosotros tenemos que poner mucho de nuestra parte para poder reivindicarnos como asesores técnico pedagógicos, a veces hemos dejado ese espacio porque a veces suceden muchas cosas al interior, pero de verdad es muy importante para la reformulación de las prácticas de los trabajos que se desarrollan en torno a los maestros y el apoyo que se les pueda dar...(GdD1_Pág4)

Es importante recalcar que el trabajo que desempeña un asesor técnico pedagógico está muy relacionado con el origen de sus funciones, en el sentido de la asignación que ha tenido, producto de situaciones de tipo administrativo, llámese administración educativa desde el gobierno o desde la coyuntura político-sindical establecida.

Un comentario adicional por parte de las funciones podría ser que es...sabemos que nosotros no nos enfocamos únicamente a eso sino que tenemos que atender otros programas que no corresponden a la función pero que con el hecho de estar en la supervisión con esto nosotros lo tenemos que trabajar con lo que es otros programas como es APC, DACFEIB, ETC, actualmente con lo que es el programa de ERA, y ciertos programas que vienen bajando a nivel central o estatal y también nos corresponden nosotros trabajarlo aunque no es directamente la función e indudablemente lo que mencionábamos también lo que es la parte administrativa, verdad, que también tenemos que apoyar para sacar el trabajo. (E1_P22)

O bien desde perspectivas distintas, se puede apreciar que existe una necesidad de establecer funciones específicas, lo que en determinado momento significa la reestructuración de sus actividades constantemente.

Pues en relación a nuestra función como ATP me gustaría comentar que lo a mi más e gustaría sería eso, que un asesor técnico pedagógico fuera...este...destinado a esa función pero con ciertas características, o si no que se nos diera una capacitación más profunda en relación a la función que debemos realizar, que nos especificaran no que simplemente nos llegara un documento donde tiene que hacer esto, esto y esto, sino que se nos,...tal vez se nos llamara a un espacio en donde se nos dijera, tal vez cada una de nuestras funciones que tenemos que hacer y principalmente hacer ver, que es una, por qué yo siento que estar en un puesto así es mucha responsabilidad porque tenemos que atender situaciones que van a llegar directamente a lo que se quiere pues con la educación de los niños, entonces yo creo que debemos de tener una...preparación bien para hacer una función buena. (E2_P22)

Como se ha visto, la práctica del ATP depende de muchos factores.

Depende de una organización de carácter nacional, que regula su actuar y define sus procedimientos.

Esta regulación permite en determinados momentos el análisis de las propuestas, las cuales son analizadas por ellos mismos y en el mejor de los casos, modificadas.

Tras toda esta descripción de lo que intenta o hace el ATP, también hay prácticas que asumen como obligaciones, puesto que son las que permiten su coexistencia, en suma, los ATP realizan lo siguiente:

- Atienden los aspectos administrativos de la supervisión escolar o jefatura de sector a la cual están adscritos.
- Revisan la documentación que corresponde a los distintos programas que se suman a la práctica educativa en las escuelas.
- Apoyan en la organización escolar en el área de influencia.
- Dan seguimiento a situaciones de conflicto administrativo o pedagógico en las escuelas.

- Atienden la oferta de formación del profesorado entendida como formación continua que se desprende de la organización en el estado y la región.
- Organizan la demanda de formación que el profesorado tiene con relación a la oferta que tienen desde la estructura administrativa.
- Asisten a los procesos formativos a los cuales han optado en correspondencia con sus capacidades-intereses y la oferta-demanda del profesorado en sincronía con lo que oferta la estructura de formación continua como programa.
- Analizan las propuestas formativas que desde la estructura surgen, en términos de revisión, quedándose en una práctica superficial puesto que no toman decisiones sobre la pertinencia.
- En algunos casos, replantean dichas propuestas, con todo lo que implica el cambio o modificación de la temática.
- Facilitan los cursos o talleres a los profesores de acuerdo al calendario de actividades que la autoridad educativa autoriza.
- Realizan informes respecto a los procesos formativos.
- Requisitan los aspectos evaluativos de los procesos formativos.

De esta manera, la práctica del ATP no debe considerarse solo desde el ámbito pedagógico, está fuertemente condicionada por los elementos administrativos que lo rodean, de esta manera, el desarrollo de sus competencias, en el sentido de la adquisición, desarrollo o mejora respecto a capacitaciones o cursos específicos, se ve reducido a etapas y tiempos definidos que determinan y hasta cierto punto delimitan su actuación.

6.2 Formación de los ATP

Teniendo en cuenta las condiciones regionales, en las que está presente una disyuntiva histórica, entre los elementos regionales que le dan identidad y las propuestas de formación de corte global que intentan

homogeneizar las prácticas que se desarrollan en la región y que a su vez se caracteriza por la lucha entre las distintas cosmovisiones e interpretaciones de la realidad, por el rezago educativo presente, por la configuración social existente o bien por el arraigo a los modelos educativos históricamente desarrollados.

Lo anterior permite identificar que las opciones formativas que los ATP tienen son reducidas desde la oferta del estado, sin embargo, por el papel que juegan en el entramado de formación permanente del profesorado, debe considerarse que su atención debe girar en función a atender a una proyección como sujetos o agentes, lo cual exige que sus funciones vayan más allá del contexto regional y de las condiciones de atraso en cuanto a lo educativo, de manera idónea, que sean ellos quienes deban impulsar su formación.

Podemos observar que existe esa necesidad de capacitación o formación de los asesores técnico-pedagógicos puesto que al identificarse como una figura académica necesaria desde la organización administrativa del sistema educativo, consideran que si la autoridad los identifica como necesarios, de manera correspondiente consideran que es esta figura institucional quien debe proporcionarles una capacitación o formación.

Se supone que es el que apoya todavía, y lo pueden hacer con nosotros, lo que es profesionalizar [a partir de]... que nos den una capacitación, [G2_P5: para retomar, más bien dicho, o sea sacudirse el polvo y dejar lo malo] ellos mismos nos deben dejar, lo dicen en el documento, que es indispensable nuestra presencia, [G2_P3: ¿Dónde lo leyó profe?](GdD2_Pág1)

Cuando hablan de formación, lo hacen en dos sentidos.

El primero lo refieren a la formación universitaria, aquella que tuvieron a su paso por la Escuela Normal o a la Universidad Pedagógica Nacional, sin embargo, en el segundo caso, una característica principal es que dicha formación la realizaban al mismo tiempo mientras ocupaban un espacio como docentes en servicio, esto respecto a los asesores del nivel de educación indígena, no así para los otros subniveles educativos que por las

condiciones de contratación laboral exigen, hasta la actualidad, que los aspirantes hayan concluido su formación normal o universitaria.

Esta manera de incorporar la formación profesional determina su participación como ATP, cuestionan las posibilidades de incorporación a esta función, principalmente de quienes son ATP del sistema indígena.

La otra interpretación que le otorgan al término formación encuentra sustento en la labor que realizan. Esto porque, al ser parte de ese grupo de recursos humanos con la función para formar a los demás profesores, deben estar actualizados y llegan a considerarlo todo un arte, una gran responsabilidad.

¿Cómo le hacemos? En un proceso de capacitación, todo lo que implica estar al frente. Bueno pues de antemano estar dirigiendo un curso, un taller, un diplomado, o las cosas que hemos hecho nosotros, antes que todo una responsabilidad grande, yo lo siento así de manera muy personal porque necesitamos estar preparados para poder orientar a los maestros, resolver sus dudas, que esas dudas sean resueltas de manera satisfactoria. (GdD2_Pág1)

Sin embargo, tal interpretación la relacionan con los procesos de formación que año con año han venido trabajando, en otras palabras, tal formación puede ser considerada como temporal, depende de cada proceso que se articule en función, ya sea de la política de estado respecto a educación básica o producto de la interrelación con otros programas estructurales con fines económicos.

Con todo esto, de manera particular intentan desarrollar actos reflexivos sobre su función y sobre los esquemas o estructuras formativas a las que son expuestos, algunos con pleno conocimiento de lo que hacen, en otros casos como un acto inercial,

...yo trato, como recibimos una capacitación antes de, organizar bien nuestras actividades que vamos a hacer, y si el material que tenemos no es suficiente, o la información no es suficiente, pues buscarla en otros medios, que se yo vía internet, o algunas otras fuentes de información, o hacer tal vez, acompañamiento con otra persona o los mismos asesores para compartir ideas...(GdD2_Pág1)

Bajo esta visión, las reflexiones que hacen las fundamentan en el proceso al que son sometidos y que tras esa lógica del estado para formar a los docentes, la llamada formación en cascada, intentan asumir una posición de mejora, de cambio, quizás en el sentido de corregir lo que a su parecer fue mal desarrollado, que al no encontrar más opciones, la consideran como la única opción y consecuentemente aceptada como la mejor en términos de ser reproducida.

...que de antemano en las capacitaciones organizamos las actividades a hacer lo que tenemos que llevar, la carta descriptiva, o una planeación de lo que se va a trabajar, todo eso es a veces muy ligero, por los tiempos en que nos capacitan que son muy rápidos, y pues ya lo demás tenemos nosotros que buscarle de otra manera...(GdD2_Pág2)

Se identifica que explotan algunas de sus potencialidades o capacidades en cuanto a determinado manejo de mecanismos para el acceso a información, tal proceso como complementario a lo que realizan en las sesiones de formación por parte del programa de formación continua.

...buscar más información para que todo lo que vayamos a hacer con los maestros pues esté acorde a lo que necesitamos hacer o tenga como le diré, la fuerza o [no tengo la palabra a la mano pero..] que esté bien fundamentado lo que les demos a los maestros, que no queden en el aire porque lo que se pretende es orientar...(GdD2_Pág2)

Por otro lado, este tipo de acciones las relacionan de manera eficiente cuando llevan a cabo propuestas de formación producto del análisis que realizan en el contexto de influencia, es decir, que mientras no tengan esta relación directa con los programas de formación continua en el entendido de una planeación y calendarización de la puesta en marcha de estas acciones formativas, los ATP en determinado momento llevan a cabo acciones que les permiten continuar la capacitación a sus docentes, en tal sentido dichas propuestas surgen de un diagnóstico situacional de manera muy particular en las escuelas, esto permite identificar que el desarrollo de competencias profesionales les permite establecer dichas prácticas, -un

ejemplo de un acto reflexivo materializado en una acción basada en conocimientos, agencia, que resulta en un acto consciente-, pero que se caracteriza como una acción que no está definida desde alguna institución o reglamentada puesto que surgen de la necesidad de construir una identidad tanto para el ATP como formador de formadores como la que se construye desde el grupo de profesores que son apoyados directamente en las escuelas y que a su vez son realizadas esporádicamente no como una práctica recurrente.

...en mi zona, estoy capacitando a mis maestros en la zona por alguna necesidad que se haya observado, pues obviamente voy a tener yo que prepararme para poder llevarles a ellos el material que necesiten, en planeación, que es el principal problema que a veces se presentan más fuerte en las escuelas, o en algunas otras situaciones, entonces, yo creo que lo principal es eso que actuemos con responsabilidad para que lo que hagamos, el desarrollo de lo que hagamos, esté pues tenga un buen fin...(GdD2_Pág2-3)

Esto los obliga entonces, a la revisión de sus potencialidades en función de poner en práctica determinado proceso formativo lo que, en determinado momento, exige el desarrollo de determinadas competencias en el caso de no tenerlas, por el contrario, el desarrollo a nivel de planeación de un proceso formativo y su consecuente aplicación.

...tenga un provecho de lo que se tenga que hacer con los maestros y obviamente buscar la forma más dinámica de llevar a cabo la capacitación y de que el taller sea activo, que no sean pura lectura o muy pasivo y que tenga por lo menos cosas que a los maestros les llame la atención(GdD2_Pag3)

Entonces, para los ATP las opciones de formación que tienen surgen desde la planeación de la estructura educativa que regula los procesos formativos que se destinan a los profesores de educación básica, es decir, mientras no se anticipe o planifique una capacitación desde la autoridad educativa, no habrán propuestas formativas para los ATP desde formación continua como programa, porque de acuerdo al análisis de las propuestas que surgen de la política educativa, los ATP no tienen una influencia

directa en lo que se refiere a las escuelas, por tanto, su formación depende de la que se genere para los profesores.

Ahora bien, de acuerdo a la organización del sistema educativo, de manera particular en el estado, existe una diferenciación en cuanto a la cantidad de propuestas formativas para los profesores, año tras año se ha venido dando una negociación desde la parte que administra los procesos formativos, tanto el mismo sistema burocrático de la educación como del programa de formación continua, sin tomar en cuenta las necesidades de los profesores de la región, un fenómeno recurrente y generalizado en el estado que se ha realizado durante mucho tiempo.

Bajo esta óptica, esta negociación trae consigo implicaciones negativas respecto al ATP, por un lado el sometimiento a un proceso no apegado a las necesidades del contexto, por otro, el enfrentamiento a los profesores quienes han considerado al ATP como el responsable de lo que acontece respecto a la formación que reciben, que de cierta manera lo son, en el sentido de conducir los procesos formativos, no así de la determinación de qué o cual curso o taller se impartirá en cada región educativa.

...se escucha el rumor de que preescolar [se refiere a las educadoras como colectivo] son los más conflictivos, las maestras de preescolar son las más guerrilleras, ¿será cierto? Dije yo, y no fue en el magisterio sino en el CONAFE [programa alterno de apoyo a la educación, llamado Consejo Nacional de Fomento Educativo], yo fui mucho tiempo maestra de preescolar y éramos unos dulces, nos amaban por estar con niños, ¿cuál será el problema? Entonces pues es que siempre preescolar se siente rezagado a lo mismo que nos sentíamos nosotros en educación indígena, resulta que en preescolar son muy pocas las actividades, incluso en lo que son los procesos de formación, todos los años y a diferencia de este año que hubieron tres temas diferentes, pero en los demás años anteriores, era un tema nada más para preescolar y entonces pues preescolar se sentía y ese es su enojo, y de esa forma lo expresaban, porque no tenían como más abanicos de propuestas o más de donde elegir, te toca eso porque te toca, entonces algo pasaba y allí se esta dando la discriminación, pues si mi vida pero que hacemos, es que lo tienes que hacer pues te mandan a ya sabes para donde, pero si tu le dices, pero es que es cierto, yo entiendo, pero reconozcamos que nos es situación del centro de maestros sino del mismo estado quienes eligen los temas para la formación de ustedes...(GdD4_Pag8)

Siguiendo esta línea de análisis, las opciones de formación que los ATP han tenido se han caracterizado por dos situaciones.

La primera puede ser considerada por la estructura que han tenido las propuestas formativas a nivel nacional y que se reproducen en los contextos estatales y regionales.

Esta propuesta, se ha basado principalmente en desarrollar los procesos de manera presencial, bajo lo que los ATP y la misma estructura han identificado como una formación en cascada.

La segunda es la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza.

De esta última, aun no se ha tenido referencias sustanciales que permitan afirmar que los ATP están transitando hacia esta nueva forma de aprender o bien de desarrollar su función, tampoco hay referentes inmediatos vistos como acciones que surgen desde la estructura educativa, no así desde otras esferas como la iniciativa propia, independientemente de lo que como programa de formación continua oferte en cada proceso formativo.

Ahora bien, esta incursión tecnológica en educación es reciente, sobre todo en la región que al estar condicionada por diversos factores, principalmente geográficos, ha ocasionado que sea difícil tal equipamiento tecnológico y por otro lado, la misma resistencia a los efectos globales y la lucha constante, que es palpable, con relación a la brecha generacional en cuanto al uso de los medios tecnológicos y digitales, la cual es grande.

6.3 Capacitación para la formación continua desde la experiencia de los ATP

Es importante reconocer que la puesta en marcha de procesos de formación continua en un contexto específico exige, de cierta manera, un esfuerzo mayor tanto para la obtención de evidencias a nivel de diagnóstico que permitan establecer las propuestas formativas, la determinación de los actores educativos con las capacidades necesarias para la ejecución de

dicha planeación y la aceptación de propuestas que surgen desde una estructura organizativa en la región.

Esto permite entender que en estas relaciones que se articulan entre los distintos actores educativos, llámese docentes, profesores frente a grupo, como últimos destinatarios de los procesos formativos; asesores técnico-pedagógicos, como actores o agentes encargados de la reproducción o transmisión de los contenidos o actividades producto de una planificación y de la puesta en marcha de estrategias formativas; los encargados de la administración y/o gestión de los cursos, talleres o distintas ofertas formativas; los diseñadores de las propuestas formativas a nivel de universidades o grupos de particulares con cierta suficiencia académica, vistos como los encargados de la generación de propuestas y que en determinado momento son desplazados en la aplicación de la formación de docentes, puesto que de acuerdo a la experiencia de los asesores técnico pedagógicos el docente o profesor frente al grupo en ningún momento se relaciona directamente con los generadores o creadores del curso o taller al cual se enfrenta.

Ahora bien, la formación continua vista por los ATP, es sin duda un elemento sustantivo para el fortalecimiento de la educación, sobre todo en una región en la que se pueden identificar características de rezago, sin embargo estos procesos formativos han perdido mucho de su valor en la práctica, puesto que las intenciones de los profesores varían en función, tanto de la calidad del curso como del nivel de competencias que en determinado momento pueden identificar en los ATP o reiterativamente el significado económico en términos de una mejora salarial que adquieren estos procesos formativos.

Por consiguiente, un asesor técnico pedagógico identifica las intenciones que los profesores puedan tener del proceso formativo que coordina, en tal sentido, a partir de esta identificación, la toma de decisiones surge y, en determinado momento, ponen en acción esa serie de competencias o habilidades docentes que consideran tener y que les

permiten crear un ambiente favorable o que al menos permita el desarrollo del curso, con lo cual, se puede observar que más allá de una simple reproducción de los esquemas formativos, se ponen en juego otra serie de elementos a nivel de capacidades, habilidades, competencias que les permiten o que al menos les dan más elementos para el desarrollo de sus funciones y que precisamente son desarrollados en un entorno conocido - habitus- que los violenta a realizar algo.

...algunos van a tomar un curso sobre todo los de formación continua lo toman a veces por obligación o por basado en un interés personal pero no porque realmente quieran superarse, o llevar a cabo una formación propia bastante bien, entonces eso a nosotros como asesores nos hace pues que a veces perdamos fuerza o que a veces sintamos el rechazo del grupo, el desinterés del grupo y tenemos que enfrentar todas esas situaciones, entonces por lo mismo debemos estar bien preparados, debemos estar bien seguros de lo que vamos a hacer, y buscar todas las formas, las dinámicas, las actividades que estén a nuestro alcance para poder desarrollar una capacitación o un taller de manera positiva. (GdD2_Pag3)

...entonces yo vengo y nada más asisto porque quiero puntos, quiero tener una constancia y hasta ahí...(GdD2_Pag4)

...lo que les interesa es cumplir, tener su asistencia, aunque al final de cuentas el trabajo solamente se lo vayan pasando los compañeros, porque ha sucedido entre compañeros, yo he tenido la oportunidad de ver a compañeros que llega nada más, no llega ni material ni una libreta ni un lapicero, sólo llegan a merced, a veces solamente desafortunadamente se pasan los trabajos, hay compañeros que así como se los pasan así los entregan, incluso ni siquiera le cambian el nombre...(GdD2_Pág14-15)

Por otro lado, también pueden identificar en los profesores que asisten a los cursos o talleres que organizan aquellos que muestran interés en ese trabajo que se promueve y que a su vez, consideran un factor importante a los procesos formativos y los catalogan como el espacio y condición necesaria para el fortalecimiento de las capacidades y competencias.

...pero para los que nos preocupa, ya estamos interesados en que el trabajo que realicemos sea positivo, podamos realmente dar la

importancia la trabajo necesitamos efectivamente prepararnos...(GdD2_Pag4)

De esta manera, la experiencia que los asesores técnico pedagógicos en tanto desempeñan una función de formación, apoyo, asesoría y capacitación de sus pares, es muy valiosa puesto llegan a considerar que como profesional de la educación determina acciones, dentro de la configuración de su función a nivel del establecimiento de las relaciones con sus pares.

La otra cara de la moneda es la relación que se genera con aquellos, que al menos en el intento, son profesionales de la formación continua, hablamos ahora esta relación en los procesos formativos a los cuales ellos asisten y que en consecuencia deberán reproducir o transmitir a los profesores frente al grupo.

...aparte de toda la disposición que uno tenga, pues material, vuelvo a repetir, porque si no tengo yo todo ese material preciso conmigo, aunque yo tenga todas las ganas, y voy a hacer, por tener muchas ganas de hacer el trabajo, lo voy a hacer, pero no como debe de hacerse el trabajo que se realiza, entonces necesita eso, necesita capacitación, estar bien capacitado, estar bien...orientado...(E2_P20)

Bajo esta perspectiva, el significado que le atribuyen a esta relación es contraria, puesto que su nivel de reflexión les permite identificar que los procesos formativos a los cuales son sometidos no son los idóneos o que al menos no cumplen con las expectativas que ellos llevan y que, consecuentemente, les ocasionará una serie de problemas al enfrentarse, con ese tipo de debilidades, a los profesores con quienes desarrollarán la propuesta formativa.

Por consiguiente, reclaman constantemente que las propuestas formativas que surgen en este caso, hablando de formación continua como una estructura nacional, desde los centros de maestros, tengan las características al menos necesarias para su puesta en práctica, si bien consideran la forma en que están estructuradas las propuestas, así como la relación que existe entre la región de influencia, como de la organización

misma de esta estructura educativa y las características o intenciones de la propuesta formativa, exigen un reordenamiento o mejora en lo que respecta su formación como facilitadores de determinados procesos.

...ya el profe [se refiere al ATP que tiene enfrente] hablaba de la investigación que uno tiene que hacer de manera personal, porque en ocasiones también los material con que recibimos o los que nos dan para eso, para impartir nosotros el curso, en ocasiones pues, le hace falta algo, o incluso los materiales que ya vayamos a utilizar, papel bond, ahorita el famoso cañón y todo eso, pues tenemos que buscar, tenemos que darnos a la tarea para tener todo eso a la mano de tal manera que lo que nosotros ofrezcamos a los compañeros pues sea de lo mejor.(GdD2_Pag5)

En tal sentido, se observa que este reclamo que se hace está en función de dos situaciones.

La primera gira en torno a la calidad con que son formados, es decir, todo ese proceso formativo el cual son sometidos es analizado y, a su vez, juzgado en función de las capacidades, habilidades o competencias que el asesor tiene.

...no todo el material que nos dan es suficiente para desarrollar el trabajo, tenemos que investigar, conseguir, por nuestra parte lo que consideramos que hace falta para complementar ese trabajo que vamos a desarrollar...(GdD2_Pag5)

La segunda, en función de la pertinencia a nivel de la relación que existe con la región de influencia y a su vez, con el nivel de apropiación que puedan tener los profesores destinatarios.

...tenemos que buscarle la información en otras fuentes, para que esos espacios, esas preguntas, esas dudas, que tienen los compañeros en algún momento se les puedan resolver, sino en su totalidad pero darle una respuesta favorable que ellos queden satisfechos, convencidos del trabajo que se está haciendo...(GdD2_Pag6)

Es muy importante, lo que se comenta, sobre todo no caer en la improvisación. (GdD2_Pag6)

De esta manera, la función del ATP permite el establecimiento de relaciones entre la función que ostentan, en tanto son formadores de formadores, así como con las necesidades que surgen de la realidad donde

se desenvuelven como tal, puesto que esta función va más allá de la reproducción de esquemas formativos, implica la constitución de una identidad o la construcción de ésta a partir de lo que otros dicen de la práctica que realizan.

...porque ya lo dijo el profe [R] los maestros piensan que uno lo sabe todo y aunque no lo sepa uno todo tenemos que llevar todo el material, o sea lo propio porque no deben ellos de rebasarnos a nosotros porque allí es en donde se pierde más el interés, si ellos tienen poco interés, que eso es muy visto, pero tal vez la mitad de mi grupo está interesado en el tema y en lo que vamos a ver, pero si ven que están algunos docentes participantes rebasando al que está enfrente como asesor se pierde todo el interés y se viene abajo todo el trabajo que esté construido... (GdD2_Pag7)

En este sentido, la propia experiencia de cada ATP denota una serie de conflictos que lo individualizan en su práctica, con ello, la estructuración de sus funciones se caracteriza por elementos culturales que están inmersos en los contextos donde labora y que en determinado momento la orientan, asimismo, considerando la formación profesional que ha tenido, al igual que el tipo de relaciones laborales y académicas a las cuales se ha enfrentado, en el sentido del fortalecimiento a su labor respecto a la formación continua, mejores prácticas, nuevas metodologías, desarrollo de competencias específicas de comunicación entre otras, son las que van determinando su manera de actuar y de enfrentar los nuevos retos.

...yo también tengo una experiencia, tuve una experiencia, el primer año que tuvimos el curso de CBFC, que fue de manera multimodal, creo que fue el primero en el año 2005, creo que fue del 2006 más o menos, y la verdad yo como ATP, si tenía, no tenía miedo, pero sí tenía un poquito de nervios, dije bueno como están los compañeros, ver a compañeros de secundaria, de primaria generales, de preescolar, bueno un grupo así variado, entonces cómo le vamos hacer... entonces si eso va a ser muy importante, que si nos preparemos todos, hagamos por ejemplo lo que se comentaba la vez pasada, los círculos de estudio, las reuniones, así como éstas, no sé, nos toca a los cuatro este tema, porque no lo atendemos, por aquí una carta descriptiva, pero tal vez esa no cumple con las necesidades de nuestro grupo, porque no la remodelamos...(GdD2_Pag8)

Si bien es cierto que las capacidades y competencias que como formadores de formadores tienen, en varias ocasiones se ven presionadas a responder a determinadas características contextuales, o de exigencia de los mismos participantes en los cursos, obligando de esta manera a una adaptación de la praxis a cada contexto educativo.

...entonces es muy importante eso y no por querer uno estar arriba o uno ser el que sepa todo, sino por tener armas con que trabajar con ellos porque muchos maestros que leen, porque la verdad hay muchos maestros que leen, les gusta y yo mi respeto para las personas que les gusta leer, entonces hay muchos maestros que llegan a los cursos y están preparados, que ya leyeron de antemano sobre el tema, y a propósito empiezan a hacer preguntas, a atacar, para comprobar si uno va preparado o no...(GdD2_Pag8)

6.4 Problemas que enfrentan los formadores de formadores en su labor

Los procesos de formación continua en sus distintas modalidades, ya sean talleres breves, cursos o diplomados en el mejor de los casos, que son el escenario de trabajo en donde se ponen a prueba una serie de competencias que los formadores de formadores tienen, en este caso los ATP debieron haber desarrollado éstas en función de la responsabilidad de formar a docentes o profesores de educación básica.

Bajo esta perspectiva, y como un escenario en donde se realizan determinadas prácticas, así como el establecimiento de relaciones laborales que permitan el fortalecimiento a determinada actividad, es importante reconocer que este tipo de estructuras, en tanto son sujetos con determinadas capacidades, habilidades o competencias, están en constante modificación de las mismas.

Esto porque las mismas prácticas formativas que desde la estructura nacional se ofertan o que desde las distintas universidades se generan con la intención de participar en este escenario de fortalecimiento a la labor educativa, no han tenido un seguimiento o bien como se ha mencionado anteriormente se generan en función de la perspectiva y prospectiva del gobierno en turno.

Como podemos observar,

...tenemos que preparar con anticipación los materiales que vamos utilizar, una carta descriptiva, un agente de trabajo que nos va a regir durante el tiempo que voy a desarrollarse el trabajo ya sea por sesiones o por horas, entonces, es importante que tengamos todo eso a la mano...(GdD2_Pag4)

Si bien las distintas propuestas que desde la institución surgen deben ser atendidas por quienes desempeñan esta función de asesoría técnico pedagógica, la construcción de esquemas de competencia o habilidades siempre estarán en función de esta oferta, es decir, que la formación de los ATP va estar siempre basada en la oferta que se tenga de formación continua en la región y no desde una estructura de formación que permita un seguimiento a las acciones emprendidas o en el mejor de los casos a un fortalecimiento de lo que ya vienen haciendo.

Lo anterior permite identificar que dentro de esta serie de acciones a las cuales deben responder, un factor que de igual manera consideran importante es la atención a la diversidad de características y de situaciones contextuales que se presentan en el ejercicio de las funciones del profesor de educación básica, en este sentido, hay una atención a este tipo de diferencias, lo que significa la construcción o desarrollo de competencias.

...tenemos que introducir el tema, tenemos que hacer antes talvez una actividad o una dinámica para socializarnos más, para talvez suavizar el ambiente, yo entiendo a los maestros que llegan a los cursos que talvez viven estresados de sus escuelas porque todo el día estuvieron en la escuela, y si están frente a grupo, trabajar con los niños es algo pesado y luego ya llegan por los tiempos en que trabajan llegan corriendo y ya nada más llegan al curso...(GdD2_Pag6)

De cierta manera el tipo de actividades que vienen desarrollando está en función de las características de los grupos con los que trabajan, si bien es cierto que los procesos de formación continua están estructurados con un corte homogéneo, las prácticas que se desarrollan al interior de los distintos grupos es diversa, esto implica, además de la correspondencia

con esa serie de patrones que desde la estructura nacional, estatal o regional se establecen para el desarrollo de los procesos formativos, otro tipo de relaciones que se gestan al interior de los grupos y que determinan la función del asesor técnico pedagógico así como el desarrollo del proceso formativo en turno.

...desde el inicio iniciamos trabajando con los de desarrollo sustentable, yo tuve un grupo que lo sigo teniendo en su mayoría, y he visto que el trabajo se ha logrado, aunque al principio al inicio yo sentí que había un desinterés, que había algo que no permitía, pero yo me preocupé mucho porque dije bueno si no, tengo que conseguir por lo menos los maestros quieran estar en el espacio de la hora que es, cumplir con los horarios, tenemos la desventaja de que siempre llegamos a las 4:30, llegan a las 5:00 y algunos se atreven a llegar a las 5:30, entonces ya no siguió pasando y ahorita estamos en el tercer periodo y si falta uno o dos, pero de los 10 o 15 que llegaban tarde, se está tratando de conseguir que se cumpla con los horarios, que regresen del receso al tiempo, pero si uno también no le pone ese interés, no tiene hasta cierto punto un poquito de rigidez en el trato con ellos, también se pierde todo, entonces tenemos que usar todas las estrategias a nuestro alcance para poder conseguir que el trabajo que hagamos tenga un fruto y un fruto de provecho.(GdD2_Pag6-7)

Tal es el caso de lo que en otras latitudes prevalece como el caso Español, principalmente en la Conselleria d'Educació, de la Generalitat Valenciana, como lo argumenta Peiró (2010), respecto a características de disconvivencialidad, en los cuales la baja laboral, ansiedad, depresión son factores que inciden en el desempeño indiscutiblemente, pero también si los profesores trabajan en situación de aislamiento, en tanto considera que por ello es fundamental que dichos actores educativos reciban apoyo de sus compañeros, del equipo directivo – en este caso del asesor- y de otros actores (Diaz-Aguado,2011).

Este tipo de relaciones que se establecen con los profesores que juegan un doble papel, es decir además de ser profesores de educación básica, en el momento de estar en un proceso de formación continua son considerados por los formadores de formadores como alumnos, es determinante para su desempeño.

Por consiguiente, el rol que juegan en un proceso de formación continua se separa de las atribuciones que corresponden a un profesor frente a alumnos de escuelas de educación básica esto porque los profesores de educación básica encuentran estos espacios como oportunidades para la solución de determinados problemas o conflictos al interior de las escuelas, llámese pedagógicos, metodológicos, didácticos y que llegan a considerar al ATP como un profesional de la formación continua y a quien reconocen como una persona capacitada, competente, que es la que conoce más, se deja entrever que su función más allá de orientar el curso es la de apoyar a la labor educativa de los profesores.

...el estar frente a un grupo de compañeros precisamente nos volvemos, ellos se vuelven nuestros alumnos, y tenemos que atender sus necesidades, fijese que hay un librito, un libro de juegos que se llama para romper el hielo, y hay muchas actividades, que podemos realizar con ellos para precisamente eso, para que se rompa ese hielo que hay, porque sí, hay personas que llegan con los nervios de punta, y si nosotros no atendemos esa necesidad propia, pues sí, puede ser que el grupo pueda no sé, perder, desviar ese propósito, si es bueno contemplar eso, lo que dijo el profe, todas las necesidades propias de nuestros compañeros.(GdD2_Pag7)

Por otro lado, al desempeñar esta función bajo esta relación burocrática o administrativa pero a la vez formativa que se genera producto de sus funciones, implica una dependencia de la misma estructura, ya sea en términos de la administración de los cursos o en su caso bajo la proyección de propuestas formativas, proyectos o programas que surjan desde la misma estructura educativa.

Lo anterior promueve que en muchas ocasiones se limiten a la reproducción tal y como fueron formados, es decir, debido a esa dependencia y relación estructural con los programas de formación continua y a su vez de esta dependencia con otros sectores sociales que evalúan el desempeño de la misma, los ATP en términos de llevar a cabo un acto reflexivo, determinan que no deben poner en riesgo su función y llevan a cabo ese proceso formativo de manera mecánica.

Siguiendo este análisis, reproducen los esquemas bajo los cuales fueron formados aun cuando determinen que la estrategia con la cual fueron formados no es la más pertinente o que ocasionará críticas, tanto a ellos como formadores como a quienes coordinan los procesos formativos en la región.

Lo que pasa que queremos es una receta ya hecha, ya elaborada y pensamos que como dice el profe una carta descriptiva, no podemos decir que es un arma lo que nos ofrece el centro de maestros o que nos capaciten, pero como ya dijo el maestro, no podemos hacer todo exactamente...(GdD2_Pag8)

En tal caso, a nivel de competencias profesionales es marcada la responsabilidad que en ellos recae, por consiguiente, ésta implica el diseño de estrategias que permitan el mejoramiento de las prácticas, dicho esto, puede ser entendido como un acto reflexivo de su función lo que, en términos de la construcción de su identidad, crean patrones de conducta social que les permite mantenerse en esa función.

Lo que necesita en este caso...uno de los principales es la disposición al trabajo, porque si la persona que hace este trabajo no tiene esa disposición por más que se le doten de herramientas o se le den todos los apoyos, el trabajo va ser o estar no completo, ahora si truncado, lo que necesita es tener mucha disposición, mucho sentido de responsabilidad para poder desempeñar esta función adecuadamente. Otra sería el apoyo verdad, que a veces no con el hecho de estar en esta función quiere decir de que nosotros lo sabemos todo, entonces necesitamos a veces, tenemos dudas y necesitamos que al recurrir a la persona que nos...a quien nos saque de la duda o nos oriente que hacer porque a veces los maestros recurren a nosotros y a veces no sabemos y tenemos que recurrir a la instancia que nos dote de esa información.
(E1_P20)

Siguiendo esta línea de análisis, el reconocimiento de su función así como de su responsabilidad al estar frente a un grupo de profesores en un proceso de formación continua sugiere la aceptación de que lo que hacen debe estar bien hecho.

Lo anterior permite dar cuenta de que existe una visión más allá de la simple ejecución de una propuesta formativa, por el contrario, tal confrontación que hace el ATP con lo establecido, permite al profesor

obtener alguna utilidad del trabajo que recibe de un asesor, se puede observar que al igual que el análisis que hacen en función de las propuestas formativas en cuanto a revisar su pertinencia, así también, ya en la práctica, procuran que el desarrollo de los cursos o talleres a su cargo tengan un objetivo utilitario en las escuelas.

Se puede observar en los ATP que consideran,

...ir insertando cosas que sean para los maestros de provecho, que lo que ellos quieren es al salir de un curso llevarse algo, algo que les sea útil, algo que realmente hayan aprendido y lo van a llevar a la práctica en su escuela, con sus alumnos...(GdD2_Pag9)

De igual manera, al contemplar este tipo de características que deben tener los procesos formativos que coordinan, también ponen en juego una serie de competencias (independientemente que tengan o no control o conocimiento sobre ellas) que les permite el establecimiento de relaciones sociales más apegadas a una realidad de formación, es decir que mediante la ejecución o desarrollo de competencias sociales entre éstas la comunicación, la empatía, el trato les permite desarrollar los procesos formativos de una mejor manera.

...pues el trato tiene que ser obviamente amable, cordial, de respeto entre ellos y uno, porque principalmente eso va a dar la pauta a que todo se desarrolle o camine de buena manera, entonces el utilizar los materiales de las formas como ya se decía que debemos de tener, de preparar nuestros materiales y llevarles cosas atractivas y hacer que ellos interactúen, ahora así como los niños que interactúan con los materiales que tenemos, en los manipulen, si son materiales físicos, que desde su punto de vista en relación a las cosas que se vayan haciendo, respetar sus participaciones, sus opiniones, y permitirles a que todos externen, porque a veces en el caso mío yo empiezo mi trabajo y siempre trato de buscar actividades o alguna dinámica para suavizar el ambiente, de socializarlo, y ahorita que ya nos conocemos más, estoy hablando del grupo que tengo actualmente, que ya nos conocemos más y ya hay esa confianza, ya podemos plantear las situaciones con más libertad, ya no con tanta rigidez o formalidad...(GdD2_Pag10-11)

Si bien el trato como tal es una estrategia implícita dentro de la práctica de un ATP, se puede identificar un mecanismo de acercamiento y

de establecimiento de una comunicación más eficaz, entre tanto su nivel de competencias comunicativas lo permita.

...entonces ya porque existe esa confianza entre ellos y yo, y entonces permitirles a ellos a veces, preguntarles directamente -oiga maestro fulano, usted qué opina, que piensa,- porque de todo tenemos en el grupo y muchos están al día y muchos están queriéndose anticipar y muchos hasta se medio agachan para que no los mire uno, y de plano hay algunos hay que decirles, pero yo les explico, y les explico que yo hago esto maestros para que ustedes externen su punto de vista, que todos digan algo sobre lo que estamos trabajando...(GdD2_Pag11)

Este tipo de estrategia de acercamiento o de comunicación les permite también la identificación de ciertas carencias en los grupos, quienes desarrollan su función, en el sentido de establecer un diagnóstico sobre el nivel de competencias que los profesores tienen respecto a determinado tema, curso o taller que llevan a cabo.

...ahorita ya los puse a leer a todos y todos ya me di cuenta cómo leen, quienes tienen miedo a leer, porque tenemos ese miedo y pena a hablar en público, pero hay que darles esa confianza, yo les digo esta es la oportunidad que tenemos, si nos equivocamos maestros, aquí mismo vamos a corregir la equivocación, pero no nos equivoquemos allá donde nos van a mirar feo, y aunque no nos diga nada ni lo van a recalcar pero si no sabe el maestro, o peor equivocarnos en frente de nuestros alumnos, que a veces los alumnos también saben algunas cosas que el Maestro no sabe, entonces yo les doy esa confianza para que ellos se sientan a gusto...(GdD2_Pag11)

Si bien este tipo de prácticas les permiten atender en un primer momento el desarrollo de la competencia comunicativa, en un segundo momento la revisión del estado de desarrollo de competencias, habilidades o destrezas que los docentes o profesores de educación básica tienen respecto a la temática del curso o taller, de igual forma le permite al ATP mantener en constante revisión el avance o desarrollo de competencias en función de la temática que trata, no como un acto consciente de evaluación, pero si como una responsabilidad implícita en una revisión valorativa del proceso.

...y la verdad he conseguido el propósito de tener el trabajo así, permitirles a ellos su opinión, su participación, la libertad de sentirse cómodos... (GdD2_Pag12)

...todo depende de la forma en que uno les pida que lo hagan, porque yo también sé que hay maneras de hacer y de pedir, entonces yo creo que ellos, o tampoco se quedan callados y no, algo dicen, entonces es muy importante, porque para eso es un curso, un taller, para que todos estemos allí tengamos esa participación, ese dinamismo de dar un punto de vista, si no sirve lo que dice maestro perfecto, pero tampoco les va decir alguien que eso no sirvió, o no sirve, sino que buscar la forma en que ellos también den su opinión en relación al tema, y darles la oportunidad a todos de que se sientan que están en el salón, se sientan que son alguien que importa y lo que digan ellos va a importar para alguno, y su opinión va tener un valor para lo que estamos trabajando en el grupo.(GdD2_Pag12)

Ya en la organización puesta en marcha de un proceso formativo, un ATP de igual manera se identifica como un organizador del proceso más allá de ser considerado por los profesores como el especialista o el experto, si bien su función le exige mantenerse informado, actualizado o en el mejor de los casos dominar ese tema, se han identificado como un profesor más que atienden a alumnos, en tal caso se ven como coordinadores del curso o taller, como guías, apoyo o de atención personalizada, quizás por el temor existente a ser evidenciados o sometidos a cuestionamientos.

...el caso nuestro también es al igual que un maestro de grupo, debe ser de coordinar, de guiar, incluso de estar ahí al tanto, si hay equipos que no entendí aquí, bueno, maestros van hacer esto van a trabajar así, dialoguen sobre esto, y finalmente aclaró y entendí, entonces ya van entendiendo con más claridad, lo que se llama en los compañeros de grupo la atención personalizada, vamos a atenderlos también de manera personalizada, dimos el tema y que Dios los bendiga no, está la personalización, bueno, cómo están, cómo están ustedes qué avances tienen, qué dudas tienen, entonces si hay dudas, acercarnos también lo que decía el profe con la cordialidad, como nos vamos acompañar que necesitan o miren aquí está este material...(GdD2_Pag13)

si es un nuevo tema o se está iniciando el curso, pues darle los propósitos, los contenidos que se van a trabajar, los productos que va arrojar la sesión, o en dado momento todo lo que es el curso, los tiempos, los horarios, independientemente de cómo se organiza el trabajo, para ese día la sesión, ya sea en equipos, en binas, o de manera individual, y echarlo andar verdad, siempre y cuando como ya se mencionó, no únicamente irnos directamente el trabajo,

principalmente si es de lectura, hacer una dinámica de presentación, de relajación para ir entrando en confianza...(GdD2_Pag14)

Por otro lado, en el tenor de la administración de los cursos, que es una de las acciones que le corresponde al centro de maestros coordinar y que dentro de ésta se encuentra la responsabilidad de proveer de los recursos materiales tanto a docentes como al ATP, éste último asume un papel protagónico al momento de considerar el acercamiento a recursos, de igual manera como un medio que complementa o resuelve las deficiencias de la institución.

Con esto, se percibe una corresponsabilidad, puesto que todas las críticas que de algunos años a la fecha ha tenido un programa, en tanto no ha cumplido con la dotación de los recursos mínimos para la puesta en marcha de un proceso formativo, llámese materiales de lectura, recursos de apoyo, recursos tecnológicos, recursos bibliográficos, equipamiento tecnológico entre otros, recaen en el ATP, quien, de acuerdo a la visión que tenga de los procesos de formación del profesorado, podrá darse a la tarea, si es que asume su función con responsabilidad, de acercar o de conseguir la mayor cantidad de recursos posibles para que el proceso que coordina se desarrolle en las mejores condiciones, esto como un acto consciente, que le permite crear las condiciones necesarias o básicas para el desarrollo de su labor.

...posiblemente los compañeros no lleven o no tengan acceso a todo ese material, entonces yo como asesor debo de llevar mis materiales, bueno hay un tema determinado, ustedes compañeros en este material van a encontrar alguna información del tema que les corresponde, entonces ya les estoy dando que van a hacer ellos y tienen que buscar aquí para más o menos apropiarse de lo que estamos dando, y no decirles busquen -y dónde- y es lo que sucede también con muchos maestros de grupo...(GdD2_Pag13)

Otra de las características que se presentan en el desarrollo de las prácticas formativas que los ATP desarrollan tienen que ver con esa dependencia estructural que exige cierto control sobre los mismos, es decir, basarse en que, tras una organización de carácter nacional que

define los momentos así como horarios para la formación, en términos de una organización de carácter regional, de igual forma se planean y se orientan los procesos de formación continua, bajo esta perspectiva, la misma organización regional exige el cumplimiento de determinados lineamientos que de carácter nacional se imponen y a su vez actúa como un medio coercitivo, de esta manera se pueden observar en las prácticas así como del discurso generado, una dependencia hacia el cumplimiento en tanto la organización temporal que se plantea para un proceso formativo.

...pues yo creo que hay que tomar en cuenta y es importante el horario, que tanto va a tardar el taller o la sesión, y a partir de ahí como en este caso lo que estamos trabajando actualmente el horario es de cuatro treinta a nueve y media, dar pues podemos decir una tolerancia de 10 a 15 minutos y empezar el trabajo, no podemos darnos a la tarea de esperar a que llegue el último compañero, si tuvo un atraso uno va llegar, entonces debemos de tener en cuenta el horario después de que ya se les esperó unos 10 o 15 minutos empezar a desarrollar el trabajo que se tiene planeado, independientemente de cómo se vaya a ser...(GdD2_Pag13-14)

Otro aspecto muy recurrente en la práctica del asesor técnico pedagógico es la identificación de las potencialidades que en el grupo se encuentran esto respecto a varios factores.

Uno de ellos se refiere principalmente a contar con los recursos y elementos necesarios para el desarrollo de su práctica, si bien es una de las características de la planeación que realizan, no pueden incidir de manera directa en el grupo pretendiendo que la totalidad de los profesores que participan en los procesos formativos que dirigen puedan contar con los elementos necesarios para trabajar, si bien anteriormente se ha comentado que muchos de los profesores que asisten a los cursos o talleres lo hacen únicamente con la intención de obtener determinada puntuación, existen otras prácticas que determinan la calidad del proceso.

Suele pasar que, por lo que tenemos algo que para mí es algo en contra, que, nos proporcionan los materiales ahora todo de manera digital, y muchos compañeros, uno se los pasa igual para que los

tengan, pero muchos no llevan no sé si no tienen, o no quiere llevar su laptop, entonces a la hora del trabajo ya están ahí pegamos con el otro, o a veces suele pasar que en el equipo sólo hay una laptop y los demás sólo están a un lado del que tiene laptop y del que tiene cerquita...(GdD2_Pag15)

Otro factor es el tipo de actitudes creadas en los profesores respecto al proceso de formación continua y sobre la organización, ya sea desde la estructura nacional, del estado, de la región o la que en términos de una negociación se estableció con el ATP en turno, ésta orienta, de cierta manera, los pasos a seguir o el procedimiento que el asesor realiza, es decir, tras esa vigilancia sobre el desempeño de su grupo y sobre la necesidad de corresponder a quienes presentan interés, el ATP reorienta su práctica en el sentido de proporcionar los elementos necesarios pensando en que se puedan dar eventualidades que obliguen a cambiar la ruta planeada.

...entonces yo procuro, entonces esas son cosas que si las hacen a propósito para no trabajar, dicen que no tengo material, entonces uno debe tener la estrategia puesta para que ellos no tengan ese pretexto, yo lo que hago es llevarles el material, me tomo la molestia de imprimirles o fotocopiar la lectura o las lecturas que vayamos hacer, y les doy así como dice el profe aquí está este otro material, y aquí vamos a trabajar, en base a esto, para que así no tengan el pretexto...(GdD2_Pag15)

Es en este tipo de eventualidades en las que se ponen en juego una serie de competencias que el ATP debe tener, puesto que de este tipo de actos reflexivos que tiene respecto a su práctica y al desenvolvimiento de quienes están formando parte del grupo a su cargo, es que se dan los cambios en cuanto a la organización del proceso y no se reproducen de manera mecánica tal y como desde la estructura regional se planearon.

Pero no porque si a uno se lo dieron así, pero uno tiene la oportunidad de dárselos de manera física, porque yo así siento que es mucho más práctico, más cómodo, trabajarlos de manera física que estarlo usando en la computadora, entonces precisamente eso me preocupa para proporcionarles a ellos el material físico, y de esa forma ellos trabajan más, yo creo que hay más unión, ya tiene cada uno su material, hay

más participación porque ya no tienen el pretexto de decir que como solo hay una laptop, no están leyendo...(GdD2_Pag15-16)

...esto de los materiales, deberá si hemos tenido un montón de detallitos por los últimos cursos por lo que es todo digitalizado, bueno creo que sí hay formas de cómo hacer que, tal vez no imprimir todo el material, pero si por lo menos el tema de hoy llevarlo listo...(GdD2_Pag16)

Lo anterior permite una auto-identificación sobre su función, esto porque establecen vínculos laborales, sociales, educativos que permiten ser reconocidos por los profesores de educación básica, lo cual implica una construcción de su identidad o esa búsqueda por ser sujetos o actores (Bourdieu, 1999) que a través de este proceso reflexivo (Giddens, 1997) incrementan sus potencialidades respecto a su práctica, son vistos como figuras académicas en quienes los profesores pueden apoyarse en determinado momento.

Esta construcción de la identidad en tanto un actor que promueve acciones educativas del tipo de formación continua, no necesariamente va creando estructuras sólidas respecto a la confianza, el dominio del tema, el establecimiento de diálogos, la diversificación de prácticas, la atención a eventualidades, puesto que a su vez identifican que cada uno de los procesos que atienden o coordinan es completamente distinto entre uno y otro, lo cual obliga a la atención y, en términos de competencias, aplicar aquellas que les permitan involucrarse de una manera sencilla al grupo que coordinarán en determinado momento.

...pero en algunas ocasiones como dice el profe cuando uno llega el primer día como que no, se siente un este, tal vez no miedo, pero cierta desconfianza, en cómo me van a tratar, como me van a ver, con quienes me voy a topar, pero si afortunadamente yo desde que vine a San Cristóbal por primera vez, viniendo así sin decir agua va, me pusieron a dar cursos de CBFC, y a partir de ahí he tenido muy buenas experiencias en mi trabajo en relación a compartir cursos...(GdD2_Pag17)

Con respecto a cómo nos han tratado, cuál ha sido el trato entre compañeros, yo pienso que sí, si es difícil ganarse eso, ese respeto de verdad, que en ocasiones, como dije el inicio, nosotros mismos lo

hemos hecho que se pierda, pero para poderla ganar si cuesta, es complicado, pero también eso hace que nosotros nos comprometamos más con nuestro trabajo, para eso sirve...(GdD2_Pag18)

yo creo que todos nos pasa cuando vamos a impartir por primera vez un curso o vamos a tomar un grupo que desconocemos o que hay ciertas o cierto temor, se asignó preguntas de qué nivel serán, serán de mi zona, serán otra zona, como se comportaran, yo creo que todos vamos con esa incertidumbre primer día, si desde ese día ya damos esa confianza, se desarrolla un clima o un trabajo tranquilo...(GdD2_Pag18)

...porque hasta ellos preguntan si uno va repetir como asesor, o a qué curso se va uno a inscribir para estar con ellos en el curso o para que se inscriban en ese mismo, ya que desde el primer momento se pudo dar una buena relación y una interacción entre ellos y al menos en mi caso se les dice uno como asesor les puede dar la máxima puntuación aunque no todos sabemos que no todos lo ameritan porque muchos no participan y otros no, pero la mayor parte les corresponde...(GdD2_Pag19)

...yo creo que debemos de tener seguridad, mucha seguridad en lo que vamos hacer, eso nos va a permitir y nos va a dar margen para que todo se desarrolle de una manera correcta... (GdD2_Pag19)

Sin embargo, los conceptos que se crean en torno al desarrollo de competencias están en función de diversas perspectivas y de una estrecha relación con el sector económico, en tal caso, no corresponden en esencia a lo que se plantea en un plan de estudios que orienta las prácticas educativas en el sistema educativo mexicano, es decir, partiendo de las propuestas que han surgido principalmente de la UNESCO o al OCDE, las cuales sugieren el desarrollo de competencias, no en el sentido de identificar o de medir o de comparación entre sujetos, sino de que éstos logren desarrollar competencias para corresponderse, en una sociedad global, en una sociedad cambiante, o para la construcción de la sociedad planetaria.

Por lo tanto este uso que le otorgan al concepto de competencias difiere en gran medida de los planteamientos originales para la formación de los estudiantes del sector educativo mexicano.

De igual forma, aun cuando en la discusión se plantean significados que están muy relacionados con los planteamientos del desarrollo de competencias en los sujetos para su correspondencia con una sociedad global, se puede notar que éstos aún permanecen en el concepto mismo, o erróneamente desde la perspectiva de la comparación, no han sido trasladados a una práctica en tanto formación de formadores ya que, tras esta dependencia económica muy marcada de los procesos de formación, lo que menos importa es esta construcción de la sociedad.

Podemos observar las distintas maneras de identificarse como competentes en los extractos siguientes:

...eso es la competencia, que ahí se hablaba que hace que la educación nos pone a competir, pero esa competencia hablando de competir, que sea para bien o que sea positivo, no que sea una competencia para dañar a otro o ser más que el otro, porque entonces no tiene ningún sentido porque no hay nada positivo detrás de esa competencia, no hay un fin a donde voy a llegar, o un fin que quiero alcanzar que sea de superación (GdD3_Pag3)

Se identifica que la competencia es vista como un medio de comparación entre sujetos, sin embargo, tras ponerla en el análisis, es decir reflexionar sobre sus fines, se nota que la actitud del ATP busca, en cierto sentido, modificar esa percepción que se tiene.

...esto nos ha enseñado estar lejos uno de otros, porque todos buscan como un beneficio mas no buscan contribuir realmente con la sociedad, que es lo más importante, se ha perdido mucho la parte de la identidad y la cultura que todos los identifica como mexicanos, y por lo tanto cuando perdemos identidad y cultura se pierde aquella parte humanística, y eso no permite crecer a la persona, al ser y cuando eso sucede empieza la competencia, competencia de quien es mejor o de quienes peor, mas no esa solidaridad, ese acompañamiento que realmente se requiere...(GdD3_Pag3)

De igual manera, la correspondencia con el significado de la competencia desde la perspectiva integral, holística, que propone Morín (1999), como un medio de cohesión social, de pertenencia planetaria se identifica como una necesidad de ser aplicada o desarrollada, contrario a

la práctica que señalan de competencia en términos de comparación o medición

...yo creo que a veces tenemos el concepto equivocado, de que la competencia llegan a un fin y ahí se queda, sino que ésta es constante, periódica, y va a hacer y estar mientras tengamos la disposición y las posibilidades de seguir aprendiendo, de seguir mejorándonos, de seguir preparándonos, para hacer mejor las cosas de lo que lo hacemos, a veces también como decía la compañera, se les facilita alguna cosa, pero también como que existe un poco el egocentrismo o el egoísmo por llamarlo así, de no compartirlo verdad, yo creo que eso no es nada saludable, nada agradable porque no nos trae nada bueno, luego de que no nos trae beneficio, en muchos casos nos confronta entre nosotros mismos, nos trae divisionismo, entonces yo creo que aquí, como lo vemos nosotros en esta función, como la estamos realizando, como se decía muchos tiene que ver mucho la responsabilidad, la actitud, y las ganas de cómo hacer las cosas, y hacerlo lo mejor posible, no viendo un beneficio propio, personal, sino para un bien común...(GdD3_Pag4)

En el extracto anterior se identifican tres elementos importantes.

El primero relacionado con la necesidad de modificar sus acciones que han terminado en error, es decir, el concepto de competencias que difiere de la propuesta y esta muy relacionado con la medición o comparación.

El segundo, este cambio conductual producto de la reflexión respecto a la identificación de sus acciones, las cuales encuentran sustento en las propuestas del plan de estudios puesto que, de manera implícita, se nota la relación con las propuestas de competencias generales como aprender a aprender o aprender a convivir (Perrenoud, 1998).

El tercero, como una reflexión (Giddens, 1997) en el que tras el análisis de su función, se puede identificar que hay, al menos en el terreno del planteamiento, una visión a futuro sobre el desarrollo de competencias, no como algo que signifique la cantidad de conocimientos acumulados, sino como un medio para el bienestar común.

Es importante reconocer que los argumentos plasmados se refieren a la construcción de una identidad en colectivo, sin embargo tal construcción se limita a los informantes.

Si bien puntualizan en diversos fenómenos que caracterizan su práctica, reconocen que hay muchas deficiencias en la misma, condicionadas por factores personales y laborales.

Respecto a los factores personales reiteradamente argumentan un celo laboral que los exhibe como actores en competencia, es decir, que más allá de un colectivo que construye y que propone acciones formativas eficientes y pertinentes, están condicionados por las características de competitividad aceptadas y marcadas por el mismo sistema educativo y que se promueven al interior de las estructuras de formación, todo contrario a los fundamentos del desarrollo de las mismas en el plan de estudios que tienen objetivos diferentes a la medición ampliamente detectada.

...que es algo muy importante es esa unión, quitarnos ese egocentrismo que desafortunadamente lo tenemos, al estar siempre arriba de otro, más que otro, pero yo lo decía antes no de manera negativa sino con el afán de sentirse más o mejor, o con el afán de ofender al otro, de hacerlo menos, y a veces nos ponemos así, llegamos a tener el grado de compararnos con el otro, pero no somos capaces de decir, oye porque no hacemos esto o por qué no lo hacemos así o qué te parece esto, o juntemonos para poder hacer lo que comentábamos en la clase anterior, unir nuestros conocimientos para poder hacer un mejor papel o hacer las cosas de una mejor manera, y eso es la falta de actitud que tenemos o el desinterés que tenemos, ahorita estamos viviendo todos los que estamos en la misma situación que nosotros o en los puestos que nosotros estamos viviendo una tensión muy fuerte por la famosa reforma...(GdD3_Pag5)

Tras esta determinación de competitividad laboral se fusionan otros elementos sociales, lo salarial en cuanto al nivel de percepciones económicas que puede significar tal función, la comodidad, puesto que las funciones relativamente son desarrolladas en entornos accesibles, principalmente en las ciudades o en el caso de la construcción de relaciones laborales que son entendidas como ventajas por sobre otros.

...pero la mayoría nos estamos preocupando porque qué va a pasar con nosotros, no nos queremos ir de nuestro puesto, algunos porque estamos cómodos, porque no viajamos a ninguna comunidad, porque estamos cerquita de nuestra casa, porque de alguna manera tenemos

algunos privilegios de estar ahí sentado en la oficina, pero no nos estamos preocupando si me van a proponer más trabajo, pues me voy a quedar, pero voy a dar más de lo que tenga que dar, porque uno tiene que hacer todo o lo que vamos a hacer y si quiero merecer más ya decía la profe, cuanto más me van a pagar, bueno si me van a pagar más voy a trabajar más voy a rendir más con mi trabajo va ser de calidad, que merezca que haya una remuneración económica, pero a veces nos preocupamos sólo por recibir más remuneración y queremos seguir haciendo lo mismo o menos que lo que estamos haciendo, entonces no hay ese interés de ir más adelante o dar más que lo que se debe dar o de dedicar más tiempo...(GdD3_Pag5)

Estas actitudes las generalizan, es decir, las interpretan como una característica del colectivo de ATP de la región, aun cuando en el desarrollo de la investigación se dieron una serie de reflexiones surgidas desde el diálogo entre pares las cuales permitieron a los asistentes establecer un vínculo de mejora.

...me atrevo a pensarlo, si yo estoy viniendo acá a las reuniones que hemos tenido es porque yo sé que de alguna manera estoy aprendiendo algo, le puedo escuchar el comentario de los otros maestros que escuchamos y yo he valorado lo que yo tengo en mi, lo que yo sé, lo que yo doy, pero bueno el Maestro dijo que así lo hizo de esa manera, pues sería bueno intentar hacer un cambio o mezclar lo que yo estoy haciendo con lo de él, entonces eso es buen... (GdD3_Pag5)

Al interactuar en grupo o como colectivo de asesores técnico pedagógicos, se identifica que hay un elemento que caracteriza su práctica, que en cierto sentido permite la consolidación de una de sus competencias, la cual es para la formación continua un elemento sustantivo que consecuentemente tendrá efectos positivos sobre el desempeño laboral, en otras palabras, la revisión de lo que hacen como un medio de evaluación de su práctica, sin embargo, esto no puede generalizarse puesto que de igual manera consideran que el interés no es de todos y que eso ha ocasionado el deterioro de la imagen o el sentido de la función.

y a mí me preocupa porque cuando deberíamos estar por lo menos unos seis o siete en este espacio, porque tenemos que dar un tiempo, tenemos que dejar algunas cosas y organizarnos porque no nos están llamando de una hora para acá nos dicen con anticipación, entonces

uno tiene que organizarse con el desempeño, entonces eso ha venido haciendo que se venga poco a poco derrumbando nuestra figura, y si nosotros seguimos con esa misma situación o esa misma actitud definitivamente van a cambiar las cosas, pero muy fuerte, van a dar un giro muy fuerte pero todo va ser a consecuencia de nuestra propia irresponsabilidad y falta de empeño en nuestras funciones que realizamos...(GdD3_Pag5-6)

...pero tengo que, tal vez quizás cayendo en la rutina, en una rutina que se vuelve monótona al final de todo y se pierde el interés y se acaba todo porque lo estoy haciendo a mi forma de percibir las cosas...(GdD3_Pag6)

Este acto de revisión de su práctica, en el sentido de reflexionar sobre sus actos y reaccionar sobre los mismos, puede ser considerado como un medio para el fortalecimiento y promoción de nuevas estructuras formativas que rompen con los esquemas planteados desde una estructura nacional, desde la generalización de una práctica en el estado o la determinación de ciertos patrones para el desarrollo de determinado curso o taller en la región de influencia.

Ahora bien, tal acto reflexivo que los ATP realizan, está condicionado por las estructuras de las cuales dependen, puesto que se encuentran en una relación dependiente con otros elementos o condiciones que, dentro del programa de formación continua, se estipulan para ser participes en la atención a la oferta de capacitación que se ofrece a los profesores.

6.5 El ATP y el desarrollo de competencias

De acuerdo a la política educativa, en específico lo que se plantea en función a la actualización docente, como una serie de acciones encaminadas al fortalecimiento de las prácticas educativas y que tienen su origen en una planeación nacional dentro de un programa denominado Formación Continua, el asesor técnico pedagógico es una pieza importante en el entramado que se crea para alcanzar los objetivos de un programa de estudios.

Es importante, porque su papel, al menos en el terreno de los planteamientos administrativos y pedagógicos que orientan las prácticas educativas, permite al profesor de grupo contar con un apoyo dentro de su espacio de acción, es decir producto de una planificación administrativa, ya sea dentro de su zona escolar, su centro educativo o una jefatura de sector, además de que el ATP, considerado por los profesores como el sujeto con capacidad para apoyarlos, existe un recurso humano que puede interesarse en su práctica y pretender brindar apoyo para mejorarla en el mejor de los casos.

Si bien estas intenciones de cambio y mejora están acompañadas por una serie de factores inherentes al desarrollo y formación profesional que, en el caso del profesorado en servicio, están condicionadas por los niveles de calidad educativa así como de exigencia que se originan desde las etapas preuniversitarias en tanto una formación apegada a la organización de los planes y programas de estudio de educación básica en el caso de la formación normalista o en el caso de la formación universitaria apegada a la transmisión de conocimientos.

Estas capacidades en términos de competencias profesionales docentes son ampliadas, con la intención de procurar una mejora, ya sea para su perfeccionamiento o subsanadas en sus deficiencias, y acompañadas a lo largo del trayecto del servicio educativo, con propuestas de actualización y formación profesional que surgen desde la estructura administrativa nacional o bien desde la iniciativa propia de los ATP en los casos que pueda hacerlo, no como norma, sino como oportunidad.

Es innegable que bajo la óptica estricta de la formación continua que busca el aprendizaje y desarrollo de competencias, habilidades, aptitudes, con el objetivo de mejorar las acciones en la cotidianidad, ésta, hablando de la formación continua, debe corresponderse en mayor medida con estas condiciones que caracterizan las prácticas educativas y que a su vez hacen tan diverso al sector educativo.

Por lo tanto, tales pretensiones de formación profesional o formación continua definen la manera en que los ATP se identifican en su función.

En tal caso, se identifica una relación de profesión-institución educativa-competencias, como una característica de la formación del ATP.

...todos tenemos competencias, pero lo que yo considero que debemos que desarrollarlas, porque como ya se dice por ejemplo, el hecho de ser profesionistas tenemos competencias, porque pasamos por una etapa de formación en donde nos formaron para ser docentes y tuvimos la oportunidad de conocer diferentes formas de pensar de nuestros diferentes maestros y todo eso nos permite tener competencias, al estar ejerciendo nuestra profesión, al estar frente al grupo, al haber estado dirigiendo la escuela, ahora estar en la función donde estamos, eso nos permite tener competencias, ahora que nos corresponde, desarrollarlas...(GdD3_Pag6-7)

De esta manera se identifica que las competencias están muy relacionadas con el sentido de formación profesional desde una institución educativa, puesto que el argumento gira en función del aprendizaje de estrategias, metodologías de enseñanza, habilidades, etc., que en el caso de la formación docente se considera a los espacios educativos, escuelas normales o universidades, como las instituciones, por designación legislativa, para la formación del profesorado.

Sin embargo, también se observa que el significado otorgado al concepto de competencias esta en función del campo de trabajo, es decir, que de acuerdo al lugar en donde laboran, es de su competencia, en términos de lo que les corresponde hacer.

De igual manera, se identifica que hacen una relación de competencias en el sentido de medición y de comparación.

...darle su lugar a cada uno en el espacio en el que estén, por qué voy a querer yo, porque yo tengo maestría, tengo licenciatura, y aunque esté sentado en ese escritorio, digo mi jefe pro ni sabe, sé más yo que él, pero puede ser la persona menos preparada pero está en ese puesto y es mi obligación reconocerle su esfuerzo, su puesto, entonces esto es una o muchas de las competencias que nosotros no tenemos, no tenemos la capacidad de darnos cuenta de quién es quién en cada uno de los lugares y que debemos de tener la posibilidad de reconocer la jerarquía porque no nos queda de otra, entonces es parte de, si tener

actitud positiva, responsabilidad, estar disponibles a esto, vuelvo a repetir, esto es parte de la competencia...(GdD3_Pag7)

Se observa que hay una relación, en el proceso de construcción del concepto de competencias y la manera en que la ejemplifican, con lo que acontece en su vida diaria, a modo de experiencia.

Yo digo...la competencia no es algo acabado, siempre se va haciendo más, se va conociendo más y como ya se mencionó también, todos somos competentes para algo, y a veces...no nos atrevemos a intentarlo, desarrollarlo y lo podemos relacionar cuando alguien te invitó una comida o algo, es que no me gusta, pero es que ni siquiera lo hemos probado, igual a las competencias, nos falta algo o no lo tenemos completamente acabado, pero, y si ni siquiera lo intentamos, como lo vamos a desarrollar, entonces aquí entra lo que se ha insistido mucho, la actitud positiva que uno tengo hacia el trabajo, la sociedad, la comunicación, la interacción, todos estos aspectos vienen a coadyuvar para que uno vaya desarrollando más las competencias...(GdD3_Pag7)

Bajo esta mirada, el ATP concibe a las competencias como un acto de ejercicio, de experimentación, de poner en práctica lo que sabe o de la búsqueda de elementos que le permitan desarrollar un función específica, en tanto cumplir con las exigencias, ya sea de tipo administrativo o pedagógico, producto de esa relación dual que existe en su función.

Pues, las competencias se descubren, estableciéndose metas y retos, si no nos establecemos metas y retos nunca sabremos hasta dónde somos capaces, o de qué somos capaces y entonces cuando nosotros nos establecemos eso, pues vamos descubriendo qué somos, que tenemos otras habilidades y por lo tanto nos volvemos competentes, entonces yo creo que es lo que muchos y algunas veces nosotros mismos nos hemos cohibido o hemos tenido el miedo de enfrentar retos y metas, si todos nos arriesgamos creo que todos fuéramos mejores, en diferentes áreas, en diferentes ámbitos de la vida, no solamente hablando en el ámbito educativo, porque las competencias se entiende que son competencias que lo vas a desarrollar en todas las áreas de la vida...(GdD3_Pag8)

Es importante reconocer que el concepto de competencias no tiene un uso definido en la práctica del ATP, sino que en términos de una construcción, basados en la experiencia que cada uno tiene, van asignando diversos significados y lo interpretan desde su óptica, si bien

esto es aceptable, también se pudo identificar que el desarrollo de competencias y su construcción conceptual se queda en el deber ser del sujeto en relación con su función laboral y con la sociedad.

De esta manera, se identifica que ser competente es un proceso caracterizado por la búsqueda de algo necesario para su función.

...tenemos que aprender eso [ser competente], abrirnos, tener esa libertad de expresar, de comunicar, de una u otra forma, no necesariamente verbal sino también sabemos que distintos estilos de aprendizaje, de inteligencia cerebral, de cómo poder manifestar todo lo que tu sabes, yo creo que tendríamos una educación diferente mucho mejor de lo que estamos en la actualidad no, como incrementando esas estrategias, entonces yo creo que la invitación sería no cohibirnos, sino que enfrentarnos a los retos que se nos ofrezcan o que se nos presenten o, dicen que echando a perder se aprende, entonces yo creo que a eso se le llama competencia, pero no mucho, que sean tres veces, la primera, la segunda mejor y la tercera excelente. [Lo último respecto a la analogía de comprender una competencia en su práctica] (GdD3_Pag8).

En esta identificación de ser competente, surge la idea de promover un cambio, en tal sentido, es la construcción de una identidad, de corresponderse con esta relación entre ser sujeto y llegar a ser actor desde la perspectiva que tiene Bourdieu o bien, constituirse como agente en tanto reproductor de esquemas con la posibilidad de ser actor con las implicaciones que tiene sus actos reflexivos sobre lo que realiza, de tal forma que tanto el acto de ser formador de formadores y su acción como punto de partida para el fortalecimiento de las prácticas educativas, tenga las características de un proceso reproducido o mejorado, de acuerdo a las posibilidades que el ATP tenga.

Vemos que muchas de las cosas que se daban en la era del caldo...aun se siguen reproduciendo, porque son como los esquemas que se tienen y que no se han dejado, ahora como asesores cómo nos vemos ahí, es de que por ejemplo, en mi caso muy personal, hemos tratado de invitar al cambio, la innovación, pero nos hemos topado también con aquella parte de no querer hacerlo porque implica mayor trabajo, mayor compromiso, mayor, ahora sí que este, preparación, entonces hay compañeros que la verdad lejos de querer innovar están muy acostumbrados a la repetición y aun cuando se dan cuenta de que hay errores garrafales por ellos mismos, de cómo conducen la clase, no les

importa y siguen con lo mismo, prueba de ello es que muchos tienen, unos por lo menos los que tienen su planeación que bueno, pero hay gente que ni la planeación tiene...(GdD4_Pag1)

Sin embargo, este tipo de actos, están condicionados por esta relación que existe con la estructura.

Si bien, como estructura educativa planea las acciones, las demás estructuras sociales, llámese magisterio en términos del colectivo de profesores o los que corresponden a las dependencias organizativas, establecen mecanismos de funcionamiento y delimitan el campo de acción de los ATP.

...hemos propuesto innovación por ejemplo, de tutorías, pues es para que el niño aprenda su propio proceso, que le identifique, que busque sus propias estrategias desde lo que tiene, pero que pasa con los compañeros que involucran esa parte académica con la parte política, y lo primero que dicen es que tú me estas usando como escalera, porque quieres llegar más allá...(GdD4_Pag2)

De igual forma, se identifican como innovadores, que tiene propuestas, sin embargo, como se comentó anteriormente, el colectivo de profesores como la dimensión administrativa y burocrática de la educación, ambos entendidos como una estructura, son cuestionadas por el ATP, puesto que lejos de tener un espacio de desarrollo en las mejores condiciones, encuentran o identifican obstáculos.

...claro que a lo mejor por suerte o por el aire del destino te ven y te captan como un proyector, bueno es buena la maestra la vamos a jalar para que haga esto, no solamente sea en un espacio acá sino que se vea de manera más ampliada, esas son las situaciones en las que nos enfrentamos como asesores con iniciativa, que lejos de apoyar nos cierran las puertas, de donde tiene la cobertura, que nos demos la oportunidad de poder compartir estas estrategias, estas innovaciones, más bien lo toman como un insumo político porque de esa forma nos quieren meter la reforma o como cuestión de logros sindicales porque quieres tener un puesto sindical, porque quieres tener un puesto mejor...(GdD4_Pag2)

La innovación, en este caso, juega un papel fundamental en el desarrollo de la labor del ATP con relación a su función orientadora de las prácticas en los centros educativos, sin embargo, la otra cara que presenta

el acto de innovar, para los profesores representa un ataque a sus prácticas cotidianas y rutinarias, puesto que lo que intentan, al menos desde la función que desarrollan con relación a los programas de formación continua, es modificar una estructura gremial establecida y arraigada, ésta como producto de la formación profesional y social del profesor (habitus según Bourdieu o estructura de acuerdo a Giddens), del sometimiento a las prácticas educativas en contextos específicos o a la resistencia al cambio.

Por su parte, esta constitución de acciones pensadas y creadas a partir de la revisión de las mismas, trae consigo la constante crítica sobre los actos y la negociación para su funcionamiento, en tanto se construyen mecanismos de adaptación entre los sujetos que participan de los procesos formativos y lógicamente del establecimiento de condiciones de carácter operativo, vistas y entendidas como competencias.

...se siguen llevando a cabo los mismos procesos, entonces yo en mi caso, en mi papel de asesor, ya lo dijeron, nos enfrentamos a muchas situaciones, pero ese es el problema que muchos vamos con una idea igual o peor que la de los maestros, entonces si yo llevo ideas para dar un curso...tradicionales o ideas no concretas o no propias mías, entonces al llegar al grupo inmediatamente el grupo me va a absorber, va a absorber todo el trabajo que uno lleva, porque uno no lleva una planeación bien hecha, porque uno no llevó un punto a donde llegar o a donde seguir, porque quiere uno reproducir exactamente lo que le dijeron en la capacitación, tenemos que buscarle algo diferente entendamos y podamos adaptar y ponernos a la par de los maestros y hacerlo de una manera que ellos también sientan esa necesidad de prepararse de que un curso no sea únicamente para cumplir un requisito sino que sea de provecho para poder aprender algo mínimo de lo que se está viendo, y que yo siempre invito a mis maestros a que pongan en práctica, que no digan todo el tiempo es lo mismo...(GdD4_Pag3)

Si bien los ATP en tanto juegan su papel de actores, en el sentido de construir nuevas estrategias formativas derivado del análisis respectivo del programa formativo que les corresponde coordinar respecto a la programación de la estructura educativa que define las acciones, reconfiguran constantemente el concepto que de ellos tienen los profesores

a quienes atienden, puesto que juegan un papel de adaptación a las situaciones formativas que se ofertan.

Asimismo, esta reconfiguración es producto de la negociación que existe en tanto se constituyen como actores o agentes, de ser sujetos reproductores de esquemas formativos a ser sujetos que reflexionan, que cuestionan, que proponen sobre la marcha o desde sus espacios laborales sin tener una correspondencia o dependencia de algún programa oficial de formación del profesorado.

...esas son maneras de pensar, entonces tenemos que tener ese cuidado nosotros de poder tener la forma, pues una forma buena y una manera donde no nos veamos como decía la maestra, de que queremos obtener algún beneficio o algún provecho con estar dando cursos o por llevar a cabo un curso con ellos o acercarse a las escuelas y guiarlos, proponerles que trabajen de esta manera o de otra, porque cierto ellos luego lo dicen, lo que pasa es que quieren quedar bien, que quieren que los inviten, que les den mejor trabajo...(GdD4_Pag3)

O bien, en el caso de ser actor, de acuerdo a la definición de ser un sujeto, que a través de un acto reflexivo, pone en acción sus capacidades, competencias o habilidades, ya sea para constituir un cambio en sus actos y en su caso llegar a una construcción y estructuración dialéctica en esta relación social que establece con sus semejantes, pone de relieve las intenciones que se promueven desde la individualidad de cada sujeto, aun cuando éstas no se manifiesten de manera directa en su proceso formativo, sino posterior a éste.

...cuando inicia el trabajo en el 84, trabajamos de una manera muchísimo muy distinta de la que se trabaja hoy, yo también pensé igual cuando nos mandaban al curso, pero si es lo mismo, pero por qué lo pensaba así, porque la persona que dirigía el curso no llevaba nada preparado, nos decía hagan esto, lean esto y lo discuten y comentan, pero no había ese cambio, de dinámicas, de hacer a nosotros sentir la necesidad de aprender, entonces es mi manera de pensar y pensaba yo de la misma forma y mucho tiempo, pero del tiempo para acá, aun sin ser todavía ATP, yo me di cuenta de que habían muchas cosas que tenía yo que aprender y fue pasando el tiempo y cuando llegó el momento de la tecnología, yo sentí la necesidad de aprender a usar una computadora, porque no podía, yo dije ya todo el mundo andamos usando una computadora, entonces tuve que hacer algo para poder aprender, mínimamente usar lo básico,

entonces esa es la actitud que uno debe tener y esa actitud es la que hace que uno se desarrolle como maestros, hacerlos que sientan esa necesidad, de que se den cuenta que hay muchas cosas que tenemos que aprender...(GdD2_Pág.4)

En tal caso, lo que acontece respecto al trabajo con los profesores, encuentran una relación de comparación directa con lo que acontece en las aulas, es decir, se pone de manifiesto diversas analogías respecto a la práctica del ATP con relación a la práctica del profesor con sus alumnos en el sentido de una formación inductiva, es decir con características homogéneas en la práctica, sin reflexionar sobre las condiciones diversas de escuelas o bien en el caso de los profesores.

...esta bonito, como yo siempre digo, yo siento que mis alumnos están contentos en el curso, los maestros que están bajo mi dirección pero no se yo si todo lo que hago esta bien, entonces falta ver, tener otros puntos de vista, escuchar otras participaciones con otras opiniones, con referente a lo que hacemos, entonces el trabajo es eso y debemos nosotros de provocar el cambio de actitud en los maestros porque si nosotros provocamos ese cambio de actitud y que ellos sientan verdaderamente que están haciendo algo, que están aprendiendo algo o se les da, porque estamos acostumbrados así, bueno talvez ya no mucho de esa manera pero los maestros quieren que uno les diga que es lo que van a hacer, así, así, así y así quieren ir a su escuela y hacer exactamente hacer lo que llevan...(GdD3_Pág. 3)

Por otro lado, al tener este tipo de escenarios de formación, en los que el ATP se ve como un sujeto que debido a su función pedagógica promueve acciones para fortalecer la práctica educativa, debe identificarse y a su vez construir esquemas que le permitan una diferenciación de la reproducción a la creación de nuevas pautas que apoyan a los profesores en su labor cotidiana, en este sentido, debe considerarse la construcción del ATP desde la dimensión individual como un eje del cual parten las otras esferas formativas como el aprendizaje de determinados contenidos o el desarrollo de competencias específicas para su función.

...primero nosotros debemos de creer lo que vamos a hacer y hacer que los maestros creen lo que tiene que hacer también ellos, y que se den cuenta de que lo lleven a la práctica, que lo pongan sobre la mesa y que lo esculquen, lo desarmen o vuelvan a armar y de esa manera se

da uno cuenta si las cosas están funcionando o no, si me está dando resultado o no, y si yo puse en práctica algo y me dio resultado con mi grupo específico, al otro año que yo quiera, si voy a tener otros alumnos diferentes algo me tiene que salir mal porque no todo va a salir exactamente igual, entonces tenemos entendido que tenemos que ubicar la situación al material con que vamos a trabajar ese material humano que son otros alumnos, que son otros maestros...(GdD4_Pag4)

Otra característica que se destaca en las prácticas de un ATP, es que establece una relación entre lo que consideran prácticas tradicionales respecto a la enseñanza o al aprendizaje ya que a juicio de ellos son prácticas que no deben ser descartadas en su totalidad, en el entendido que, de acuerdo a Giddens (1984), este tipo de prácticas pueden ser consideradas como una estructura que ha determinado, en su momento establecido, los patrones de conducta que los profesores desarrollan.

Si bien hay una distinción en tanto el cambio de prácticas tradicionales hacia prácticas con características innovadoras, siempre hacen referencia al deber ser en el entendido de que, se recupera información previamente analizada en otros ámbitos de formación, sin embargo, aún no se traslada ese tipo de prácticas a contextos específicos puesto que el desarrollo de este tipo de competencias, más allá de estar en desarrollo en los ATP, aún no es analizada o puesta en desarrollo en los profesores de educación básica.

...cuando yo decía la vez pasada que hay maestros que leen, que están atentos al tema, tal vez dos o tres del grupo pero están atentos de lo que uno va a ser, entonces lo que yo veo es eso, que debemos no descartar las prácticas tradicionales porque son prácticas que de alguna manera en su momento funcionaron y siguen funcionando, pero les vamos a dar ya como decía la maestra ese cambio, no vamos a repetir exactamente todo igual porque no es posible, entonces si nosotros le hacemos un cambio lo volvemos dinámico y seguir el ejemplo de la maestra de Milpillas, ellos están trabajando con lodo, ese material lo tenemos en todas partes, entonces no puedo decirlo porque no tengo con qué trabajar o con qué hacerlo, entonces ella está mostrando ese material, está dándole el ejemplo los niños, trabajando con ellos, tal vez haciendo una situación o una práctica que siempre se ha hecho, aunque en la ciudad se hace con plastilina porque tenemos plastilina, o tenemos otros materiales más a la mano, pero ella lo cambia, pero está haciendo lo mismo y los niños están aprendiendo, entonces todo eso debemos ponemos a pensar que no será obstáculo,

que no tengo material, y porque no tengo material no voy hacer este criterio me pasó la otra porque ésta no y 3, 4, o 5 hojas útiles de libro se dejan porque no voy a hacerlo porque no tengo los materiales para hacerlo, entonces eso es una situación que no debemos de dejarlo pasar por alto, y hacer que los maestros entiendan que todas las cosas que tenemos a nuestro alrededor...(GdD4_Pag5)

De igual forma en cuanto al desarrollo de competencias que permitan el desarrollo de la lectura en tanto competencias lingüísticas, los ATP tienen el acercamiento al menos en términos estadísticos, de materiales que les permitan dicho desarrollo y en su momento asumen la función de asesor pedagógico como de responsable de la administración de recursos bibliográficos, en tal caso, se puede observar que, aún cuando reclaman esta separación de actividades y centrarse específicamente en el desarrollo pedagógico y/o didáctico en las escuelas, continúan desarrollando este tipo de acciones y en su caso las reclaman como parte de su función, esto se puede observar cuando mezclan ambas funciones respecto a programas educativos.

... nos acaban de dotar de 143 títulos de libros de biblioteca, libros que están hermosamente ricos, así en un comentario enfrente de nosotros cuando lo estaban recibiendo un maestro dijo, pero para que nos van a dar más basura y ahí va estar nada más amontonado, y yo nada mas lo quedé mirando y le dije que lástima de pensamiento maestro porque no los lleva su escuela y los guarda, tampoco se puede llevar a su casa, no hay para qué lo quiero en mi casa si hasta tirar un poco de libros quiero, imagínese qué pensamiento de un maestro, al material, hay mucho material en las escuelas porque como lo vemos, todos nos han dotado de materiales de biblioteca de libros del rincón, y todas las escuelas tiene su libros del rincón, entonces eso es una pérdida, no se sabe aprovechar, los echan a perder los libros o se pierden o acaban en la biblioteca particular de los maestros, el caso es de que no se les da el uso necesario, sin embargo el maestro se queja porque no tiene libros de cuentos para trabajar cuentos con sus alumnos, entonces ese es el problema con los maestros. (GdD4_Pag5)

Continuando con este planteamiento de la construcción de competencias en su caso de identidad de un ATP, el acto reflexivo que plantea Giddens (1984) en términos de la revisión de una práctica que permite la reconstrucción de ésta y a su vez el fortalecimiento de las

demás áreas, es una actitud y en su caso actividad que constantemente realizan los formadores, que de acuerdo a esta construcción de la identidad del ATP, llegan a considerar dos dimensiones de la práctica, en un primer momento el análisis que hacen respecto a su función desde su individualidad, considerando características propias respecto a la forma de cómo han venido desarrollando la práctica; en un segundo momento respecto al avance o logros que los profesores han tenido respecto a la participación en los diferentes procesos formativos a los que asisten.

... he empezado un ejercicio igual de reflexión sobre la práctica y es un ejercicio que me ha dado cuenta que nunca se va a terminar porque tenemos que estar en constante reflexión, pero me pasa algo curioso, que en esta cuestión de ser un poquito más reflexiva, dentro de estos procesos de cambio, me he encontrado con grandes choques conmigo misma, y con los compañeros, porque yo escuché entre los comentarios que los compañeros quieren como que una situación muy conductista, totalmente que se les diga de un paso otro paso sin querer vuelvo a caer en eso, entonces me estoy dando cuenta de que por ejemplo en el vídeo, me estoy dando cuenta de que no sólo los maestros son tradicionalistas, como asesores también recaemos como tradicionalistas [risas, intercambios de comentarios aislados por el término utilizado] y es muy difícil salir de esos estereotipos que tenemos, me dado cuenta que sin querer me sujeto a la presión del grupo, porque pesa más eso, a veces uno quisiera servirles o trata de ser diferente...(GdD4_Pag5-6)

En el sentido del deber ser, es decir considerando las posibilidades que un ATP puede desarrollar respecto al cambio en las prácticas educativas en los diferentes centros, algo que sobresale es que juegan un doble papel en cuanto a cumplir con las exigencias de tipo administrativo es decir, reportes de calificaciones, reportes de profesores capacitados, acciones formativas desarrolladas, etc., que consideran son los elementos que los definen como ATP, por otro lado también está el rol de ser agentes en términos de considerar posibilidades de acción tanto a criterio del formador como de las que pueda realizar el profesor en las diferentes escuelas.

Ahora bien, esta situación bivalente de la función del ATP obliga al mismo a desarrollar determinadas competencias que le permiten el

establecimiento de relaciones de tipo político, laboral, económicas en su momento, y que, bajo la perspectiva de estar construyendo nuevas competencias o al menos desarrollándolas, el rol que tiene entonces está en función de la negociación con la estructura de tipo administrativa que restringe sus acciones y con la creación de patrones de conducta que le permitan establecer vínculos con sus semejantes, profesores que son sujetos en capacitación.

...lo que yo paso con ellos si porque yo quiero ser diferente, hacer diferencia, ser consciente de mis actos y hacerlos conscientes a ellos y en algunos y lo he logrado y me da gusto pero en otros no, entonces yo siento que como asesores si usted nos pregunta cuál es nuestro rol, igual también nosotros nos sometemos a procesos todavía muy cargados de estereotipos, cargados de tradiciones, no hemos roto los paradigmas y aunque nos digamos críticos y reflexivos el mismo sistema nos vuelve a jalar y como dice el compañero que no queremos pero aún no nos jala, nos absorbe el sistema, [somos parte de]

En este sentido, asumen una posición de correspondencia con la dependencia, sobre todo respecto a la necesidad de sentirse parte de la misma.

y como decía **G4_P1** el nivel en el que estamos muy bonito, yo me gusta mucho en donde estoy, pero igual me enfrento muchos dilemas, con muchos problemas, porque piensan que por ser asesor, mi orden de comisión que así lo dice, lo debes de saber todo, yo aclaro siempre que no es mi obligación saberlo todo, es que no estamos aquí para repetir un esquema de que el maestros es el que sabe y el alumno el que no...

De esta manera, conceptualizan a su función como una práctica para la construcción de conocimientos, en tanto consideran que los procesos educativos así como administrativos que giran alrededor de su actividad, ocasionan que el acercamiento y dominio de aspectos necesarios para su práctica sean desplazados a un segundo término.

En tal caso, cuestionan la manera en que los docentes responden respecto a lo que el ATP realiza, por consiguiente, se presenta la reflexión de su práctica y a su vez el cuestionamiento sobre las necesidades de formación docente.

[G4_P2: es lo que decía yo que los maestros están acostumbrados a recibir ya todo en orden así como lo van hacer, y que uno tiene la obligación de decirles todo lo que van hacer para que al rato diga no es que al asesoras y nos dijo, cuando cometen un error siempre dicen es que la asesoras y nos lo dijo] y fijate qué es lo que pasa, que me sujeto a eso, qué hago lo que ellos quieren, cuando yo reflexiono y escribo lo que está pasando el tratado de comenzar escribir sobre eso y me doy cuenta de muchas cosas que pasan con ellos y conmigo mismo, pero considero que bueno, esto que les estoy compartiendo también es muy difícil hacer ese reconocimiento porque también igual uno puede dar otra apariencia, pero no, no se trata de eso, porque si queremos realmente transformarnos, yo siento que tenemos que empezar a reconocer nuestros propios patrones, nuestros propios problemas, porque sin querer si estamos reproduciendo lo que nosotros estamos sometidos en este proceso de formación lo tenemos, inconscientemente lo sacamos aunque no queramos hacerlo, romper con eso es muy duro, es bien difícil, igual como con los compañeros que de repente te tratan así, y uno también yo lo reconozco que uno también, todo eso todo es este involucrado en todos los dilemas que pasa un asesor...(GdD4_Pag6)

...ese es el problema fuerte que tenemos, lo que decía la maestra, que de repente tiene uno que ser flexible pero hasta cierto punto con reglas dentro del grupo, profe me puedo ir una hora antes, uno no puede decirles no, si uno se opusiera a esto o aquello, lo siento mucho que no tiene asistencia, imagínense capaz nos linchan, luego nos marcan o nos señalan, entonces hay que tener, como se dice, el equilibrio, esa sutileza de poder decirle si y que ese si no me vaya a llevar a que el otro día ya no sean tres y luego cuatro capaz me quedo sin alumnos...(GdD4_Pág6)

Un aspecto por demás importante es la actitud que puedan tener de su función y de su persona en tanto una pertenencia a un contexto social, como un elemento importante en el desarrollo de su labor.

Si bien es cierto que las condiciones educativas en la región de estudio están caracterizadas principalmente por un rezago educativo, en términos porcentuales son los más bajos del país, y por otra serie de condiciones que obligan o en su caso determinan las prácticas tanto de un ATP como de un profesor de aula, el estereotipo social y gremial creado a lo largo de los últimos años en función del nivel o sistema educativo encuentra correspondencia con estas características, jugando un papel importante en el desarrollo de competencias docentes.

En tal caso, esta relación que existe con el sistema educativo al cual se pertenece, o en su caso en el que se desarrolla la práctica, determina el nivel de aceptación que en otros contextos se tiene de la persona encargada de los procesos formativos, en otras palabras, la pertenencia o no o a un universo creativo como ATP determina el grado de aceptación que los participantes, en este caso profesores que asisten un proceso formativo, tienen del asesor.

Esto a su vez, define, nuevamente en términos de una estructura, las prácticas que se realizan respecto a la formación continua de los profesores de educación básica.

...porque me enfrentado varias experiencias, de que la ven a uno morenita, chaparrita, del nivel indígena rápido se forman un esquema de ti, entonces cuando nosotros estuvimos dando a los de secundaria tutoría, imagínense a los maestros de secundaria, este también eso, de tu conflicto con tu propia persona, también eso tiene mucho que ver y el manejo de uno ante el grupo...(GdD4_Pag7)

En este proceso de aceptación, hablando de la pertenencia a un sistema educativo, que históricamente ha sido marcado por la diferencia y por la deficiente planificación de la educación respecto a la falta de consideración de las minorías o a las diferencias de etnias, lenguas o costumbres, obliga a que el ATP que pertenece a este subsistema educativo de educación indígena, a diferencia del ATP que se desenvuelve en contextos no indígenas, a llevar a cabo un proceso en el que, en un primer momento, permita la aceptación del mismo por parte de los participantes cuando está al frente de los grupos, en un segundo momento, llegar a demostrar el nivel de competencias en términos de conocimientos que se tienen respecto al tema que se desarrolla o bien respecto al manejo y dominio del español en su condición de competencia lingüística.

A diferencia del ATP que se desenvuelve en contextos no indígenas, no existe tal condicionamiento puesto que, basados en la idea de negación hacia las condiciones reales de los contextos, y que los espacios laborales de los profesores al estar caracterizados por no tener la necesidad del

desarrollo de una segunda lengua o de desarrollar prácticas que no se relacionen con los estereotipos nacionales, no tienen o al menos no reclaman que el ATP deba desenvolverse en términos del manejo de contenidos, un nivel alto de conocimientos o de competencias específicas respecto al desempeño lingüístico.

... yo aquí la facilitadora, yo aquí que la mediadora, yo aquí, porque tiene que ver, debo reflexionar si realmente estoy siendo eso y a los compañeros voy y les dije que iba yo a necesitar el apoyo de ellos porque quizás el material tal vez les iba a parecer muy limitado entonces les iba yo a pedir y les pedí que ellos contribuyeran para que hiciéramos eso, no porque en realidad sí los vamos a ver, llegó el siguiente día y los compañeros nada llevaron ni aportaron nada, pues yo quería romper eso, quizás la estrategia, quise hacerlo pues esa es la forma de decir yo aquí no lo sé todo si tiene experiencia, que aporta esto para que el grupo se enriquezca, yo quería ser eso y no me dio resultado, nomás no, entonces dije bueno son de... se supone que son de secundaria y se supone que leen más que yo y no encontré ese apoyo..(GdD4_Pag7)

...y resulta que cuando yo empecé a dar la tutoría en matemáticas y con un especialista de matemáticas resulta que no, o sea, y como dicen no por el hecho de ser del nivel de educación indígena sienten, porque desafortunadamente años anteriores como que el nivel de educación indígena es el más jodido, así con esas palabras, perdón por la palabra, pero esa es la palabra que se usa pues, e inconscientemente llega un momento en que te le hicieron creer, que valías menos, que sabías menos que era la parte monolingüe, y peor tantito con secundaria cuando tú tenías que convivir con ellos, que si no se aquí todos los que hemos sido asesores, siempre hubo un silencio de parte del nivel de educación indígena, se guardaba, se reservaba sus aportaciones, sus opiniones porque temía que lo que dijera fuera incorrecto o se burlara la persona que estaba enfrente o alrededor, pero como se han dado estos procesos y muchos de nuestros compañeros al igual que nosotros, hemos entendido que hay que perder el miedo y más vale una colorada que cien gritadas dicen por ahí, entonces mal empezamos como a abrirnos, a expresar y a decir no... (GdD4_Pag7-8)

En este sentido, el desarrollo de competencias de acuerdo a las propuestas en el plan de estudios de educación básica, como eje articulador de las prácticas educativas de los profesores y de los asesores técnico pedagógicos, toman forma, aun cuando no exista pleno dominio o conocimiento de lo que realizan en el mejor de los casos, si bien hay

acciones que no tienen fundamento epistémico ni metodológico, la acción del ATP ha venido jugando un papel fundamental durante las últimas dos décadas por lo menos.

Por otra parte, es comprensible que no se tenga un pleno conocimiento del trabajo por competencias como exige el plan de estudios, por dos condiciones.

La primera en función de que ni profesores ni el ATP han sido formados al menos institucionalmente bajo este paradigma, si bien hay buenas intenciones al respecto, las prácticas tradicionales educativas o en términos sociológicos la estructura (Giddens, 1984), definen sistemáticamente lo que debe realizarse y consecuentemente los sujetos en tanto agentes reproducen tales esquemas.

La segunda en función de la estructura educativa vista como programación de formación continua y su innegable relación con la burocracia del sistema, la cual por donde quiere revisarse, pone por encima de las prácticas educativas los aspectos administrativos y rendición de cuentas.

Asimismo, al no tener claro qué implicaciones tiene el trabajo por competencias, los significados se diversifican.

Un elemento sustantivo en este entramado de prácticas formativas en el contexto de la formación continua de profesores es la pertenencia o no a un determinado sistema o subsistema educativo, el cual, derivado de la estructuración social establecida, determina de manera contundente el desarrollo educativo en la región.

...pues si es cierto, yo también tuve la experiencia con secundaria y me dice la maestra **G4_P3** es cierto, por el hecho de ser de otro nivel crees que saben mucho más que tú...(GdD4_Pag7)

Por su parte, el desarrollo de competencias tiene implicaciones que van más allá de solo actuar en determinadas circunstancias académicas o educativas, sino que tiene una estrecha relación con lo que Morín (1997) ha denominado un aprendizaje o educación integral, en el que los sujetos

deben comprender que los aprendizajes no son aislados unos de otros, sino que se dan en correspondencia unos con otros, en tal caso, el trabajo del ATP con relación a un programa de trabajo llamado tutorías, orienta tal desarrollo integral, al menos en el sentido de un trabajo multidisciplinario sin dejar de lado lo disciplinar.

...que es lo que me pasó con el profesor de secundaria con matemáticas, se confundía maestros, si hacía su procedimiento, -ahora describame maestro ¿cuál es el proceso que usted llevó?, y empieza a darse de topes, por qué, porque no sabía escribir, narrar, qué fue o que hizo, cómo lo hizo, qué entendió, cómo se llama eso, sabía que era la fórmula, pero de dónde nació esa fórmula, cual es su historia, dónde y cuando ya empezamos a entrar en eso, se dio cuenta que matemáticas no es solo matemáticas, que es español, geografía, es historia y ciencias, por qué, porque todo esto te lleva o te conlleva una disciplina muy completa, siempre y cuando tu le quieras dar un enfoque amplio y que te interese a desarrollar tus conocimientos a través de tu propio proceso de formación, entonces con otro [se refiere a otra visión] descubres eso como que te vas dando fortalezas y dices ¡wow! [expresa admiración] estoy en un buen camino y dices bueno, por lo menos yo descubrí que no eres tan bueno como yo creía, como que te sientes más fortalecido en ese aspecto...(GdD4_Pag8)

Es reiterativo en la práctica del asesor técnico pedagógico la reflexión sobre los procesos formativos que desarrollan, en tanto actúan como sujetos que pertenecen a una estructura social, independientemente de las relaciones existentes entre la exigencia de formación específica derivado de la situación educativa o de los diferentes contextos que en la región de estudio existen, es decir, que en este entramado de relaciones administrativas-académicas, el ATP puede ser considerado como un agente en términos de Giddens (1984).

Con la intención de fortalecer una práctica educativa estructurada, o bien dentro de estas relaciones de convivencia entre asesores y profesores que se someten a un proceso formativo, la identificación de capacidades, habilidades, competencias, permiten la diferenciación entre prácticas orientadas hacia la formación y fortalecimiento del docente, entretanto un sujeto social (Bourdieu, 1997) que se desenvuelve en un habitus configurando su propia práctica, en función del nivel de exigencias y de

características propias de la región, a su vez puede ser visto como un actor, en términos de la trascendencia de ser sujeto o agente, buscando tanto la fundamentación de su práctica como la consolidación de su identidad como ATP.

Por otro lado, tal consolidación puede ser producto de varias situaciones, en primer lugar, como resultado de un proceso académico con una temporalidad bastante amplia en comparación del resto; en segundo lugar, por la constante participación en eventos específicos de formación continua que le han otorgado un cierto valor agregado a la práctica que el ATP desarrolla de manera particular, es decir la especialización en la formación de determinada temática, en tercer lugar, como se ha mencionado anteriormente, la consolidación producto de las relaciones que en términos de Bourdieu (1997) se denomina capital social y que le otorgan ciertas ventajas en comparación del resto.

Bajo esta óptica, es fácil comprender que la práctica del ATP estará restringida al desarrollo de competencias que le permitan desenvolverse en su práctica profesional.

...pero podemos ir compartiendo, podemos ir buscando otras estrategias y hacerlo más enriquecedor y ya como que van entrando, este último periodo me tocó trabajar con preescolar y la verdad yo no tuve ningún problema con preescolar ya no sé de dónde es que veían los compañeros el problema, pero yo creo como dicen, en la forma de pedir está el dar, entonces esa parte es donde tenemos que trabajar, digo porque como tenemos ataduras de nuestros ancestros, entonces sí es difícil romper inconscientemente aunque estemos ya formados o tengamos otra ideología, otra visión, de repente caemos, pero eso también nos permiten como para reorientar lo que está bien y lo que está mal, porque si no sucediera eso fuera tan plano y no nos pudiéramos dar cuenta de estos tropiezos, no nos pudiéramos dar cuenta de esas necesidades que aún hay para mejorar como personas, principalmente no, y si eres buena persona serás buen profesionista, serás bueno en otros ámbitos.(GdD4_Pag8)

O bien el desarrollo de un nivel de conocimientos mayor que permita el establecimiento de relaciones de jerarquía que permitan asumir el reconocimiento de la función del ATP y en determinados espacios o

temáticas, lo que en su momento determina el nivel de acceso al mismo así como la calidad con la que ejercen una función en tanto poseen competencias, habilidades, destrezas, lo que en términos de Giddens (1984) se le denomina capacidad de agencia.

Porque en el conocimiento está la riqueza, y hay compañeros que no han llegado a estos procesos en los que estamos sometiéndonos, como este colectivo reunido, de alguna manera si estamos reflexionando sobre nuestra práctica, y que hay muchos compañeros que definitivamente no (GdD4_Pag9)

Sin embargo, entender que la práctica del ATP implica necesariamente el análisis de la misma, ya sea a través de una evaluación de los procesos que, consecuentemente, debería tener la reformulación de las prácticas en tanto un enfoque formativo (Plan, 2011), logran identificar que los actos reflexivos son únicamente un proceso que les permite hacer una revisión de su práctica posterior a la culminación de los procesos formativos y no dentro del mismo y que no necesariamente representa una revaloración o reformulación de la práctica puesto que, tras esa dependencia tan marcada de una programación institucional de formación continua que, como se ha citado, planifica de manera anual los procesos formativos, los cuales en muy pocas ocasiones son repetidos, significa entonces que para los ciclos escolares siguientes deberán someterse a procesos formativos distintos a los que han estado desarrollando, lo que determina una práctica mediada por tiempos establecidos así como temáticas específicas, obligando a que lo reflexionado con anterioridad sea desechado.

...pero no se detienen a la reflexión o a reflexionar qué es lo que hice hoy, que hice hoy con mi grupo, ya pensar bueno estoy en esto o porque lo hice me sentí mal, porque no conseguí lo que quería, eso lo hacemos muy pocos y esa reflexión permite que uno se dé cuenta si está fallando...(GdD4_Pag9)

De esta manera, el desarrollo de competencias será un proceso bajo la influencia de una estructura administrativa, en el entendido de la

organización de los cursos o capacitaciones que se dan desde las propuestas nacionales de formación y que cada estado del país debe someter a análisis para su impartición en las fechas señaladas por la misma autoridad educativa nacional.

En tal caso, el ATP como formador de formadores en tanto posee agencia (Giddens, 1984) para llevar a cabo actos que le permitan la reformulación de su práctica, se encuentra condicionado a los procesos que son regulados bajo las directrices organizativas nacionales, son implementados, de esta manera, el desarrollo de competencias, de acuerdo a cada propuesta formativa, se desarrolla mientras éstas son reproducidas, al término de las mismas, no hay seguimiento alguno, revisión o valoración tanto de los logros del ATP como del docente que participa de dichos eventos.

Por otro lado, de acuerdo a las propuestas del desarrollo de competencias que Tobón (1997) trata, en el sentido del deber hacer, como una serie de procesos que permiten llegar con eficiencia y eficacia, así como llevar a buen fin determinadas acciones, las cuales están fuertemente caracterizadas por la articulación existente con la dimensión económica, y que exigen la movilización de conocimientos, aptitudes, habilidades entre otros, es posible afirmar que dichas competencias se desarrollan en tanto se pretende el ejercicio de sus funciones.

Si bien, cada ATP es un profesional de la educación, que tras una cantidad específica de años en aulas para ser formado como docente, así como a lo largo de los años en los que ha fungido como formador de formadores, ha tenido, en determinados casos, un fortalecimiento a su práctica desde la perspectiva docente, no así el desarrollo de sus habilidades como formador de formadores, las cuales las ha venido desarrollando desde la experimentación y enfrentamiento a los procesos, visto esto, consideramos entonces a un ATP como agente (Giddens, 1984) o sujeto social (Bourdieu, 1987) en el entendido de que sus actos son acciones similares a ser un reproductor de esquemas, y en la posibilidad

de crearse o de articular dichos procesos formativos con la concreción de una identidad, intenta convertirse en un actor, como un sujeto que reflexiona, que modifica, que crea y que a su vez se esfuerza en que ese acto sea ejecutado de la mejor manera.

6.6 Discusiones sobre el trabajo del ATP

Con todo lo anterior, es necesario hacer una revisión de lo encontrado en contraste con algunos de los posicionamientos teóricos propuestos.

A la luz de la descripción del fenómeno, la lucha que sigue el ATP está muy marcada por varios condicionantes, en tanto se corresponde con un sistema educativo, una estructura, con una práctica -o habitus- mediada desde la conceptualización de los actores inmersos, los jefes inmediatos, los profesores que atiende, el programa en tanto institución que los forma y ellos mismos.

Tal interpretación, tomando en consideración su quehacer docente, cómo se forma, su experiencia en medio de los procesos de formación permanente del profesorado, el desarrollo de competencias, permiten establecer vínculos relacionales y a su vez disyuntivos entre lo propuesto desde las teorías pedagógicas, el desarrollo de competencias, o bien desde la construcción del sujeto, actor o agente mediante la comparación de lo predispuesto y lo que acontece en la práctica diaria de un ATP.

6.6.1 Interpretaciones sobre lo que hace el ATP

Al identificar las distintas prácticas que hacen los asesores técnico pedagógicos en función de la figura o de la asignación de tipo laboral, sindical, o política que han tenido, es factible ponerlas en tela de juicio o en contraste con las disposiciones oficiales de la función, puesto que de este comparativo se puede determinar, en un primer momento, si son realizadas en concordancia con lo dispuesto o las prácticas son una adaptación que se origina en el contexto de interacción.

En un primer momento es importante hacer un recorrido de manera general sobre lo que hacen los asesores técnico pedagógicos.

En el entramado de la práctica laboral de un ATP se han podido identificar una serie de factores que inciden en el desempeño de su función en tanto desarrolla diversas actividades que se encuentran circunscritas a su campo de acción o a su dependencia laboral, en este caso se confirma lo que Bourdieu plantea respecto al habitus, puesto que esa serie de acciones que el ATP desarrolla, se dan en el seno de las relaciones sociales.

De esta manera se puede considerar que la práctica o el desempeño laboral de un ATP está en función de la atención a aspectos administrativos que en su espacio laboral ejerce y a los cuales debe responder en función de la posición que juega respecto a niveles jerárquicos desde la administración educativa, es decir, una de las prácticas añejas del ATP es cumplir con los requerimientos administrativos que la autoridad educativa les exige, en tanto informes, estadísticas, reportes, entre otros, por lo tanto, está dentro de una estructura (Giddens, 1997) que actúa como estructurante de su práctica diaria.

Por otro lado, debido a esta relación directa e indirecta sobre los procesos que se originan en función del sector educativo, la atención a los distintos programas que se suman a la práctica que realiza requieren, de cierta manera, la revisión de documentos y su correspondiente rendición de cuentas.

Esto origina que la ambivalencia de funciones en tanto desempeña funciones administrativas o de carácter pedagógico, obligue al ATP a aceptar ambas funciones laborales, actúa reflexivamente y atiende a sus intereses.

Asimismo, la correspondencia que existe más allá del conflicto administrativo o pedagógico que surgen en las escuelas y que responde a situaciones formativas que se originan en entornos institucionales de manera paralela al sistema educativo, ocasionan que en muchos casos la

asistencia a dichos procesos se corresponda con sus intereses así como la demanda del mismo.

Al comprender que su función en tanto un carácter pedagógico como apoyo a la práctica docente requiere de una constante actualización y/o profesionalización, la aceptación de ésta se ve fuertemente influenciada por la correspondencia con estructuras encargadas de fortalecer la práctica docente, si bien el origen de este tipo de propuestas no se corresponde con una realidad educativa así como de condiciones que definen el rumbo de las distintas prácticas de formación docente que se originan en la región, sirven como un medio para la reivindicación o aceptación de la función del ATP.

Ahora bien, esta práctica, independientemente de que se realiza en función de propuestas educativas para el fortalecimiento de las prácticas educativas en los centros escolares que surgen desde la administración educativa centralizada, la han identificado como un elemento que resta tiempo para el ejercicio de sus funciones, en tanto establecen una correspondencia con funciones administrativas o burocráticas que caracterizan a este tipo de lógica de formación docente, siendo éstas las que mayor significado adquieren debido a las condiciones en las que desempeñan su función y sobre todo a aquellas que le dan sentido a los centros administrativos como son las supervisiones escolares o jefaturas de sector.

Lo anterior permite establecer o en su caso afirmar, que la función del ATP ha estado viciada por este tipo de comportamientos o de conductas que obligan a un sujeto, con capacidad de agencia (Giddens, 1984) o en su caso con ciertas habilidades o competencias (Morín, 1997; Perrenoud, 1998; Tobón, 2000), propias de su función, a decidir entre realizar una función para la cual fue asignado, es decir, de carácter eminentemente pedagógica o asumir, en este establecimiento de relaciones sociales producto de la interacción entre estructuras institucionales y sujetos que

lo condiciona a realizar determinada función, sea ésta de carácter administrativo.

Ahora bien, este tipo de prácticas analizadas desde las disposiciones oficiales que, de cierta manera, regulan la función, nos permite afirmar que al no contar con una regulación explícita respecto a las funciones que debe desarrollar un asesor técnico pedagógico en cuanto al desempeño y consecuentemente la especificidad de su función de orden pedagógico, la misma legislación, en este caso en el contexto mexicano, ha permitido que la función de esta figura educativa haya sido orientada desde la necesidad del mismo sistema educativo en tanto una administración de procesos así como de recursos que año con año o en su caso sexenio tras sexenio han venido siendo aplicadas en el contexto educativo y a su vez de la formación permanente de los docentes.

Lo anterior nos obliga a pensar que durante los últimos 30 años dicha función no ha contado con una regulación que orienta sus funciones, independientemente que hayan existido propuestas de administraciones recientes (tal es el caso de lo propuesto en el año 2007 y 2010 para el subsistema de educación indígena), por tanto, su práctica o quehacer cotidiano se ha venido originando respecto a la necesidad que en cada centro, ya sea una supervisión escolar o una jefatura de sector o bien desde las llamadas áreas centrales, surgen y que a su vez obliga a un ATP a realizar distintas funciones a lo largo de cada ciclo escolar.

Por otro lado, independientemente de que existe en el sistema educativo mexicano el reconocimiento, al menos en el contexto del nombramiento que un sujeto recibe para ser ATP desde lo institucional, o lo gremial, esta estructura, llámese sistema educativo, no ha logrado establecer, mucho menos definir, cuál es el objeto o la dimensión laboral que debe atender esta figura educativa llamada asesor técnico pedagógico.

En los últimos años, debido a la contribución que la política internacional ha hecho en varios sectores en México, uno en los que más impacto ha tenido es el sistema educativo.

Tal impacto radica en el hecho de que a esta figura académica, el ATP, ha sido cuestionada por las mismas autoridades educativas en funciones respecto a lo que realizan o deberían hacer, al considerarlo como un sujeto que no ha tenido el impacto deseado, sin embargo, tales acusaciones o calificativos se fundamentan más en una situación de control laboral que de trabajo académico propiamente dicho, puesto que no se asume una corresponsabilidad entre la estructura educativa a nivel de administración o del organismo o secretaría que se ha encargado de conducir la práctica de la formación permanente del profesorado, o bien, por el desconocimiento sobre lo que acontece en los sectores educativos en particular o por ignorar la verdadera función que debe desarrollar un ATP.

Este cuestionamiento ha trastocado al ATP respecto a la especificidad de su función, puesto que el reclamo es que no hay una participación para el mejoramiento de la calidad educativa, debido a la multiplicidad de actividades que realiza.

Entretanto sigan existiendo este tipo de acciones que no permiten el esclarecimiento de una función laboral respecto al ámbito pedagógico en el sistema educativo mexicano, la diversidad de funciones o de acciones que un ATP puede desarrollar, desde la dimensión pedagógica, seguirá siendo desplazada por las recurrentes exigencias administrativas del sistema.

Puntualizando, en el orden legislativo se prevé la necesidad de ATPs, lo cual es un hecho desde años atrás, sin embargo, tal previsión actual no contempla características específicas, competencias, condiciones, habilidades, formación profesional específica (independientemente de que se solicita actualmente contar con una licenciatura que sea afín al nivel educativo en el cual pretende desarrollar actividades de ATP) mucho menos la distinción de funciones en el orden de lo que debe realizar un ATP.

Esto ha permitido que los ATP continúen siendo sujetos con ciertas o determinadas capacidades para ejercer una función, desde el orden de contar con capacidad de agencia (Giddens, 1995) entendidos como agentes

que pueden desarrollar acciones con efectividad, dentro de una estructura que a su vez los estructura, la cual define, por la correspondencia y dependencia de un sistema educativo, sus actividades, las cuales ejerce pero que no están reguladas o descritas como algo que deba realizar un ATP, contrario a esto y como una paradoja de su función, el mismo sistema educativo requiere de esas prácticas del ATP respecto a lo burocrático quizás por falta de recursos humanos o por la misma “experiencia” que tiene pero al mismo tiempo que las sugiere de igual manera las cuestiona.

Por lo tanto, ese habitus (Bourdieu, 1984) en el cual desarrollan sus actividades, al no ser modificado desde su estructura básica, continua reproduciendo determinadas prácticas que no permiten alcanzar niveles de reflexividad (Giddens, 1995) y consecuentemente los ATP siguen en esa lucha por convertirse en actores de su propia función.

A su vez, la misma estructura (Giddens, 1997) actúa moldeando la actuación del ATP, restringe sus oportunidades de desarrollo y de innovación, exigiendo pero sin aportar para su desarrollo.

6.6.2 Interpretaciones sobre la formación del ATP

Si bien en el contexto mexicano esta figura surgió a partir del establecimiento de un compromiso de actualización docente, dicha función ha sido modificada a lo largo de los años, es decir, ha asumido distintas posiciones en el entramado administrativo y burocrático del sistema educativo en México.

Ahora bien, si consideramos que el asesor técnico pedagógico es un profesional de la educación que no ha tenido una formación específica de acuerdo a la atención entre otros profesionales educativos, es importante enfatizar que su práctica ha sido el medio, o en su caso se ha entendido como la parte medular para el fortalecimiento de su formación, como una explicación lo que en términos de Bourdieu (1984) se plantea, es el habitus

el que ha formado y encausado el rumbo de la actuación del ATP, o la estructura según Giddens (1995), o bien esta lucha entre lo moderno plasmado en la constante del sistema educativo en comparación con la realidad educativa en la región, en su caso prácticas añejas asumidas como lo único y necesario, puesto que de ésta es de donde surgen la mayor cantidad de experiencias que le han servido para el desarrollo de su función, no así los procesos que desde la estructura educativa, entendida como el programa de formación continua, les ha ofrecido.

Por otro lado, si el asesor técnico pedagógico es visto como profesional de la formación continua, visto como un sujeto que se le considera con una serie de capacidades para la atención y promoción de procesos formativos de docentes, es importante reconocer que dicha práctica siempre estará en función de las disposiciones oficiales, lo que permite afirmar que dicha práctica puede estar en dirección contraria a las necesidades de formación en la región de influencia puesto que se ha asumido una formación docente generalizada como la única fuente de formación del profesorado.

Asimismo, esta determinación que existe desde la estructura nacional para definir los procesos formativos de los docentes, considerando una estandarización de las prácticas en tanto se considera que deben cumplirse las disposiciones de un sistema educativo nacional, no podrá atender, en un primer momento, la necesidad formativa del asesor técnico pedagógico de acuerdo a las condiciones en las que se desenvuelve, en un segundo momento, esta falta de atención al ATP ocasiona que los procesos formativos destinados a los docentes de educación básica sigan teniendo esa misma estructura y a su vez deficiencias para la atención de las necesidades educativas en los centros escolares específicos.

Aceptar que el ATP es un sujeto dispuesto a propiciar un cambio educativo es una de las necesidades inherentes y necesarias al desarrollo regional, al menos en el ámbito educativo, esto porque desde la dimensión constitutiva de su grupo de influencia, es decir los profesores que atiende,

se ha creado una serie de representaciones respecto a su función que le han permitido sobresalir o en su caso mantener esa posición como formador de formadores y asumirla como tal, respondiendo siempre a una estructura de carácter nacional, pero que, según la perspectiva de quien organiza la formación del profesorado, considera siempre las necesidades de los docentes de manera homogénea.

En tal caso, es importante reconocer que esta atención en función de las necesidades regionales tiene el mismo impacto respecto al reconocimiento obtenido, puesto que lo que reclaman los profesores es que los ATP puedan apoyarlos en la resolución de las problemáticas que se presentan en los distintos centros escolares de la región, requieren propuestas de formación más apegadas a las necesidades específicas de región, de zona escolar o desde cada escuela o bien desde las necesidades y requerimientos de cada docente desde su individualidad.

Bajo esta perspectiva, el ATP siendo un sujeto social que lleva a cabo prácticas educativas en entornos claramente diferenciados y que le permiten su actuación -habitus-, será reconocido siempre y cuando los fines a los que, desde la perspectiva del cambio social, esté orientada su práctica, sean desarrollados de manera aislada o al menos con un porcentaje bastante bajo de participación administrativa o burocrática en comparación de la práctica pedagógica que deba realizar.

De esta forma, el ATP al ser un agente, que está condicionado por las disposiciones de la práctica de la formación continua para el profesorado de educación básica, su actuación no debe ser reducida a la reproducción de los esquemas formativos que desde una estructura administrativa se generan, esto en función de la atención a las condiciones que se han establecido como características generales del desarrollo educativo en la nación, en cambio, debe propiciar que los procesos formativos adquieran sentido para los profesores, surgiendo desde las necesidades de ellos o de la región en concreto.

Por el contrario si el ATP se convierte en un actor corre el riesgo de ser marginado, en tanto lleva a cabo procesos reflexivos de su labor y de aquellos que son el elemento de desarrollo de competencias profesionales que en su momento serán puestas en práctica a través de la formación de los profesores en servicio, es decir, cuando un ATP demuestra la capacidad y tiene los elementos para aportar o reformular la práctica educativa en función de la formación de docentes, se ve desplazado o aislado de todo proceso puesto que se le califica como subversivo o contrario a una disposición oficial.

Si este tipo de prácticas en tanto la reflexión de una función sustantiva para el fortalecimiento de las prácticas educativas en la región es llevada a cabo, se puede considerar entonces que la función del ATP debería estar más orientada hacia este tipo de funciones, puesto que el tipo de condicionantes o características que existen en la región, exigen de este tipo de profesionales de la educación el reforzamiento de las prácticas educativas en los entornos escolares (quizás procesos reflexivos desde los centros educativos bajo la coordinación de un ATP), esto deberá surgir de este proceso reflexivo inherente a una práctica de formación, la cual reclama en un profesional de la educación esta respuesta a las condiciones negativas que se encuentran en regiones tan específicas como lo es la Región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas o desde diversos espacios en donde la actuación del asesor sea elemento necesario para fortalecer la acción de los docentes.

Bajo esta perspectiva es importante reconocer que el desarrollo de competencias es un factor inherente a la práctica de un ATP, puesto que al encontrarse en una estrecha relación con lo que se plantea en un plan de estudios, que orienta y que tiene fundamento para el desarrollo de competencias, se establece una obligación en la que se ponen en juego una serie de factores para el desarrollo de éstas, ya sea desde la dimensión personal o desde el ámbito laboral, lo cual se convierte en una necesidad urgente por resolver, en tal caso, el trabajo que debe realizar respecto a la

perspectiva del desarrollo de competencias lo obliga a establecer un análisis de su función –proceso reflexivo– como algo inseparable por la relación existente con las exigencias sociales actuales.

En este sentido, la corresponsabilidad prevaleciente entre el formador de formadores y la estructura educativa en tanto se identifica como un programa de formación permanente del profesorado, exige que en conjunto se plantee un escenario de formación apegado a lo que en el plan de estudios se pretende desarrollar, considerando tanto las condiciones de la región, como las que presentan los sujetos destinatarios, así como lo que constantemente define las prácticas sociales del contexto inmediato.

En tal caso, las ofertas de formación que el ATP ha tenido, específicamente las que provienen del área de formación permanente del profesorado, de manera particular del programa de formación continua, son entendidos como un programa asistencial de tipo temporal, lo que implica seriamente una modificación en el sentido de construir un esquema de formación permanente, no de contenidos específicos, sino de competencias para el ejercicio de su labor.

Siguiendo esta línea de análisis, tal asimilación sobre el sentido que adquiere la Formación Continua radica en que son procesos formativos que se han creado en función de la relación que existe con un programa que se ha desarrollado de manera paralela, Carrera Magisterial, el cual definió las condiciones operativas y administrativas que debieron llevar o que caracterizaron los procesos de Formación Continua, puesto que se estableció un vínculo basado en logros económicos justificados por evaluaciones de orden general y no específicas respecto a la labor y la correspondiente influencia de éstas sobre los contextos sociales, ocasionando tal deterioro de la imagen, tanto del programa de formación permanente de los docentes como del ATP.

Por lo tanto, al continuar las vinculaciones de los procesos de formación permanente del profesorado con otras áreas, que no tiene nada que ver con la Formación Continua, ocasionarán que los procesos se

orienten hacia éstos y que pierdan el verdadero sentido del fortalecimiento académico a las prácticas educativas.

Ahora bien, al tener esta relación con programas paralelos, la formación que el ATP ha tenido se resume al dominio de contenidos o de procesos formativos en determinados temas, puesto que debido a la organización que existe de éstos, no ha permitido el fortalecimiento a largo plazo de competencias, habilidades, capacidades entre otros, que a su vez sean el detonante para el cambio educativo en la región.

En tal caso, puede considerarse que su relación con lo burocrático del sistema condiciona su constitución como sujetos (Giddens, 1995) o sujetos sociales (Bourdieu, 1984) como agentes o actores, ocasionando que aquello que reflexionan, respecto a cómo se forman en el sentido personal, sea visto como un mecanismo de diferenciación en comparación con aquellos ATP que solo asumen lo propuesto por la autoridad educativa como el único medio para su formación, en tal caso, tal aceptación y confrontación con sus conflictos por resolver pone de relieve la dependencia entre sus necesidades y posibilidades, así como la correspondencia de sentirse y saberse un sujeto que media entre lo local o regional y lo global.

Entonces al encontrarse con una segmentación de la formación de los ATP en tanto responden a los distintos procesos que se generan a lo largo de un ciclo escolar, las acciones que emprenden son resumidas a una simple reproducción más no la generación de conocimiento o en el menor de los casos la reflexión (Giddens, 1995) o el análisis de las prácticas educativas y sobre todo la búsqueda de elementos que permitan mejorarlas.

Por el contrario, al identificarse con ciertas necesidades y a su vez haber reflexionado sobre tal deficiencia y consecuentemente llevan a cabo un acto de reordenamiento de sus posibilidades y, en contados casos, actúan en función de ello, siempre y cuando no contravenga o confronte lo que se determina a nivel institucional.

Bajo esta perspectiva, este tipo de procesos formativos segmentados tiene como consecuencia la creación de patrones que, de manera negativa, generan en los procesos formativos de los docentes una serie de conductas que orientan la práctica en la que se limitan a cumplir los requisitos administrativos que la estructura educativa exige, a someterse a las distintas condiciones que el grupo de profesores propone para el desarrollo de los cursos, talleres, o procesos formativos, al sometimiento a esa serie de requisitos que dentro de la estructura educativa local se crean en función del cumplimiento burocrático que éstos significan.

De esta forma el desarrollo de competencias en un asesor técnico pedagógico se ve restringido a este tipo de procesos y de acuerdo a las distintas perspectivas que se han analizado, estas son desarrolladas de manera coartada y sometidas a determinados esquemas de control, como pueden ser la entrega de listas de asistencia, la asistencia en un horario específico de formación, la transmisión de esquemas formativos derivados de la formación recibida desde las estructuras educativas nacionales, locales o regionales, el sometimiento a la aplicación de procesos formativos irrelevantes o hasta cierto punto deficientes, sin pertinencia, para una región en particular.

Este tipo de sucesos o de factores que inciden en la práctica de un ATP, determinan sobremanera la acción posible de cambio o en su caso la mejora de las prácticas educativas en la región.

Consecuentemente, tal sometimiento consciente o inconsciente, determina la manera en que se forman y a su actuación, en palabras de Bourdieu (1984), están dentro de un habitus que es a su vez una estructura estructurante, que determina cómo debe actuar un sujeto.

Por tanto, reconocer que la Formación Continua como un programa desde la experiencia de los asesores técnico pedagógicos significa al menos en el sentido de su definición, una posibilidad de cambio, lleva implícita su propuesta, que busca mejorar aquellas condiciones que se han detectado

como áreas de mejora en el sector educativo pero que se ven reducidas al cumplimiento administrativo.

Con todo lo anterior es factible afirmar que la formación del ATP reside en dos opciones, la primera en función de lo que la oferta institucional ofrece en correspondencia con directrices de corte nacional, la segunda en función de algo no menos importante como es la necesidad identificada por cada sujeto, lo que ocasiona la búsqueda de opciones formativas, sin embargo esto último no es una práctica estructurada o sistematizada, sino que gira en torno a lo que año tras año acontece.

6.6.3 La formación continua y el ATP

La formación continua entendido como la formación permanente del profesorado en servicio ha tenido un papel preponderante en la función del ATP, esto por la relación de carácter administrativo, burocrático y pedagógico establecida entre los actores educativos, el ATP, los profesores y el sistema educativo.

Esto permite identificar la relación entre el ATP y los procesos formativos, así como reconocer el establecimiento de posibilidades que los asesores técnico pedagógicos han tenido para fortalecer áreas en las que han detectado deficiencias de su propia práctica profesional, quizás mediante una reflexión sobre lo hecho o bien desde una recomendación producto de una evaluación, en el sentido de haber establecido un proceso de análisis respecto a las prácticas educativas en las zonas de influencia por medio de las evaluaciones a los docentes o en los casos en que su participación determina la posibilidad de obtener u ofrecer apoyo de distintas áreas formativas para las escuelas en las cuales su participación es necesaria derivado de otras tantas evaluaciones a los alumnos.

Por otro lado, la formación continua en tanto juega dos papeles, al ser reconocida como propuesta formativa del docente de educación básica y a su vez como la estructura que organiza este tipo de procesos formativos,

los ATP aceptan y reconocen que la formación continua del profesorado adquiere dos significados, por un lado las propuestas formativas y por otro la administración de éstas.

Si bien la formación continua vista como propuestas formativas es un elemento inherente a la práctica del ATP, esta es cuestionada en función de la pertinencia y utilidad que puedan tener en la región de trabajo – puede entenderse esta crítica como un acto reflexivo sobre su práctica-, esto porque los ATP han identificado una serie de procesos formativos que no tienen sentido de ser aplicados en una región en donde las condiciones de infraestructura, aspectos socioculturales, incluso de formación profesional no permiten el desarrollo de los anteriores, consecuentemente, la crítica sobre este tipo de procesos es constante, incluso al grado de someterlas a consideración entre los ATP sobre en quién puede descargarse la responsabilidad de llevarlos a cabo puesto que desde un principio se ha determinado que no serán útiles para el profesorado de educación básica.

Lo anterior permite cuestionar y en su caso aseverar que lo dispuesto en lo legislativo respecto al programa de formación continua en México contraviene o refuta lo que acontece desde la práctica del ATP, por un lado se plantea la atención a la diversidad pero por otro asume una función generalizadora de propuestas formativas.

De igual forma, al ver a la formación continua como estructura que se orienta hacia la administración de los procesos formativos destinados a los profesores de educación básica, la analizan en función de la relevancia, objetividad, eficacia y eficiencia de quienes son los actores encargados de desarrollar este tipo de tareas.

En función de esto, los calificativos surgen de acuerdo a las capacidades y/o habilidades que los responsables de la administración de los procesos de formación continua tienen y ponen en juego desde la estructura encargada de llevarlo a cabo, es decir, desde un centro de maestros, por lo tanto, al tener un referente negativo de las capacidades de

quienes son los responsables de la administración de los procesos de formación continua, es decir, cuestionan las capacidades de atención, la actuación de los ATP desde las estructuras, como son una supervisión escolar o una jefatura de sector, se restringen al cumplimiento en cuanto al carácter administrativo, pues para ellos, es más importante la asignación de puntuaciones a los profesores que forman parte de los grupos que atienden y que consecuentemente significa mayores beneficios en cuanto a lo económico, de esta manera, se entiende que la administración de los procesos de formación continua está fuertemente relacionada con la responsabilidad más allá de la estructura educativa, principalmente con los profesores de educación básica.

En este marco de responsabilidades que encuentra una función bivalente respecto a la práctica de un ATP, la puesta en acción de sus capacidades en tanto el desarrollo de características o competencias específicas se reducen a una acción o implementación de una práctica de competencias de tipo laboral o profesional, ya que logran desarrollar ciertas habilidades para el establecimiento de relaciones sociales que cumplan con criterios de validación del grupo de profesores al cual pertenecen, por consiguiente, llevar a cabo una serie de mecanismos que les permitan “jugar” con la posición o función que tienen, en palabras de Giddens (1995) se constituyen como agentes puesto que la tarea encomendada la realizan satisfactoriamente, o bien participan de acuerdo al papel que tienen estructurando sus actividades de acuerdo a lo que la misma estructura determina.

Así, el desarrollo de competencias desde las distintas perspectivas tratadas anteriormente, pueden ser objeto de análisis así como de valoración puesto que, aun cuando se tiene una base fundamental como lo es un plan de estudios que orienta las prácticas educativas en las escuelas y que a su vez parte del desarrollo de competencias, éstas no son desarrolladas desde una perspectiva práctica que permita a los estudiantes el logro de los objetivos planteados, por el contrario este tipo

de prácticas reducen la actuación del ATP hacia el cumplimiento de las exigencias del profesorado en tanto una correspondencia de tipo económica.

Esto significa que a pesar de contar con un instrumento rector de lo que debe trabajarse en educación básica, hay un rompimiento entre lo propuesto, lo necesario por resolver y la manera en que tanto profesores como ATP se han formado, esto no exime de responsabilidades a los profesionales de la educación, sobre todo a los asesores, pero si los condiciona.

Este tipo de acciones de transmisión de conocimientos que se dan en las aulas, son producto de los procesos formativos a los que son sometidos los profesores por los ATP, en este mismo sentido, el proceso es reproducido en el marco de formación de un ATP por quienes organizan, coordinan o en su caso dirigen las propuestas formativas para los formadores de formadores.

Lo anterior permite afirmar que, aun cuando dentro del discurso se plantea el desarrollo de competencias sociales que impliquen el desarrollo de aspectos comunicativos, las condiciones en las que este proceso se lleva a cabo está restringido al marco administrativo de la práctica de la formación continua, en este caso de la formación permanente del profesorado.

Ahora bien, al tener un referente inmediato de carácter internacional, la práctica del ATP en tanto se caracteriza por una serie de habilidades o competencias para el desarrollo de procesos formativos en el caso de la región de estudio, se ha asumido como una función de transmisión del conocimiento, puesto que los ATP son considerados como especialistas en determinadas áreas o en su caso como agentes emergentes para la atención de procesos formativos, quienes además de no contar con determinadas herramientas, capacidades o competencias, sobre todo de los procesos formativos que se pretenden realizar, son quienes de una u

otra manera terminan al frente de los grupos conduciendo los destinos de formación continua del profesorado.

6.6.4 Cómo enfrenta su labor el ATP

Tomando como referente la propuesta de competencias que Perrenoud tiene, y de ésta a la integración en los planes de estudio, es importante aclarar que tal desarrollo es considerado reciente en el sistema educativo mexicano, prueba de ello fue el establecimiento de procesos formativos orientados a la comprensión y en su caso desarrollo de competencias, en un primero momento en quienes desempeñaron la tarea de ser los portavoces de la propuesta, en este caso los ATP, en un segundo momento los profesores quienes a lo largo de varios ciclos escolares asistieron a diversos procesos formativos bajo el esquema propuesto por la Reforma Integral de la Educación Básica y que con esta estrategia la intención era fomentar el trabajo por competencias en los centros escolares, la realidad ha sido otra, existen evidencias que ponen en duda tal propuesta, no sólo en su planteamiento, sino también desde su implementación.

Ahora bien, a lo largo de los últimos años, la pretensión es lograr que tanto profesores como alumnos desarrollen su práctica educativa y formativa bajo este enfoque, el cual, en términos generales, se caracteriza por desarrollar las competencias, habilidades y capacidades para aprender a lo largo de la vida (Perrenoud, 1998; Tobón, 2002), o de integrarse como sujeto perteneciente a la aldea global con un carácter integral (Morín, 1999) es entonces que el papel del ATP sale a flote en el sentido de ser una figura considerada como pieza clave para el desarrollo de este enfoque, considerado, en un primer momento como el agente capaz de implementar el cambio o articulación de los planes de estudio a la nueva filosofía formativa.

Bajo esta perspectiva, el papel del ATP cobra relevancia, al considerarse como sujeto que cumple el papel de ser el eje articulador de

los procesos formativos, más allá de ser actores que permitan el desarrollo educativo en la región, aceptan ser agentes transmisores de conocimiento, producto de la relación existente y dependencia hacia la estructura educativa, al gremio o sindicato.

En el plano legislativo, aun cuando existen muchas incongruencias entre la aplicación de una norma y la necesidad de un sistema por continuar funcionando, cierto es que el ATP debe ser reorientado hacia determinados fines, dejar la multiplicidad de funciones y enfocarse al fortalecimiento educativo en los espacios educativos requeridos.

Lo anterior es considerado de esa manera porque los ATP han asumido, al menos en el plano de las buenas intenciones, la postura de proponer cambios, y sobre todo de reivindicar la función –darle el valor atribuido a la función del ATP desde la perspectiva del fortalecimiento de la acción pedagógica y no desde el cumplimiento en términos de lo burocrático- pero que encuentra reiteradas resistencias en todas las dimensiones, desde la toma de decisiones, pasando por la posibilidad de convertirse en sugerente de acciones formativas, o bien como agente o actor que articulen resoluciones en los centros educativos particularmente.

Es importante recalcar que, tras el análisis de los procesos formativos, se identificó que éstos se basan en la transmisión de conocimientos en la gran mayoría de los casos, y en aquellos en los que se el ATP cree que está planteando la interacción con el objeto de conocimiento se realiza sin control, sin objetivos claros, incluso confundiendo o dando una errónea interpretación al desarrollo de competencias.

Lo anterior porque la estructura educativa nacional determinó un esquema de formación, en este caso transmisión de conocimientos basados en la idea de crear grupos sujetos a formación –nuevamente transmisión de conocimientos- que de manera gradual fueron haciendo lo mismo con otros actores, en el caso particular del ATP esa fue la función,

la de pretender que estaba siendo formado y con ese conocimiento obtenido, pretender formar a otros profesores.

Esto ha resultado en una serie de deficiencias que se –transmiten- a los docentes, ocasionadas por los factores ya identificados, el esquema formativo que propone la autoridad educativa y que se reproduce a todos los niveles y puesto laborales, las deficiencias en la selección del ATP la cual además de no ser clara presenta debilidades, así como las condiciones regionales y necesidades de los docentes en servicio.

En cuanto a la operatividad de los procesos formativos, la función del ATP se cuestiona desde dos perspectivas.

La primera desde la posibilidad de crear esquemas innovadores para el fortalecimiento docente como parte fundamental del desarrollo en las regiones educativas. Ésta acción puede plantearse como un proceso que parte de la reflexión de su labor diaria, de los cuestionamientos que puede realizar sobre las propuestas formativas o bien desde lo que en cada espacio educativo surge, ya sea en el contexto de la enseñanza o del aprendizaje.

La segunda en función de su capacidad de actuación respecto a lo que la estructura educativa plantea y la reflexión que pueda llevar a cabo en el sentido de combinar, tanto conocimientos como competencias para pretender un cambio, lo que en determinado momento puede considerarse como urgente por resolver, puesto que antes de proponer alternativas de formación es importante la articulación de lo que pretende desarrollar como algo propositivo a lo que se ha establecido para ser llevado a cabo.

Si bien esta construcción de estrategias para acercarse y aprovechar el conocimiento debe ser un elemento primordial en la función del ATP, de igual manera lo es el uso que le otorgue al conocimiento adquirido y que de acuerdo a Perrenoud (1998) debe estar siempre orientado al disfrute del mismo, en cuanto a lo personal o lo social, sin dejar de lado que éste debe corresponderse con una plena convivencia social, sin afectar a otros, en tanto aprender a convivir.

Los pilares de la educación que definen el plan de estudios de educación básica en México y que de cierta manera orientan las prácticas desde un sentido filosófico, contienen otras categorías que el mismo denomina competencias.

Es preciso señalar que el plan de estudios de educación básica, en el contexto de sus bases filosóficas, tiene una pretensión constructiva del conocimiento, con base en la articulación de éste con el contexto inmediato, sin embargo, esta propuesta del desarrollo de competencias basada en la interacción constante con el objeto de conocimiento no es una práctica habitual, en términos de ser considerado como una característica de la práctica docente, sobre todo del ATP, quien ha desarrollado tal práctica en función, no desde las necesidades del contexto o del profesorado a su cargo, o desde la interacción con el objeto de conocimiento, sino con base a la programación formativa que desde la estructura nacional se organiza, la cual determina qué aprender, cuándo o por quiénes.

Ahora bien, este tipo de situaciones, como se ha señalado reiteradamente, la práctica de la formación permanente del profesorado encuentra una fuerte resistencia, tanto a nivel operativo, al verse como una estructura que busca ser reproducida, impuesta en cierto sentido, que tras estos mecanismos de transferencia del conocimiento ideados desde las figuras administrativas que orientan los destinos de la educación en México, desvirtúan su intencionalidad original de la formación del sujeto en comparación a las propuestas del documento rector de la educación básica, como de la aceptación del mismo profesorado al no encontrar la relación entre lo que se les exige desde el orden administrativo con lo que se pretende desde lo pedagógico en el contexto del plan de estudios.

De igual manera, tal desarrollo de capacidades, competencias, habilidades, entre otras características que se exigen de un docente del siglo XXI, están fuertemente condicionadas por las estructuras formativas a las que se ha sometido, todo ello en función del perfil académico con el

cual fue formado y sobre todo, de las características del colegiado que ha fungido como formador de docentes, en tal caso el ATP.

La anterior afirmación puede ser trasladada, en el mismo sentido, al ATP, quien ha sido condicionado por las mismas estructuras –habitus-, ya sea a nivel de los equipos de formación que forman o por las mismas directrices institucionales que, de cierta manera, crean las pautas a seguir, en función de la formación continua de docentes.

En este escenario es importante reconocer que en los últimos años se ha estructurado una nueva serie de condiciones, sobre todo aquellas orientadas a la fundamentación de una práctica educativa bajo determinadas características de cumplimiento, estadísticamente hablando.

Si bien tal reordenamiento implica comprender que, en primer lugar el reconocimiento de una práctica con orientación hacia el perfeccionamiento de la misma en contextos específicos, llámese la que debe desarrollar el ATP desde una Supervisión Escolar, un directivo desde la dirección de una escuela o los profesores desde las aulas, en segundo lugar, la apuesta por el cambio de los esquemas en los que se basa la formación de docentes, es imprescindible.

También resulta innegable que aun cuando bajo la articulación del plan de estudios, si no se modifican los procesos formativos a los que se someten o son sometidos los ATP y consecuentemente los profesores, tales intenciones quedarán en una simulación de prácticas formativas puesto que al ser el ATP el encargado de conducir los proceso formativos, es en él en quien recae gran parte de la responsabilidad.

Ahora bien, si el ATP desde una perspectiva constructiva genera una práctica con una sólida fundamentación en el desarrollo de competencias, éstas deben ser comprendidas y desarrolladas en primera instancia por él mismo, puesto que su propia historicidad académica trae consigo los semblantes de formación que difieren de tal propuesta educativa, es decir, los procesos institucionales que le anteceden, universitaria principalmente, no contemplaron tal enfoque formativo debido a la época,

en términos del plan de estudios al cual se sometió, en el cual fue formado o por las características de quienes fueron sus formadores –lo cual es un factor que determina cómo se forma un sujeto-, o desde la estructura formativa que ha tenido la formación permanente del profesorado, lo que ha significado una formación basada en la transmisión de conocimientos.

En este sentido, el arraigo a determinadas estructuras, en el sentido de una correspondencia a reproducir esquemas formativos, condiciona y determina el logro que se pretenda alcanzar, determinando objetivos que distan del desarrollo de competencias, quizás desde el aprendizaje de conceptos entre otros.

Por lo tanto, para el ATP es necesario realizar un reconocimiento y reflexión de su práctica, en tal caso, evitar lo que hasta hoy ha sucedido, ver y tratar a la formación desde la perspectiva evaluativa con fines estadísticos, en los cuales la orientación ha apuntado hacia la medición de la apropiación desde el punto de vista conceptual, que deja sin atención el desarrollo de capacidades, así como el establecimiento de relaciones sociales que le dan forma a su práctica, permitiendo la construcción de éstas y que a su vez es condicionante para la forma en que los ATP son formados.

Por otro lado, es importante evitar el condicionamiento social producto del establecimiento de relaciones gremiales con los profesores y las estructuras que dan las pautas para el diseño, planeación, ejecución y evaluación de los procesos formativos.

Asimismo, se hace necesario reconocer las competencias que cada ATP, en función de una serie de elementos observables, desarrolla.

Tales competencias son identificadas en hechos tangibles, como por ejemplo la habilidad comunicativa, como lo plantea Habermas en términos de una competencia comunicativa, que, desde la perspectiva de competencias que tiene Perrenoud (1998) y que aporta para la fundamentación de los planes de estudio, en tanto puede ser posible la comprensión y lo que realizan en cuanto a posibilidades de comunicación,

no precisamente las que les permiten la transmisión del conocimiento, sino aquellas que les permitan construir conocimientos con base en la experiencia que tienen y los profesores con quienes interactúan.

No se puede negar que el desarrollo de determinadas competencias está en función de los intereses y a su vez capacidades de aprendizaje de cada sujeto, pero también de la relación con las condiciones sociales y de mercado preponderantes.

Bajo esta perspectiva, aprender a aprender, como la propone Perrenoud (1998), caracterizada como un proceso en el que los sujetos ponen en juego una gama de herramientas, conocimientos y habilidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida mediante el desarrollo de procesos complejos de aprendizaje, no está en correspondencia con el ATP en el entendido de ser un agente, puesto que no está directamente relacionado con un aprendizaje desde una perspectiva intencional, sino por una acción estructurante de su práctica, es decir, el ATP establece un proceso de formación y se somete a la presión de llevarlo a cabo o de reproducirlo, definido desde una estructura a la cual no tiene acceso en el ámbito del diseño o planeación, únicamente como ejecutor o consumidor.

En el caso de los procesos que se definen o que surgen desde las estructuras educativas locales, llámese escuelas o zonas escolares, encontramos que la práctica del ATP se relaciona a las peticiones o reclamos de los profesores, en otras palabras, dichas acciones que el ATP pueda llegar a desarrollar –como una intención–, surgen de las necesidades de los profesores, quizás desde un acercamiento a la escuela o desde la correspondencia con los programas oficiales que como estructuras educativas deben coordinar.

Por lo tanto, esta competencia de aprender a aprender, puede considerarse en un estado de latencia o desarrollo intermitente por la dependencia que tiene para su desarrollo respecto a las acciones formativas oficiales las cuales otorgan, en primer lugar el reconocimiento que el profesorado reclama, en segundo lugar por ser, hasta este

momento, la única dependencia con la autorización para implementarlas en el contexto de la educación básica legislativamente hablando.

En el caso de desarrollar la competencia denominada aprender a conocer (Perrenoud, 1998), por la misma relación que encuentra con aprender a aprender, el desarrollo de capacidades en términos de contar con una capacidad para agenciarse (Giddens, 1997), sigue la misma directriz de dependencia debido a esta relación con las estructuras que determinan los procesos formativos de los docentes en tanto se establece un vínculo con las competencias profesionales que Tobón (1999) desarrolla.

Lo anterior debido a que, al no tener desarrollada una capacidad para aprender de manera autónoma, la capacidad de conocer se reduce a lo que los programas de formación vigentes puedan otorgarles, en muchos casos, esta práctica se realiza de manera automática, sin oponerse, sin enjuiciar la pertinencia del proceso o si responde a los requerimientos de su centro educativo o personales.

En ese sentido se puede observar que las prácticas de acercamiento a los conocimientos que los ATP llevan a cabo, se refieren a una acción complementaria respecto a éstos, en función del establecimiento de las condiciones mínimas para desarrollar o desempeñar su trabajo en un proceso formativo, identificándose que éstos, a los que se han sometido para la atención de los profesores, los han caracterizado en diversos momentos, en el que los ATP los identifican como incompletos, fuera de contexto o sin pertenencia.

En el caso de la competencia aprender a hacer (Perrenoud, 1998), resulta innegable que los ATP desarrollan una práctica de reproducción formativa que se plantea desde la estructura, es decir, a partir de una formación con deficiencias, en tanto ellos las identifican y las asocian a las condiciones en las que son formados por otros formadores, a quienes desde la misma estructura educativa de formación continua les son encomendadas dichas tareas, por consiguiente, llevan a cabo los mismos

esquemas de formación, argumentando que así fueron formados y que por lo tanto es la manera en que deben formar.

Tal actuación o reproducción, se identifica como un proceso en tanto actúan en términos de ser sujetos irreflexivos, simplemente como ejecutores de órdenes o de instrucciones que deben ser llevadas a cabo y cumplirlas a cabalidad.

Esta competencia se puede asociar a un proceso de acercamiento que se caracteriza por estar en relación con la temporalidad en la que se presentan los procesos formativos, puesto que, al ser determinados por la estructura que coordina los mismos, los ATP están condicionados tanto a esta programación como a las diversas temáticas que se ofertan.

De igual forma, está condicionada en su ejecución, ya que la determinación de qué o cuáles talleres o cursos (vistos como esquemas formativos), son elegidos en espacios en los que ni profesores, ATP o personajes con vasta carrera académica, investigadores o interesados en el fortalecimiento académico de la región toman parte, puede resultar incongruente que durante los últimos años se han escogido los procesos, como bien lo han denominado, tras un escritorio.

Ahora bien, en la dimensión de las relaciones sociales, el hecho de desarrollar una competencia que permita el establecimiento de éstas, ha permitido en muchos casos, la coexistencia de la función del ATP, el programa mismo de formación continua y las estructuras que coordinan las acciones en la región.

En consecuencia, es correcto aseverar que la existencia de la función del ATP se corresponde con una serie de necesidades que paulatinamente surgen a raíz de los cambios drásticos que, en medio de una relación económica dominante, presionan para que los planes de estudio se orienten hacia determinados intereses.

Bajo esta relación de dominación que desde la estructura educativa se origina, la presencia del ATP y esa carga de responsabilidades que le son asignadas, por instrucción, atribución o aceptación del ATP, es un intento

para corregir las deficiencias, tanto de la planificación del sistema educativo, ya sean las incongruencias de una planificación estructural para fortalecer las prácticas docentes, la falta de pertinencia de programas en espacios o regiones educativas diversas y a su vez diferentes en cuanto a cultura, lengua, diversidad, desarrollo, etc., como, en el peor de los casos, de las deficiencias formativas que en términos de un desarrollo de habilidades para el ejercicio de la función docente tienen quienes se desempeñan como profesores, independientemente que muchos de ellos hayan logrado consolidar su actividad profesional posteriormente a la formación profesional universitaria o de manera paralela a lo que la estructura educativa le oferta como formación permanente del profesorado.

En tal caso, la tarea del ATP es una actividad por demás compleja, que es atribuida como una acción compensatoria o correctiva para varios factores, la formación universitaria, la relación económico administrativa, la necesidad específica en cada centro educativo o región, pero también es vista como una posibilidad que parte de la necesaria constitución de una práctica profesional apegada al desarrollo de capacidades o habilidades específicas en los ATP, las cuales, al menos en el contexto mexicano, faltan por definir.

Conclusiones y propuestas

Luego de comprender que la actuación o desempeño de un asesor técnico pedagógico surge del establecimiento de una serie de relaciones de tipo burocrático en articulación con necesidades y problemáticas de tipo pedagógico, didáctico, metodológico, epistémico, de selección de los recursos humanos, así como de procesos en conflicto para la formación de este tipo de profesionales de la educación caracterizados por la falta de pertinencia como de profesionalismo y de planeación, surge la necesidad de identificar de manera concreta que sucede con esta práctica del ATP, en muchos casos necesaria, en otros imprescindible.

Conclusiones

Tras la revisión de elementos tanto teóricos como empíricos, que permitieron comprender la práctica del ATP respecto a la acción y relación con la formación continua o formación permanente del profesorado, es necesario plantear algunas conclusiones respecto a lo que se investigó.

En primer lugar, los resultados obtenidos permitieron dar respuesta a los planteamientos específicos de la investigación, por consiguiente se dio respuesta a la pregunta general ¿cómo es la práctica didáctica del ATP de educación básica en la región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas?

Al dar respuesta a lo anterior mediante toda esa explicación realizada en función de las actividades que realiza y su caracterización, así como la descripción hecha respecto a la formación a que se enfrenta y las

problemáticas detectadas en el ejercicio de su función, luego de la revisión y confrontación con los objetivos específicos, es permisible aseverar que de igual manera se cumplieron los objetivos particulares y consecuentemente el objetivo general, el cual pretendió la caracterización de la práctica del asesor técnico pedagógico de educación básica en la Región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas.

Por lo tanto, a continuación se ofrecen conclusiones que deja este trabajo, todo como producto del análisis y comprensión del fenómeno de la formación continua o permanente del profesorado, vistas a través de las distintas perspectivas teóricas que sirvieron de fundamento.

De esta manera, a continuación se presenta un panorama general del estudio, planteando la relación entre lo legislativo, la práctica que llevan a cabo los ATP y las posibilidades de cambio. Para cerrar este apartado, se presenta las conclusiones de cada categoría propuesta en el análisis de la información.

Conceptualizar de la formación continua ha tenido muy poca repercusión en el ámbito educativo debido a la incorporación de patrones de formación determinados desde estructuras que generalizan las posibilidades de formación, en el sentido de partir de una planeación nacional, basada en la administración pública centralizada, que pretende el logro de objetivos, algo característico del modelo perenne, organiza de manera taxonómica su desarrollo.

Considerando a los estados del país en un primer momento, como estados en igualdad de características, aun cuando la oferta sea amplia, las condiciones en las que se desarrollan exigen características idóneas que, al menos en el estado y la región donde se desarrolló la investigación no se cumplen, lo que ha significado por años una constante lucha entre el deber ser, como un ideal plasmado desde el orden nacional y lo que se puede hacer, producto de lo real, lo palpable, las necesidades propias de la región, es decir, presenta está la confrontación entre lo local y lo global.

De este modo, tal planeación no ha considerado atender las condiciones y características regionales, que de cierta manera, son diferentes entre regiones, partiendo de la diversidad de lenguas, de niveles educativos respecto al grado de rezago en el que se encuentran, las prácticas sociales que determinan la actuación de los centros educativos, entre otros, que dan sentido a lo que acontece en las escuelas y las hacen únicas, determinando así diferentes estructuras educativas que se desarrollan a lo largo y ancho del país.

Dicha falta de atención no ha permitido la generación de un esquema que tenga como punto de partida una evaluación de las condiciones y propiamente de las necesidades de formación que en las distintas regiones del estado de Chiapas existen, lo que ha generado un clima de desatención, incumplimiento, simulación, formación sin bases sólidas, en términos de contenido y de temporalidad, incluso a la negación de formación por falta de recursos humanos con capacidades que permitan el fortalecimiento de las prácticas educativas en la región.

Si bien es cierto que este tipo de acciones que parten desde las estructuras nacionales, en particular desde la Secretaría de Educación Pública a través de sus distintas codependencias, durante los últimos 24 años, no han variado los esquemas de formación, las posibilidades de generación de capacitaciones, en el sentido estricto de la formación continua, no se han fortalecido las condiciones desde la individualidad de los sujetos para que sean ellos quienes procuren, desde su situación laboral, las continuas actualizaciones que requieren y que son exigidas desde la sociedad en el mundo cambiante al cual pertenecen, en otras palabras, los docentes y ATP en particular, como sujetos, se encuentran sometidos a una estructura que los ha estructurado, que conviven en un habitus que los condiciona y a su vez, de manera determinante viven su papel y conviven en sus relaciones creadas dentro de esa estructura aceptándola como tal.

Siguiendo esta línea de análisis, quienes participan de la formación del profesorado, en términos del concepto de formación continua en la nación, desarrollan prácticas que permiten comprender y a su vez, identificar la manera en que las desarrollan, puesto que, tras varios años llevándolas a cabo, aun no se materializan las pretensiones del programa para la formación del profesorado y en particular los objetivos de su creación, esto debido a los constantes cambios de política educativa, de situaciones administrativas y laborales que condicionan la actuación de los formadores, o bien por deficiencias en la planeación o diseño de las propuestas formativas.

Con esta mirada, las prácticas de los asesores técnico pedagógicos - ATP-, quienes son profesionales de la educación, en términos de la asignación administrativa, política o sindical, sobrevalorando su formación profesional, se han enfocado en desarrollar funciones de apoyo, asesoría o formación del profesorado más allá del trabajo con los alumnos de educación básica, y se convierten en un punto de partida para la comprensión de la formación continua del profesorado, permitiendo conocerla y, a su vez, identificar el establecimiento de conductas que promueven buenas prácticas y que son reflejadas en los contextos de actuación del profesorado en las aulas principalmente o identificar aquellas que no ofrecen alternativas para mejorar las prácticas educativas en los centros escolares, considerando los distintos modelos pedagógicos, ya sea consciente o inconscientemente.

Con todo lo anterior, en esta investigación adquirió tal relevancia la actuación del asesor técnico pedagógico como eje principal sobre quien la estructura educativa, a través de sus diversos programas, descarga la facultad y responsabilidad de formar, apoyar, o aportar elementos a los profesores para mejorar sus prácticas educativas, con esto, se obtuvo una mirada sobre procesos específicos de formación permanente del profesorado.

Con todo lo anterior, es factible aseverar que la formación continua, desde la arista de la formación permanente del profesorado en México, debe sufrir un cambio rotundo desde varias dimensiones.

La primera de ellas debe considerar que el actor principal es un profesor más, que históricamente ha tenido en sus manos la labor titánica de apoyar a los profesores del nivel de educación básica y a quien se le ha exigido determinadas acciones formativas sin haber sido formado para tal caso.

Al ser considerados como actores principales en esta labor, deben ser profesionalizados en función de las competencias básicas y necesarias para la atención de los profesores en tanto son sujetos con carencias y demandas muy específicas y que exigen, a quien por su relación histórica con el sistema educativo y con la cambiante estructura educativa a raíz de los cambios constantes de planes de estudio, el apoyo con calidad y pertinencia para la atención de los diversos contextos educativos.

Otra dimensión que debe ser considerada es el tipo de competencias que debe poseer un formador de formadores en tanto debe ser asesor y ser reconocido como tal, tanto desde las estructuras educativas, como en la construcción de su identidad, desde su universo de atención, por tanto la definición o aceptación de competencias de orden internacional o bien desde el orden regional deben ser creadas, retomadas o aceptadas para su desempeño.

Debe poseer dominio técnico, en el amplio sentido del término, pero que, dentro del espectro actual de desarrollo educativo, poseer tales capacidades en correspondencia con el uso de las herramientas tecnológicas actuales que son tan demandantes en cuanto a su manejo y comprensión, ya que no solo basta con saber su funcionamiento, sino saber explotarlo en beneficio suyo, de quienes son su población de trabajo y consecuentemente de la sociedad a quien indirectamente sirve.

Con todo lo anterior y no menos importante, debe poseer pedagogía, es decir, debe estar dentro de sus funciones y características, el

acercamiento constante y dominio de las propuestas pedagógicas y metodológicas así como didácticas que permitan a los profesores mejorar las condiciones operativas bajo las cuales desempeñan su función.

Así, como bien han comentado quienes participaron de esta investigación, las siglas ATP deben trascender de lo auxiliar, como un apoyo más, a ser verdaderamente un sujeto que, con conocimiento, habilidades, capacidades, competencias, sea un estratega del acto educativo, sea un asesor.

De esta manera, la transformación urgente por resolver es la trascendencia del ATP de ser solo sujeto o agente a ser actor, de ser ejecutor de propuestas sin pertinencia en muchos casos, a ser un planificador de acciones que surjan de las necesidades de los profesores, de convertirse en un sujeto que proponga y dejar de ser solo transmisor de estrategias formativas homogéneas, de ser creativo, procurador de acciones que permitan un cambio en las acciones educativas de la región.

Para poder llevarse a cabo lo anterior es importante reconocer, como sistema y como colectivo docente que las carencias son muchas, sobre todo aquellas que no permiten avanzar en la consolidación de un proyecto educativo, que solo están pensadas en periodos de tiempo establecidos, sin trascendencia, ni política ni institucional.

Así mismo, la atención a las demandas formativas en el contexto mexicano no debe ser propuestas desde la estructuración de programas con carácter nacionalista, sino desde un enfoque pensado desde la diversidad, desde las perspectivas de los docentes quienes son los que viven, construyen y reconstruyen las experiencias educativas, así como sus condicionantes.

En tal caso, la apuesta por la atención a las condiciones regionales es un elemento sustantivo en la práctica educativa que ha tenido grandes frutos en otras latitudes, la cual puede ser el elemento detonante del desarrollo regional o al menos para el fortalecimiento de las prácticas educativas.

Por lo tanto, atender a lo que acontece en la región desde la formación continua, en términos de lo que se entiende en el contexto mexicano, como un mecanismo de atención, profesionalización, desarrollo de capacidades, aptitudes, de competencias, entre otras calificativos más, debe ser considerado a prontitud puesto que, al tener desde la estructura educativa nacional una visión del nacionalismo fundado en la homogeneización de las prácticas, tanto formativas como educativas, ocasiona que éstas se vuelvan complejas en el sentido de articularlas en función de una propuesta nacional lo que ocasiona una serie de conflictos y enfrentamientos con las condiciones sociales que hacen diferentes a las distintas regiones del país y en particular a la región en la que se llevó a cabo el estudio.

Este problema seguirá agravándose cuando las propuestas formativas no atiendan condiciones propias de la región, de los actores y sujetos que en ella conviven, tratándolos como simples recipientes que deben ser llenados con conocimientos que en muchos casos son considerados sin pertinencia.

Por lo anterior, es importante considerar que la formación continua al ser parte de la organización educativa en el país y dentro de una política de educación de corte nacional (que responde a las políticas internacionales), debe estar pensada y articulada fuertemente desde las estructuras regionales, entre éstas, el uso y desarrollo de la lengua como instrumento para la transmisión del conocimiento, las áreas necesarias por atender como el desarrollo de acciones específicas en los centros escolares, la atención a las características de los distintos centros en tanto su configuración administrativa, desde las escuelas multigrado, hasta las escuelas con toda la infraestructura y recursos humanos, ya que éstas son las que le dan solidez, son determinantes para el logro educativo y a su vez definen lo que se reclama como una necesidad por resolver.

En tal caso, es importante considerar que las condiciones regionales en las que se llevan a cabo distintas prácticas educativas determinan, de

cierta manera, la actitud así como la acción de los formadores de formadores, quienes deben responder a una serie de condiciones y exigencias, que dentro del entramado social en el que desarrollan su práctica, se generan cotidianamente.

A su vez, deben considerar la articulación de diversos factores, entre ellos, la lengua, como una característica primordial en esta región de estudio, el nivel de formación profesional que los docentes tienen, quienes presentan características muy distintas dentro del mismo universo de atención, atender de igual forma las propuestas formativas que desde la estructura nacional se ofertan sin dejar de lado que éstas deben ser articuladas en función de las condiciones en las que se deben llevar a cabo, producto de la inmersión del ATP como un actor que identifica problemáticas y propone alternativas de solución.

Otra condición muy importante que debe ser considerada para la puesta en práctica de la formación continua, como un proceso de mejora de las prácticas educativas en las distintas escuelas de educación básica, es considerar que el universo de atención se desempeña en contextos diferenciados dentro de una misma región, es decir la lengua en tanto una característica primordial de los grupos sociales, condiciona dentro de la misma región la práctica tanto del asesor técnico pedagógico como de los profesores que son su universo de atención, pero también las costumbres, tradiciones y otros elementos que se distinguen y hacen distintos a los espacios educativos.

Otro punto importante que se ha identificado es la necesidad de generar procesos claramente diferenciados para llevar a cabo las propuestas formativas a nivel nacional y que éstas dependen exclusivamente de una tendencia internacional, las cuales apuntan hacia un nacionalismo en México que obliga a los ciudadanos a depender de un canal de comunicación como es el lenguaje en tal caso las prácticas educativas deben ser pensadas en función del español y considerar las diferencias de lengua en las regiones como acciones complementarias.

Si se analiza a la formación continua como una política del sistema educativo mexicano, se debe fundamentar su práctica, tal y como se realiza en distintas latitudes, es decir, considerar para qué y por qué se lleva a cabo.

De manera particular y a modo de contraste, el concepto que se tiene de la formación continua en el caso muy específico del contexto español, retoma las necesidades particulares de los centros educativos y de éstas es de las que surgen las propuestas de formación respecto a las necesidades inmediatas de los sujetos en atención, en consecuencia, las estructuras administrativas del programa de formación del profesorado, resumen su acción a una articulación de los procesos formativos con los especialistas y de éstos hacia los centros educativos en donde se particularizan las respuestas a las necesidades en primer lugar desde el nivel de atención a estos centros educativos.

Lo anterior permite inferir que al considerarse los elementos subyacentes de la práctica, en tanto un origen de las mismas y sus características, las orientaciones que tendrá la formación permanente del profesorado estarán pensadas y encaminadas a intentar resolver la serie de problemáticas que desde los centros educativos se originan, dando pie a que el ATP, como actor del proceso, pueda ser intermediario y a su vez creador de propuestas que intenten apoyar o resolver la problemática.

Para esto, es necesario que la figura del ATP sea verdaderamente lo que significa, un asesor que sea diestro en el amplio significado de la técnica y con suficientes conocimientos en pedagogía, solo así podrían resolverse muchas cosas.

En tal caso, considerando este tipo de propuestas de formación continua que surgen desde los centros educativos, en el caso mexicano sería una acción necesaria que se particularizaran estas acciones formativas que condicionan la práctica del asesor técnico pedagógico en tanto debe responder a una serie de factores que surgen desde los centros educativos y que a su vez le otorgan cierto valor agregado.

Tal consideración permite la identificación de deficiencias o necesidades en las escuelas en un primer momento, lo que en consecuencia, le permitirá establecer diversos mecanismos o procedimientos de atención a estas necesidades en tanto puede articular, en el mejor de los casos, vínculos de colaboración entre los centros educativos así como procesos de atención que permitan ir más allá de un centro, estableciendo relaciones que consideren principalmente las características similares en las que se desarrollan las prácticas educativas como un segundo momento.

Bajo esta perspectiva, y con el fortalecimiento de las competencias del ATP, se apuesta por un verdadero cambio educativo, ya que la atención se centra en el origen del problema y la propuesta en las capacidades o competencias del ATP como sujeto reflexivo.

En consecuencia esto le permitirá al ATP desarrollar una práctica sostenible pensada desde la estructura educativa y aplicada a los contextos regionales en donde actúa.

Si bien es importante considerar las condiciones regionales, éstas deberán permitir un óptimo desarrollo de la práctica educativa en tanto aportar los elementos necesarios para ser llevada a cabo.

Ahora bien, si se considera la formación continua como un elemento de la estructura educativa en tanto una política, ésta deberá estar pensada más desde las condiciones locales que desde una estandarización nacional ya que, como se ha mencionado, las condiciones en el país no permiten una estandarización y para alcanzar o mejorar la práctica educativa debe estar construida en función de las diferencias, desde las condiciones en cada una de las regiones en donde opera.

Por otro lado, debe existir una reconceptualización en cuanto a la práctica de la formación docente ya que aún cuando existe una estructura que organiza, administra o delega funciones en cada uno de los estados, el concepto que se tiene de formación docente se maneja como un sinónimo de formación continua, lo que origina una serie de errores conceptuales y

de problemas metodológicos a la hora de impartir o de llevar a cabo una práctica, puesto que hablar de formación docente implica todos los procesos que se llevan a cabo en tanto se está creando o estableciendo las bases para constituir un nuevo profesional de la educación, sin embargo, hablar de formación del profesorado en términos de atención a sujetos que se desempeñan en un ámbito laboral, deberá estar referida hacia la mejora de una práctica educativa que determinados sujetos en tanto profesionales de la educación llevan a cabo, por lo tanto, hablar de una formación continua del profesorado implica procesos que orientan las prácticas visto como un continuo de acciones que se perfilan hacia el cambio, la mejora, que parten principalmente de un diagnóstico situacional del contexto, del perfil del profesional de la educación y de las posibilidades de acción que la estructura ofrece.

En tal caso, esta distinción conceptual ayudará en la mejora de la práctica educativa de los profesionales de la educación, principalmente, de los sujetos, agentes o actores, que desempeñan la función de apoyo o asesoría técnico pedagógica.

Es muy importante considerar que la formación continua del profesorado es un elemento sustantivo para alcanzar los objetivos de determinado plan de estudios así como de una política educativa del estado, en este contexto, los estudios de formación continua deben ser reformulados y a su vez apoyados en diversas áreas con la intención de identificar las características que se presentan en determinadas prácticas educativas.

Esto permitirá llevarlas más allá de indicadores estadísticos o reportes de tipo cuantitativo que únicamente han dado a conocer porcentajes de logro más no las condiciones en las que se desarrollan determinadas prácticas, ya sean de una escuela, en un aula, en un centro educativo, en una comunidad, una región en particular o en su caso de las prácticas que sujetos identificados llevan a cabo y que a su vez forman parte de esta estructura educativa del sistema educativo nacional.

Bajo esta óptica, es muy importante reconocer que en México se han hecho grandes esfuerzos para apoyar la formación continua del profesorado, sin embargo, mientras sigue existiendo una relación de tipo económica, y que de acuerdo a esta relación, se convierta en el medio para alcanzar el objetivo de los profesores, la formación continua en tanto la mejora de la práctica será relegada a segundo o tercer término por debajo del interés común, el económico.

Por su parte, es necesario reconocer que la formación continua es un proceso en constante evolución y transformación, que involucra procesos sociales promovidos por sujetos con determinadas condiciones de formación profesional, con capacidades suficientes para el ejercicio de la función o en casos contrarios, con habilidades limitadas, pero que se convierten en algo necesario para la estructura educativa, por no encontrar otras opciones y a su vez, estar dirigidos a sujetos que de cierta manera se han identificado con una formación profesional deficiente o con necesidades nuevas por resolver producto de las interacciones que día a día se dan en los centros escolares.

Con todo lo anterior, es por demás obligatorio ver a este fenómeno educativo o formativo desde ópticas que vayan más allá de lo estadístico, o de simples reportes de calificación en el sentido de lo apto o no apto, de lo aprobado o no aprobado, de cuantificar grupos o equipos de profesores que se someten a procesos formativos, en cambio, ver que dentro de estos procesos que se dan, son sujetos quienes los conforman, quienes le dan sentido y a su vez significado desde los espacios en los que inciden como profesionales de la educación, que construyen y reconfiguran su práctica, a la luz de posibles reflexiones o bien producto de las relaciones que crean.

En este sentido, retomar aspectos sociológicos como lo que plantea Giddens con su postura de la estructuración y los elementos que la conforman, sujeto, agencia, agente, reflexividad, estructura, permitieron de cierta manera comprender un problema educativo desde la práctica misma y no desde reportes estadísticos como en otros casos.

De igual forma, tratar de comprender este fenómeno invitó a la utilización de otras teorías sociológicas en tanto los ATP se constituyen por sujetos, por actores sociales, quienes desarrollan sus prácticas en un espacio determinado al cual significan y dan sentido, con todo esto, la visión que se tuvo de la investigación de las competencias, se fundamentó en las propuestas de habitus, sujeto social, actor por Bourdieu puesto que son sujetos quienes las desarrollan y ponen en práctica, lo cual sugiere un buen camino para continuar indagando.

Tras esta confrontación mas cualitativa que estadística de un fenómeno educativo, considerando la incursión del sujeto en una modernidad, también fue necesario hacerlo a través de los elementos aportados por Touraine debido a que la presencia de los actores educativos es en esta época, en donde confluyen ese sinnúmero de confrontaciones de orden local y global.

Dichas prácticas educativas, no son exclusivas de un espacio-tiempo único, sino que son trascendentes en cuanto a la relación existente con otras dimensiones que afectan dicha función, más aún, cuando están mediadas e influenciadas por los elementos que actualmente intentan gobernar las distintas dimensiones sociales, con esto, la propuesta de ver al sujeto en medio de una dicotomía entre lo local y lo global, y sobre todo de su compleja concreción práctica en el mundo moderno, Touraine aportó muchos elementos.

Por lo tanto, sujeto, sujeto social, sujeto moderno, actor, agente, capacidad de agencia, reflexividad, habitus, estructura, entre otros conceptos de los autores mencionados, permitieron darle mayor solidez al estudio e ir más allá de una medición o determinación sobre sí la práctica es correcta o no, en cambio, con estos conceptos permitieron indagar en la forma en que se construyen los mismos y determinar elementos en los cuales habrá que incidir de manera directa, así como conocerla desde otra mirada, en la reconstrucción de la práctica y en ella misma.

Por su parte es importante considerar las reflexiones que hicieron en torno al concepto de competencias, puesto que con base a la articulación conceptual planteada desde los referentes inmediatos con la estructura del plan de estudios, permitieron ver que la apuesta por un modelo es importante, en tanto las distintas conceptualizaciones que se identificaron de competencias hacen que la práctica del asesor técnico pedagógico o de las distintas figuras que intervienen en el proceso educativo, no estén en articulación o relacionadas con lo plasmado en el plan de estudios, por tanto, es necesaria esta distinción conceptual que se tienen desde las perspectivas que integran el plan de estudios, con esto se ha buscado la identificación de las competencias que ponen en juego los ATP y sobre todo la forma en que éstas orientan la práctica educativa.

Asimismo, esta diferenciación conceptual que los distintos autores plantearon, que de cierta manera, tienen gran influencia en la configuración del plan de estudios, permitió entender cuál es el papel que deben jugar los distintos actores en tanto forman parte de este proceso.

Si bien existen tres perspectivas que tienen una fuerte influencia en el plan de estudios en el sistema educativo actual en México, es clara la diferenciación que tienen en torno a ellas, por un lado la propuesta de crear una estructura a nivel de mercado en tanto la creación o configuración de estructuras competitivas en los sujetos esto visto como la correspondencia con los mercados laborales en el sentido del saber hacer.

Por otro lado, la configuración de determinadas actitudes o competencias que permitan el desarrollo de acciones en torno a una convivencia dentro de una aldea global, en otras palabras, el sentido de pertenencia a una tierra, a un grupo social y a su vez que permitan el desarrollo integral de los sujetos.

Por último, la creación de ciertos lineamientos orientados hacia la configuración de los planes de estudio en tanto la articulación de elementos medibles, que permitan la evaluación y por consiguiente la estructuración de procesos alcanzables.

Todo este desarrollo conceptual ha permitido el análisis de distintas propuestas formativas en otras latitudes, tal es el caso de aquellas que en Latinoamérica se originan y como caso particular, las propuestas formativas que se tienen en España como elementos de contraste con el sistema educativo y su propuesta de formación permanente del profesorado.

De esta forma, se ha logrado identificar una serie de procesos que están en articulación y dependencia de los sistemas económicos, lo que ocasiona que estos se correspondan con las distintas propuestas y exigencias de los entornos mercantiles y que a su vez se vuelven normativos de una práctica educativa.

Se pudo identificar también que, aun y cuando dentro de las propuestas formativas del profesorado, la intención de las distintas acciones tienen por objetivo la mejora de las prácticas educativas, la visión económica no puede dejarse de lado, esto porque los sistemas educativos al depender del plano económico mundial y como un imperativo de los distintos organismos que modelan las prácticas educativas en los Estados, deben crear estructuras que permitan alcanzar dichos objetivos.

Estas propuestas han permitido realizar una investigación que, más allá de identificar factores económicos o políticos, sociales o religiosos y de haberse aplicado como una investigación de corte cuantitativo entre tantas más, la intención fue escudriñar entre las prácticas del ATP y la conformación de éstas, las cuales matizan, dan sentido, o configurar las prácticas de los docentes de educación básica.

Tal intención permitió interpretar las prácticas que una figura académica, dentro de un espectro de desarrollo de competencias y éstas como un principio tanto del plan de estudios como de las exigencias a nivel global, en medio de una región marcada por grandes rezagos en todas las dimensiones sociales, desarrolla y a las cuales se enfrenta cotidianamente, ya sea desde su visión de reproducción de esquemas, o de transformación de los procesos mismos que a juicio personal, estos últimos pueden

mejorar la calidad educativa en las distintas escuelas de la región de estudio.

Es cierto que distintas investigaciones han intentado esclarecer las causas que originan el rezago educativo, la mayoría de estas han estado pensadas desde factores económicos, de desarrollo de capacidades, de formación inicial en tanto una etapa previa a la acción laboral, y que simplemente muchas han optado por los informes estadísticos sobre el desempeño, lo cual ha servido de referentes y a su vez invitado a buscar más allá de estos factores y llegar hasta la práctica misma, identificando elementos y factores que les permiten a los formadores de formadores desarrollar su práctica.

Estratégicamente hablando, el trabajo desarrollado con base en los grupos de discusión como parte fundamental de la investigación, más allá de identificar elementos, caracterizarlos o en su caso categorizarlos, permitió el análisis de un discurso construido en colectivo, en el que se pone de manifiesto tanto la libertad como la confianza al momento de crearlo.

Con todo lo anterior, respecto a las actividades que realizan los asesores técnicos pedagógicos, podemos afirmar que son sujetos que se desempeñan en distintos ámbitos laborales, es decir, además de realizar funciones académicas ya sea de asesoría, de apoyo o de propuestas pedagógicas, también desarrollen actividades de tipo administrativo las cuales deben ser realizadas en función de la propuesta educativa vigente.

Estas actividades no se ponen a discusión sino que, tras esa serie de confrontaciones entre lo más importante, ya sea lo pedagógico o lo administrativo, así como desde el ámbito laboral en función de las condiciones de trabajo, obligan a que quienes se desempeñan como ATP realicen un análisis y tomen decisiones respecto a sus intereses.

Esta condición laboral, en tanto una obligación, es también una actividad que se desarrolla de manera natural, es decir, es ampliamente aceptada por todos los actores educativos.

Si bien manifiestan distintas posturas respecto a qué es lo que deben realizar, al final de todo, los actores educativos las llevan a cabo, puesto que identifican que no tienen opciones en el sentido de la función del ATP.

Bajo esta premisa, las opciones de formación que los ATP tienen van a estar en función siempre de lo que la estructura educativa defina, ya sea como una política de formación continua del profesorado en consecuencia de la adaptación de las políticas de carácter internacional.

De manera particular, en la región de estudio como en el territorio nacional, las opciones de formación seguirán limitadas a la oferta que la estructura educativa nacional tiene, en tanto deben responder a programas que se desarrollan de manera paralela.

Aun cuando existan otras opciones de formación, la función del ATP va estar siempre orientada hacia el apoyo, asesoría o acompañamiento del docente de aula, en tal caso, como se ha mencionado, la formación va depender de las opciones de formación que se oferten hacia los docentes frente a grupo.

Esto ha permitido identificar que los ATP tengan un concepto de la formación continua, con dos posibilidades.

La primera de ellas, como una condición positiva para el fortalecimiento de las prácticas educativas, la reconocen como algo necesario, al ser una alternativa que permita a los docentes frente grupo la solución a sus necesidades o al menos el enfrentamiento a los problemas de carácter pedagógico que surgen cotidianamente.

La segunda la identifican como procesos que en determinado momento no tienen relevancia o pertinencia, puesto que las condiciones en la región no son iguales a otras regiones en el estado o el país.

En consecuencia, esta disyuntiva de pertinencia de los procesos de formación, ocasiona que los ATP no se interesen en los mismos, ocasionando que el desarrollo sea menor en función de la relevancia o pertinencia.

De esta manera, es posible afirmar que los procesos de formación continua o formación permanente del profesorado van a ser correctos siempre y cuando estén pensados desde dos dimensiones.

La primera, si se corresponden con las necesidades formativas desde los centros educativos.

La segunda, si permiten el desarrollo personal y a su vez profesional de los profesores en el orden regional.

Finalmente, la identificación de las distintas condiciones que enfrentan los formadores de formadores para el ejercicio de su función, permiten el desarrollo de competencias, en tanto competencias de tipo profesional, de tipo integral, las relacionadas con los mercados laborales.

Esta consideración respecto a las condiciones en las que se desarrollan las prácticas, pueden permitir tanto el desarrollo de competencias a nivel del ejercicio de una función como el desarrollo personal de los sujetos.

Por lo tanto, es importante la recuperación de distintos factores que inciden en la práctica educativa, de manera particular aquellos que denotan ciertas condiciones para el ejercicio de una función en específico, la formación continua o la formación permanente del profesorado como acciones urgentes por resolver, así, llegar a la distinción de estas categorías, permiten incidir de manera directa o al menos en el plano de propuestas para la reformulación, tanto de las prácticas como de las acciones que permitan el desarrollo de los objetivos de los correspondientes planes de estudio.

Para cerrar, la importancia de la formación permanente del profesorado es inherente al desarrollo educativo, así como a la determinación de políticas educativas que retomen aspectos tanto locales como globales, además de que los ATP deben ser actores, bajo la libertad de poder diseñar, planear o proyectar procesos de formación acordes a las necesidades regionales, siempre y cuando las perspectivas de formación institucional tengan una visión más amplia de la formación permanente

del profesorado que la simple reproducción de esquemas de transmisión de conocimientos, o bien que las políticas educativas definan los procesos por los que éstos actores educativos en pro de la construcción de alternativas viables, pertinentes y socialmente aceptadas para fortalecer la formación permanente del profesorado en las distintas regiones del país han de conducirse, fortaleciendo de esta manera las capacidades de reflexión sobre su práctica que los asesores técnico pedagógicos realizan en su cotidianidad.

Todo lo anterior permite puntualizar y concluir sobre las categorías analizadas.

- Sobre las funciones del ATP

Tras el análisis de los resultados se concluye en que la labor del ATP se resume a dos posibilidades u opciones, lo relativo a la función administrativa como producto de la necesidad del sistema para la administración de sus programas emergentes o desde la posibilidad de actuar de manera creativa como agente (Giddens, 1995) o actor (Giddens, 1995; Bourdieu, 1984) o como “*sujeto mundial*” el cual se estaría definiendo como: aquel sujeto que es capaz de articular cambios en distintos niveles y dimensiones tanto sociales y educativas, así como personales y que puede actuar en contextos específicos o no, producto de la reflexión de su acción o actividad, incorporando conocimientos científicos y empíricos así como técnicos, que contemplan los condicionantes regionales o mundiales, para generar seres sociales con aptitudes humanas de calidad, capaces de resolver problemas eficazmente.

Esta adecuación al contexto y a la situación que ofrece la política educativa le permite un desarrollo de habilidades que, en sentido estricto, son acciones que muy poco se corresponden con lo que en el discurso se plantean, como el deber ser de un ATP, es decir, se adaptan a las necesidades que surgen y consecuentemente se consideran diestros en los menesteres de su labor, o bien con capacidad para llevarlas a cabo, sin

embargo, esto no significa que posean capacidad de agenciarse de otros elementos que les permitan modificar una práctica, por lo tanto, es permisible poner en duda los actos reflexivos que argumentan realizar, puesto que no se presenta una modificación explícita y continua en su práctica diaria, en cambio, esta reflexión la ven más como una mejora posible a lo que deben realizar sin modificarlo o, en el mejor de los casos, reconstruirlo y reordenarlo.

De esta manera, es evidente que el papel que juega un ATP no se puede entender ni ser visto como un agente transformador ya que su trabajo se encuentra impedido de toda acción innovadora en correspondencia con lo dictaminado desde el orden oficial, en cambio, el intento de mejora lo ven más como una obligación que como una actitud que deben demostrar ya que asumen su función pero no incorporan determinados procesos de cambio, innovación, propuestas, investigación, entre otras, que caracterizan, al menos en el orden mundial (el caso español) al ATP.

- Sobre la formación del ATP

La formación del ATP distingue de igual manera dos orígenes. El primero relacionado con lo que ha propuesto la Secretaría de Educación Pública a través de sus organismos como la Coordinación Nacional de Formación Continua de Maestros en Servicio, que en cierto sentido ha sido el único organismo con el encargo de promover la formación de los docentes en servicio.

Bajo esta óptica, es lógico aseverar que existe una fuerte dependencia para la promoción de la formación del ATP en cuestiones como la actualización puesto que todo depende de lo que dictamine la autoridad educativa, esto puede explicarse como la pertenencia a una estructura que modifica su pautas y su accionar, condicionando su desempeño, por lo tanto, al estar dentro de una estructura estructurante –habitus- (Bourdieu, 1984) como sujeto, se adapta e intenta convivir con lo

dispuesto, sin embargo el intento de ocasionar cambios, requiere de condiciones elementales para ser llevadas a cabo, por ejemplo poseer capacidad de agencia, reflexión (Giddens, 1995) que le permitan ahondar en lo que debe realizar para fortalecer lo que en cada centro educativo se requiere.

En segundo lugar, la formación del ATP como un acto individual, visto como una decisión personal está limitada por las condiciones de oferta que en la región existen, escasas o inexistentes, las que se ofrecen, poseen características que pueden ser identificadas como un bien que se adquiere, de tal forma que se asume como un gasto en educación o formación, lo que obliga a priorizar sus necesidades por resolver y tomar una decisión.

En tal caso, la misma estructura social determina en gran medida las posibilidades de continuar formándose, en el sentido de interpretar ese acto como una inversión en educación, consecuentemente, al conjuntarse la falta de oferta pertinente con las necesidades de la región, no contar con los recursos económicos suficientes, ocasiona que formarse de manera personal sea muy difícil de llevar a cabo.

Por su parte, la pertenencia a un mundo global desde lo regional (Touraine, 1997) se limita a una crítica a las condiciones de infraestructura que tiene la región, sobre todo lo relacionado a las telecomunicaciones, en tal caso la relación entre ambos mundos, lo local y lo global es un factor determinante en este proceso de formación.

Esta crítica, más allá de ser un análisis sobre las posibilidades de optar por otros medios de formación, entiéndase como formación basada en servicios de la Internet, condiciona y a su vez da cuenta de ciertas habilidades o capacidades faltantes en los ATP, por tal razón, asumir su función desde el punto de vista de la relación entre lo global y lo local les exige la inmersión en diferentes procesos formativos, más allá de la formación presencial comúnmente llamada formación tradicional.

Con esto se da cuenta de necesidades por resolver en cuanto a la formación del ATP, si se considera la formación presencial que aporta la

autoridad educativa como insuficiente, carente de relación con la situación local o regional, basada en un solo esquema de tipo presencial y en cascada, o bien, la que se oferta en la región como alejada de toda posibilidad de acceso por el significado adquirido en lo económico, y las debilidades del ATP para la búsqueda por cuenta propia en diferentes ambientes formativos, es factible establecer una relación de dependencia y afirmar que prevalece un conformismo y aceptación de su situación laboral y, por obvias razones, el desarrollo de sus actividades continuará influido y determinado por su situación formativa y de dependencia a la estructura del sistema o administración educativa.

- Sobre la capacitación para la formación continua

Los ATP piensan que los programas de formación continua serán considerados correctos cuando estén orientados hacia la atención de las necesidades de cada región o centro educativo.

Sin embargo, cuestionan ampliamente los procesos por los que se forman y a su vez forman a los docentes.

Esta crítica se fundamenta en varios elementos.

- La pérdida de información producto de la estrategia empleada por la autoridad educativa.
- La deficiente estrategia empleada por quien los forma.
- La cantidad de tiempo otorgada la cual es insuficiente.
- Falta de recursos materiales y en muchos casos no pertinentes (algunos recursos requieren de conexión a Internet y se dan procesos en los que no existe tal conectividad)
- Los cursos a los que asisten para formarse son muy limitados.

Lo anterior permite establecer un vínculo con el desarrollo de competencias, como un proceso exigido pero limitado, y que tras las relaciones de dependencia existentes, el papel que tiene respecto a este

desarrollo, de igual manera se ve limitado, dejado en el olvido o condicionado.

Ahora bien, el desarrollo de competencias lo establecen en relación con los procesos de formación a los cuales asisten. Tobón (2002) en determinado momento otorga elementos para explicar esta relación.

Como profesionales de la educación, que han pasado por un proceso de formación profesional, en el cual se supone han desarrollado determinadas capacidades, habilidades o competencias, el continuo existente entre lo predispuesto a nivel de programación educativa y la correspondencia con la función del ATP, crea un vínculo de actualización o dotación de conocimientos, consecuentemente, lo que busca la autoridad educativa es el fortalecimiento a algo que en el supuesto se ha desarrollado anteriormente y, de manera paralela, el ATP busca la atención a problemáticas o deficiencias que en su formación ha detectado en el mejor de los casos, o bien, la reproducción de los esquemas que el sistema provee, de esta manera asume su función debido a lo que Bourdieu (1984) plantea como habitus o bien, lo que Giddens (1995) ha llamado estructura y el papel que éste juega.

- Sobre los problemas que enfrenta el ATP

Este tipo de función académica tiene las siguientes problemáticas:

Alta dependencia a lo que como programación o planeación institucional (SEP) desarrolla en función de planes de desarrollo o formación del profesorado.

Pérdida de su constitución como posible actor o agente (Giddens, 1995) educativo o bien sujeto social (Bourdieu, 1984).

De igual manera el ATP no puede constituirse como actor o agente transformador de su práctica por la elevada asignación de responsabilidades asignadas, las cuales en su mayoría no se corresponden con la intención pedagógica que se considera debe realizar, sino con lo

administrativo que desde lo institucional, gremial e incluso personal se asume como una función.

La relación con el gremio sindical viene a ser un condicionante de su práctica, por la dependencia que tiene respecto a su asignación y sobre todo por los compromisos que ha establecido con los docentes por lo que ha significado la formación continua como un componente que ha pretendido otorgar puntos para mejoras salariales.

Otro problema se relaciona con sus capacidades o competencias, que en todo caso, siguiendo la propuesta de competencias laborales (Tobón, 2004) o de competencias para la vida (Perrenoud, 1998) y su integración global como la plantea Morín (1999) no pudieron ser desarrolladas por la formación previa (Universitaria) o en el terreno de su práctica no han podido ser resueltas por las deficiencias de planeación.

Otro problema que consideran es recurrente y que enfrentan de diversas maneras, es la incursión no tan reciente de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo, ya que consideran tener problemas de asimilación así como de capacitación respecto a su uso, sobre todo por el enfrentamiento que han tenido con las generaciones de nuevos docentes que han desarrollado determinadas competencias informáticas que rebasan por mucho lo que un ATP domina.

- El ATP y el desarrollo de competencias

Por su parte, el desarrollo de competencias desde el enfoque que plantea el plan de estudios de educación básica es visto por los ATP como el objetivo a cumplir desde una de las características que plantea Perrenoud (1998), saber conocer, sin embargo la práctica que se desarrolla deja a un lado los demás pilares o les otorgan poca atención por la discrepancia entre lo planificado y lo exigido por la autoridad, incluso en la misma de saber conocer puesto que no se diseñan esquemas de formación que le permitan al ATP desarrollar esta competencia por propia cuenta, o

en su caso fortalecer la misma en los docentes debido a la manera en que se plantea y planea la formación de los últimos.

Por el lado de las propuestas de Morín (1999) en tanto la formación de sujetos (humanos) integrales que se correspondan con su pertenencia a la aldea global, vuelve a plantearse a nivel de discurso, más no en la práctica, debido a la falta de formación como sujetos –o personas- y al desarrollo de competencias específicas en el tenor de las relaciones sociales, ya que se identificó la fuerte necesidad de cumplir un plan de estudios de manera administrativa desplazando otras competencias.

Desde la perspectiva que plantea Tobón (2004) posiblemente pretenden desarrollar competencias específicas a su labor, de acuerdo a Chomsky (Tobón, 2004), el desarrollo de la competencia lingüística es constante sin embargo éste no se establece como una meta sino como una práctica cotidiana o bien la competencia comunicativa que propone Hymes (1984) no se puede considerar como un acto de profundización en el uso del lenguaje, por el contrario este se ve limitado en sus características por las situaciones de dependencia ya comentadas.

Según las competencias que Tobón (2002) plantea en tanto el desarrollo de autonomías individuales desde lo social, en el discurso que orienta la práctica del ATP se promueve como tal, sin embargo en la misma práctica se condiciona a responder como la autoridad educativa señala, por tanto, la búsqueda de una autonomía individual –competencia- se queda en solo aspiraciones de índole administrativo.

Ahora bien, si el entramado social ha reconocido como potenciadora de competencias a la Universidad, ésta no ha jugado su papel de continuidad tanto en el desarrollo como el perfeccionamiento, debido a su participación indirecta en la propuesta de esquemas formativos debido a que no incide de manera directa en la identificación de las causas, sino como creadora de procesos de índole general, lo que la obliga, de acuerdo a su origen, a ser el espacio académico que impulse investigaciones para apoyar las prácticas educativas con propuestas más reales y pertinentes.

Bajo esta perspectiva, el trabajo del ATP no tiene relación con la universidad de manera directa, sino a través de lo que se genera en ellas producto de una generalización.

Respecto a la integración y al rendimiento en términos de calidad, la función del ATP, a reserva de pretender su consolidación, se ha venido generando de manera aislada, ya que no se ha podido implementar una política de gestión de calidad, mucho menos retroalimentar, controlar o mejorar una práctica que ha partido principalmente de lo administrativo y no de lo pedagógico.

Por lo tanto, los cinco ejes que plantea Tobón (2005) se ven desarticulados o no presentes desde la perspectiva de la función del ATP, ya que el elemento denominado responsabilidad no se ha asumido como tal, tanto las instituciones educativas, la sociedad, el sector empresarial, la familia o lo personal en contados casos o situaciones participan de forma desarticulada, sin orden o propósito.

Con lo anterior se asevera que el desarrollo de competencias en un ATP en el sentido personal como profesional presenta una serie de conflictos, que en casos particulares son considerados la excepción, pero que a la luz del establecimiento de parámetros específicos para su validación o verificación se puede dar cuenta de su existencia, presencia o desarrollo, sin embargo, la gran mayoría continua son saber conocer, saber hacer, ser, o estar, o no se identifica de manera personal con su pertenencia al planeta tierra o bien, desconoce las competencias específicas de su labor o aquellas denominadas generales que todo sujeto debe desarrollar.

Así, el rol, papel o desempeño del ATP se juzga de acuerdo a la inercia que sigue, por lo tanto, ésta última ha definido qué se hace, cómo se hace, para qué y por qué manipulando de una manera perversa la práctica del ATP, siendo en ocasiones agente con intenciones de ser actor.

Esto último se pudo evidenciar en los cinco grupos de discusión trabajados, los ATP se consideran competentes en el sentido del saber

hacer, pero no fundamentan sólidamente su determinación, se dicen hábiles y diestros en las tareas de formación del profesorado pero presentan una serie de deficiencias de conocimientos, metodologías o didáctica específicas para el trabajo con adultos, se consideran usuarios de la computadora al emplear presentaciones digitales pero desconocen como ATP las potencialidades que ofrece por encima de unos cuantos recursos y a su vez se asombran por tantas opciones tanto de formación como de transformación de su práctica que van más allá de lo ofertado institucionalmente o bien desde escenarios desconocidos como los servicios basados en la Internet.

De esta manera, lo citado en cada grupo de discusión, que no difiere entre sí, da cuenta de la necesidad de constituirse como sujetos (Giddens, 1997, Bourdieu, 1984, Touraine, 1997), de convertirse en agentes o ser actores, de identificarse como actores educativos capaces de promover y dar cuenta de diferentes competencias laborales, humanas, integrales, para la vida, específicas, generales, que le permitan a nivel personal como laboral ser un sujeto que transforme su práctica, sin embargo esto aun no sucede.

El ATP se considera competente de acuerdo a lo que define como competencia, la cual parte del documento que determina actualmente la práctica educativa en educación básica en México, y que se reproduce de manera conceptual e intentado argumentar con algunos ejemplos de carácter empírico, se reduce a un saber hacer, pero en ocasiones carente de conocimiento, sin embargo el intento está presente, falta mejorarlo.

De esta manera, se da cuenta que el objetivo general, analizar las competencias con las que cuentan los asesores técnico pedagógicos del nivel de educación primaria de la Región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas a través de la reflexión que hagan de su función fue alcanzado al descubrirse y describirse las diversas situaciones que enfrenta de manera cotidiana, de manera particular por tanto, se analizaron los procesos de formación continua en la región desde la perspectiva del actor (ATP) se caracterizaron

dichas prácticas en el orden de las relaciones que establecieron con otros sujetos como los docentes en formación o bien con las estructuras de formación o administrativas, y se analizaron los significados que tienen de su práctica cuando en relación a su actuación como asesores.

Por lo tanto, lo planteado como supuestos para esta investigación en tanto los asesores no se refieren a su práctica desde la perspectiva de un formador de formadores puesto que han asumido una posición más orientada hacia los aspectos administrativos que respecto a la aplicación de los procesos de formación continua (formación permanente del profesorado), se confirma en buena medida puesto que se identifica una codependencia de orden burocrático, estructural, de gremio, incluso como una decisión propia.

De igual manera, sus acciones están más orientadas hacia el cumplimiento de una serie de requisitos burocráticos más que procesos apegados a las necesidades regionales, a pesar de que son sujetos con capacidad de agencia en proceso de construcción cuando se enfrentan a determinados cursos y/o talleres, no asumen su papel de transformación, se confirma de cierto modo por la tan citada dependencia del orden jerárquico que significa tanto su adscripción laboral como de su dependencia de la estructura educativa nacional, sin embargo, también es refutada cuando asumen ese papel crítico, reflexivo, propositivo y atienden la necesidad de su región de influencia, a pesar de la falta de reconocimiento institucional.

Propuestas

Es importante reconocer que tras esta revisión de las prácticas que los Asesores Técnico Pedagógicos -ATP- han realizado o vienen realizando desde algunas décadas atrás, en las que se identifican distintas acciones, producto de las relaciones que se establecen en función de una política educativa, así como de aquellas que surgen de las relaciones en el seno de

la situación laboral respecto a condicionantes como las relaciones políticas, institucionales y en su caso sindicales para llevar a cabo una función sustantiva de formación permanente del profesorado, en el contexto mexicano bajo la perspectiva de actualización docente, su función es necesaria y urgente por ser resuelta.

Bajo esta mirada, la importancia de reconocer la práctica del ATP como un actor educativo, que bajo ciertos lineamientos y ordenamientos de su práctica han insistido en apoyar de una mejor manera las distintas acciones que se pretenden impulsar, debe ser proyectada desde dos perspectivas, la primera de ellas, en función de una política educativa de carácter nacional y la segunda basada en el respeto y aprovechamiento de las condiciones socioculturales, de formación, formación profesional entre otras, que en las distintas regiones y en particular la región de estudio se establecen.

Siguiendo entonces esta perspectiva de fortalecimiento académico, es correcto pensar que, indiscutiblemente, lo que se busca es lograr que el ATP como primer paso desarrolle y consecuentemente ponga en práctica toda esa serie de conocimientos adquiridos a lo largo, tanto de su formación profesional en los distintos espacios educativos por los que ha transitado, como aquellos procesos a los cuales se ha sometido y que invariablemente han aportado algún elemento para fortalecer sus prácticas, ya sea desde la informalidad o formalidad de los procesos o bien, desde perspectivas puramente personales.

Con esta línea de análisis, es importante ubicar que dentro del contexto en el cual se llevan a cabo este tipo de prácticas, el reconocimiento a las capacidades es inherente al logro de éstas, en otras palabras, es importante la identificación de competencias específicas para el desarrollo de la función en contextos en donde la demanda de aspectos de formación profesional en los profesores de educación básica es un requisito indispensable y hasta cierto punto identificado como un problema, a tal grado de ser urgente sea resuelto y que a su vez exige que

se identifique al ATP como un agente que puede apoyar en esta búsqueda o propuesta de soluciones.

De esta manera, lo que se propone a continuación está basado en este reconocimiento de la función del ATP desde el punto de vista tal que debe ser considerado como un sujeto que quiere y que está desarrollando habilidades, capacidades, competencias, aptitudes, actitudes, valores, para convertirse en actor y consecuentemente con la intención de fortalecer, por un lado su práctica educativa y por otro hacer de todo ese conocimiento desarrollado o adquirido, un elemento y una herramienta que le permita aportar nuevos elementos para la resolución de los conflictos educativos, de carácter pedagógico, metodológico o didáctico que se originan en los centros educativos de la región de estudio.

Para ello es importante partir de algo, primero, de la fundamentación de este proceso, en tanto un reconocimiento sobre qué elementos servirán para tal desarrollo.

Históricamente, como se ha visto de manera general, a lo largo de la discusión tanto teórica como empírica en esta investigación, el ATP deberá ser considerado como sujeto, desde las distintas miradas o tratados sociológicos que permiten la identificación de las relaciones que se construyen mediante la interacción social (Bourdieu, 1984), o desde las que se construyen en función de una dependencia jerárquica respecto al cumplimiento de instrucciones o bien, visto como aquellas que se construyen desde la dependencia estructural, en tal caso considerarlo como un agente (Giddens, 1997) que, con capacidad de agenciarse los elementos necesarios para llevar a cabo determinado propósito, construye a lo largo del mismo una relación dialéctica entre la disposición estructural de los procesos formativos y los elementos a los cuales ha accedido en el transcurso de la reproducción o transmisión del conocimiento, bajo esta perspectiva de ser un agente con capacidad de agencia (Giddens, 1997), puede entonces actuar reflexivamente.

No podemos dejar de lado que este sujeto se desenvuelve en un contexto contemporáneo en el cual se establecen relaciones de conflicto, de choque, de confrontación entre ideologías de carácter global con la defensa, aporte o caracterización que se da en los entornos regionales o locales, por tanto es necesario entenderlo desde la propuesta de Touraine (2000) en tanto el ATP es sujeto que intenta desenvolverse en un contexto moderno de manera consciente y a su vez asumir que esta relación le exige ciertas características y lo condiciona a desarrollar actividades coherentes con la exigencia social actual.

Para concretar, la primera parte de esta propuesta es entender e identificar al ATP más allá de ser un profesional de la educación con determinadas “competencias” para desarrollar una función, en cambio, debe ser visto como un sujeto en un proceso de transformación, con necesidades socioeducativas que le exigen actuar de manera reflexiva en cada una de las situaciones a las que se enfrenta, ya sea de formación permanente del profesorado o la formación que requiere como sujeto en construcción, así se evita materializar una práctica y convertirla en una acción mecánica de transmisión del conocimiento, por el contrario, lo que se busca es que se comprenda que el ATP establece relaciones sociales en los distintos niveles en los cuales su participación es necesaria, ya sea desde sus procesos formativos o desde aquellos en los que tiene a cargo la formación o actualización de otros sujetos que están en constante transformación con el objetivo de fortalecerse y mejorar su desempeño docente.

Sin embargo, esta idea de fortalecerse como profesional de la educación, demanda la revisión de los parámetros con los cuales ha sido formado, entre tanto pueda plantearse una reconciliación con los tratados o postulados filosóficos del desarrollo de competencias, puesto que éstas son el foco de atención en este mundo cambiante, y que le exige a un sujeto que no ha sido formado bajo este paradigma, resolver una situación controversial respecto a su condición de ser y constituirse como ATP.

Ahora bien, una vez entendida esta necesidad de ver al ATP como un actor y no como un agente “reproductor de esquemas”, es necesario que su función sea redefinida con base a los objetivos, tanto de un sistema educativo de carácter nacional como de las necesidades de espacios o regiones en particular.

Esta definición del asesor técnico pedagógico debe ser prevista en función de un actor y no como un agente (en el sentido de solo reproducir) que deba responder a un sinfín de necesidades de la estructura educativa, en cambio, deberá ser más un sujeto reflexivo, actor, propositivo, que tenga el encargo y asuma la responsabilidad de fortalecer las prácticas educativas a nivel de grupo, de centro educativo, zona escolar, jefatura de sector o de una región, que a lo largo de procesos formativos específicos, pueda desarrollar estrategias propias de enseñanza, en el entendido de poder, en un primer momento, transmitir las, para que en consecuencia de este acto, se generen nuevos conocimientos de manera paralela, ya sea en el sentido constructivo que se le exige o bien como un agente generador de propuestas idóneas de trabajo.

Lo anterior no significa desvincular la relación estructural del ATP con el sistema educativo y los procesos que se originan en los entornos regionales, en cambio, lo que se busca es abrir las posibilidades de acción del ATP y que en este establecimiento de relaciones que se originan con los profesores de educación básica, con la estructura, lo administrativo, burocrático, lo gremial y político, la actuación del asesor técnico pedagógico esté más enfocada hacia la atención de las necesidades de los docentes, en otras palabras, quitarse esa carga que desde hace más de dos décadas ha deteriorado su imagen y función, dejar de ser un agente administrativo para ser un actor pedagógico.

Como analogía, y quizás un mecanismo que está en proceso de construcción y a mediano plazo su revisión y posible consolidación, es lo que sucede con los planteamientos que se tienen desde los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos –CEFIRE- o los Centros de

Profesores en España, que le otorgan determinadas responsabilidades a los profesores desde cada centro educativo para la detección de oportunidades y necesidades muy particulares y en colaboración con los Asesores de estos CEFIRE o CEP, se proponen alternativas para solucionar las deficiencias o problemáticas planteadas, ya sea desde dentro del mismo centro bajo la dirección de profesionales especialistas en determinadas áreas o en colaboración con otros actores educativos externos.

Con este comparativo se puede observar que como primer categoría esta la definición de funciones.

Las funciones de un ATP deben girar en torno a acciones como:

- Reconocer que su función es necesaria para el fortalecimiento de las prácticas educativas en la región, a su vez, aceptar tal encomienda respecto a lo que se le exigirá como actor educativo.
- Conocer a profundidad las características del plan de estudios vigente en la correspondencia de éste con otros sectores sociales, asumiendo la responsabilidad de actuar respecto a la generación de propuestas válidas de trabajo docente.
- Conocer y dominar determinadas metodologías de la enseñanza, principalmente aquellas enfocadas al fortalecimiento de lectura y escritura en regiones en donde hay una alta presencia de lengua materna distinta al español, abordando de manera articulada la relación entre culturas y lenguas.
- Conocer y dominar diferentes metodologías respecto al acercamiento al conocimiento matemático, sin olvidar que esta asignatura es de relevancia y que deben ser fortalecidos los procesos de enseñanza.
- Conocer estrategias de enseñanza respecto a conocimientos del orden de las ciencias naturales, como un mecanismo de acceso al conocimiento científico.

- Conocer estrategias de enseñanza sobre aspectos de orden histórico y social, puesto que representan un medio para el reconocimiento de una identidad regional, local o nacional que se desbarata constantemente.
- Saber organizar un proceso de formación permanente del profesorado, en función de establecer lógicas de actuación, y sobre todo la corresponsabilidad que representa la delimitación de problemas educativos.
- Conocer y aplicar estrategias para la elaboración de un diagnóstico respecto a las necesidades educativas en los centros escolares como un medio que permitirá conocer las características de los centros educativos y sus prácticas pedagógicas.
- Saber analizar la información producto de un diagnóstico desde los centros escolares con la intención de ir más allá del informe, que sea éste la base para la creación de estrategias que permitan fortalecer la acción docente.
- Saber diseñar procesos de formación permanente del profesorado en términos de temporalidades, como un condicionante imprescindible de la práctica del ATP y su continuidad.
- Conocer distintas estrategias de evaluación y llevarlas a la práctica, sobre los procesos de formación permanente que permitan la revaloración o reflexión de lo que se hace más allá de reportar logros o calificaciones en términos de estadística.
- Atender lo que el profesorado propone en función de la elaboración de alternativas formativas de carácter local desde entornos presenciales hasta virtuales.
- Tener la capacidad de estar en permanente formación respecto a criterios sobre los cuales gira su función, llámese las asignaturas denominadas prioritarias, español, matemáticas, ciencias o bien con temáticas de índole personal.

- Dominar elementos respecto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como de las tecnologías aplicadas al conocimiento.
- Ser hábil en el diseño y uso de alternativas de formación, propuestas presenciales, semi-presenciales, a distancia, entre otras y a su vez propositivo en éstas.
- Ser empático, demostrar interés sobre las necesidades que en los centros escolares se presentan, así como la apertura a la organización en colectivo de propuestas de formación del profesorado.
- Iniciarse y llegar a dominar aspectos básicos sobre la investigación educativa y emplearla como recurso en su práctica cotidiana.
- Integrarse a grupos o colectivos docentes o de ATP en los cuales se promueva la revisión de prácticas, propuestas o alternativas.
- Crear redes de colaboración entre niveles educativos principalmente, o al interior o exterior de las regiones de influencia.
- Definir sus áreas de oportunidad, retomando sus fortalezas para proponer soluciones a lo que el docente le solicite.
- Atender sus áreas negativas, accediendo a procesos formativos continuos desde especialistas, acercándose al conocimiento por compromiso y no por obligación.

La lista anterior refleja un sinnúmero de condiciones específicas respecto a la práctica del ATP, si bien son vistas desde la práctica pedagógica, es necesario puntualizar que la correspondencia con los aspectos administrativos y burocráticos debe tener el menor porcentaje de participación posible.

En este caso, lo que se propone es el establecimiento de mecanismos tecnológicos, caracterizados por crear un sistema basado en las TIC para acelerar estos procesos administrativos, con esto se prevé la necesidad de formarlos en este ambiente tecnológico.

De igual forma, bajo la estructura que prevalece de las prácticas formativas a distancia ser un usuario activo de estos procesos, es decir, mantenerse en constante formación por cualquier medio posible.

Toda esta gama de condiciones necesarias para el desarrollo de la práctica de un ATP pueden ser llevadas a cabo siempre y cuando los actores que en esto intervienen y toman decisiones, articulen sus distintas miradas y actúen en concordancia para fortalecer la acción de esta figura educativa.

Lo anterior nos permite plantear una serie de elementos necesarios para la selección de los mejores candidatos a ocupar los espacios destinados a la función de asesoría técnico pedagógica, como lo plantan en la actualidad los distintos ordenamientos legales, por lo tanto es importante llevar a cabo una propuesta que vaya más allá de un simple examen de conocimientos y que se considere otras áreas en las que se establecen vínculos o relaciones sociales.

En este entendido, es muy importante la reformulación de las prácticas de selección del ATP.

Para ello es necesario reconocer que la propuesta de selección sigue siendo insuficiente, debe evitar considerar que por el sólo hecho de ser profesor ya se tienen los elementos para atender a otros profesores en la medida de una formación permanente y que por lo tanto, es correcto enfatizar que no es suficiente presentar un examen escrito en el que no se reflejan prácticas educativas reales, sino solo simulaciones desde perspectivas homogéneas.

En cambio, es altamente recomendable considerar un proceso alternativo de formación del ATP en varios sentidos, desde el trabajo relacionado con el fortalecimiento y enriquecimiento del bagaje cultural que posee, pasando por el trabajo metodológico sobre la atención de adultos y principalmente profesores, así como el dominio de diversas estrategias de trabajo con ellos, el manejo de diversas herramientas como es el caso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación así como las

nacientes Tecnologías Aplicadas al Conocimiento, además del reconocimiento de procesos de evaluación, que son demandantes en la actualidad en México y en distintos espacios, hasta llegar a la consolidación de su práctica y apertura para continuar aprendiendo.

En este sentido, lo que se busca es consolidar un proceso de selección de los mejores candidatos, para lo cual retomamos la propuesta de selección que en el caso de varias comunidades españolas tienen.

En este espacio, se sugiere que la selección de los ATP sea a partir de concursos públicos (no como en el caso de Chiapas como simples asignaciones sin atender las características o potencialidades que posibles candidatos traen), es decir, todo aquel interesado podrá participar, mediante el cumplimiento de determinados elementos, tal es el caso de la presentación de un proyecto de trabajo como algo prioritario, por lo tanto, el acceso a este tipo de funciones deberá partir del criterio de concurso público, con la defensa de un proyecto de trabajo, tanto a nivel de desarrollo de capacidades en los profesores como de integración y proyección del centro al cual pretenda adscribirse.

El proyecto de trabajo es determinante, puesto que da cuenta, al menos en el plano teórico, de las intenciones del candidato respecto a ciertas áreas que desea fortalecer desde su óptica, cuenta con una propuesta, la cual ha de surgir de un proceso de revisión de las prácticas en los centros educativos, y que obviamente debe atender una necesidad de una escuela, una localidad o una región.

Utilizando lo anterior como fundamento, puede emplearse como estrategia de selección al considerarlo como un factor que permita evidenciar las intenciones de ser un ATP y consecuentemente ser un elemento de medición y de comparación respecto a lo que pretende apoyar.

Otro elemento necesario son las competencias que cada candidato tiene respecto al trabajo y trato con profesores, respecto al establecimiento de canales de comunicación, de empatía, de diálogo, es decir, de analizar

el nivel de consolidación de relaciones sociales que le permitirán desarrollar o no su propuesta formativa.

Así, en conjunto, la evaluación de conocimientos generales, la propuesta de presentación de un proyecto de fortalecimiento académico de las prácticas educativas, el reconocimiento de las capacidades respecto al establecimiento de relaciones sociales, son elementos que se complementan y permiten que la crítica sea menor sobre tal proceso selectivo y que bajo esta óptica de elección de los mejores candidatos, se conjugan para determinar o elegirlos, siendo de cierta manera más un proceso más objetivo.

De manera general se han expuesto algunas de las acciones inherentes al desempeño de un ATP, sin embargo es necesario la puntualización y descripción sobre lo que pretende cada una de ellas, por tanto, para que esto pueda ser llevado a cabo, es importante la definición y determinación de funciones desde las distintas estructuras que organizan la labor de la formación permanente del profesorado, mediante el establecimiento de diálogos entre los diversos actores y profesionales encargados de hacer investigación al respecto.

En este sentido, la función de la autoridad educativa, Secretaría de Educación Pública, es definir las características de manera puntual, considerando las aquí presentadas, que debe poseer un ATP para la realización de sus funciones, en párrafos anteriores se dan ejemplos sobre el caso.

Respecto a las autoridades educativas en los estados, deben asumirse como una coordinación y punto de partida, es impostergable la idea de generación de propuestas formativas que surjan ineludible e inevitablemente desde los centros educativos o bien desde las regiones, dejar lo que año tras año han venido realizando, consumir acciones que se originan desde fuera de la realidad educativa y no proponer, tal cambio de actitud y funciones respecto a la formación permanente del profesorado permitirá, como una de sus áreas importantes la realización de

investigación educativa sobre las condiciones en las que se desempeñan las prácticas escolares de todos los sectores, especialmente del asesor técnico pedagógico, permitirá definir las características y condiciones sobre las cuales debe ejercer su función y a su vez convertirse en una figura propositiva, generadora de conocimientos, de propuestas pedagógicas, ser un apoyo desde lo didáctico y lo metodológico para la mejora de la acción docente, y dejar de ser una figura consumidora y reproductora de esquemas homogéneos o sin pertinencia regional.

En el caso de las autoridades educativas locales, llámese centros de maestros, supervisiones escolares, jefatura de sector, espacios en donde hay una alta presencia de asesores técnico pedagógicos, de igual forma se propone que la organización de cada uno de los centros permita una diferenciación de funciones, en tanto al ATP se le oriente a desempeñar sus actividades respecto al apoyo pedagógico de los profesores de educación básica.

En el caso particular de los centros de maestros, es urgente llevar a cabo un cambio, no de recursos humanos, si así lo amerita es justificable, puesto que la actualización respecto a ser agentes que permitan la consolidación y ejecución de procesos emergentes necesarios por ser resueltos en la región de estudio es eminente, en otras palabras, deben convertirse y consolidarse como espacios de generación de conocimiento así como de propuestas formativas y de actualización para los docentes, producto del establecimiento de relaciones laborales con los centros educativos y docentes principalmente, deben ser, más allá de ser simples reproductores de esquemas formativos de carácter general, ser generadores de propuestas.

Esto permitirá una articulación entre los distintos actores a nivel de autoridades educativas, puesto que se fortalece la responsabilidad que los ATP tienen respecto a la atención de las demandas originadas desde los centros escolares, en términos de colectivos o desde las individualidades que presenta cada uno de los profesores, por tanto, se pretende la atención

de problemáticas de carácter pedagógico, metodológico o didáctico frecuentes.

No está demás señalar que la importancia de articular estos procesos entre los distintos actores exige la aceptación de que las actividades que un ATP debe realizar, tendrán más una función operativa, en tanto deben responder a las necesidades de los profesores, y dejar de manera urgente la dependencia burocrática o administrativa que actualmente tienen.

Esta cuestión epistémica nos lleva a pensar en una comunidad educativa como artífice de proyectos educativos (Peiró, 1999) sin tender al absolutismo y si participativos y complementarios, convergiendo entre sus intenciones y valores, lo anterior como un cúmulo de corrientes pedagógicas prácticas, que posibiliten un diálogo constructivo, consecuentemente, no será pensada desde el extremo de ser correcto o no, cierto o falso, sino que serán oportunidades de diseño.

Desde la perspectiva del ATP, es muy importante reconocer que en un primer momento deben ser ellos quienes acepten la función que pretenden desarrollar, en el sentido de responsabilizarse de las acciones que su función exige, esto es, tomar conciencia de que la función del ATP no es nada más una situación de carácter administrativo o burocrático sino que implica un proceso más complejo orientado hacia la investigación educativa y propuestas de mejora, la atención a necesidades específicas y generales en los centros educativos o bien desde las individualidades de cada profesor.

En el ámbito del gremio magisterial, es importante ver que la figura del ATP no es un recurso humano orientado a la administración de prácticas educativas, sino a la generación de propuestas o sugerencias de carácter pedagógico o metodológico para las distintas escuelas o centros educativos, que de acuerdo a un proceso de indagación o de investigación educativa pueda detectar deficiencias en los procesos formativos o en el mejor de los casos, generar propuestas derivado del acercamiento de los

profesores respecto a dudas o necesidades de carácter pedagógico, metodológico o didáctico o bien desde su iniciativa.

Es cierto que esta distribución de funciones pueda ser pensada y analizada desde la crítica que se hace a la formación en cascada, sin embargo, la intención no es que se repitan estos procesos formativos, en este sentido, se pretende que el ATP pueda actuar en todos los escenarios propuestos de tal forma que la información llegue de primera mano y sea útil y de fácil aplicación en los distintos contextos, a su vez, ser visto no como un consumidor de otros formadores que han sido sometidos al mismo fenómeno de formarse bajo este proceso en cascada.

De igual forma, es importante el fortalecimiento de ofertas formativas para el ATP, en otras palabras, que lo ofertado como propuestas de actualización para los distintos actores sea de carácter permanente y no solo basado en un calendario escolar o apegado a otros programas paralelos, tal fue el caso de Carrera Magisterial.

También es importante considerar que llevar a cabo un proceso de este tipo implica una serie de convencimientos tanto a nivel personal como a nivel de grupo social para la aceptación de que verdaderamente se necesita plantear las bases sobre las cuales la función del ATP debe desarrollarse, lo anterior significa que una vez determinadas las características generales y específicas de la función, aquellos sujetos que están desarrollando prácticas bajo esta figura académica, deberán forzosamente fortalecer sus prácticas en función de estos estándares o características generales, no se pretende una estandarización de las mismas, lo que se busca es mantener un equilibrio entre las pretensiones como sistema educativo y posibilidades de actuación del ATP derivado de las condiciones que se establecen alrededor de la práctica educativa.

Hasta este momento se ha propuesto, en primer lugar, la legitimación de la práctica del ATP no desde la estructura educativa sino desde la práctica misma de un sujeto que intenta a través de procesos reflexivos convertirse en actor; en segundo momento, el establecimiento de las

condiciones o elementos necesarios que le permitan al ATP llegar a ser un actor con capacidad de agencia; el tercer momento, se puede entender entonces como la puesta en práctica de este tipo de fortalecimiento en el contexto de su desempeño diario, el cual, en el escenario mexicano, deberá romper los esquemas formativos que antaño se han venido realizando, con la perspectiva de “meter” al escenario global, en correspondencia con los escenarios locales, al sujeto en acción, es decir, que el ATP pueda desempeñar su función en contextos diversificados con base al fortalecimiento de sus cualidades, competencias, habilidades, características, etc.

Por lo tanto, esta acción de poner al ATP en perspectiva de actuación, deberá ser atendida desde los distintos procesos de formación actuales, respondiendo a los diversos esquemas de formación que se puedan desarrollar, retomando las propuestas artesanales, basadas en la psicología inductiva, deductiva, constructivista, con perspectivas socio demográficas, históricas, de diversidad metodológica, didáctica, así como también, en este amplio abanico de posibilidades que ofrece las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, hacer uso de estas herramientas que están redefiniendo la práctica educativa desde el orden de lo semipresencial o a distancia en sus diversas manifestaciones, para mantener en constante evolución y transformación la práctica del ATP.

Esta última parte reclamar o exige, hasta cierto punto, llevar a cabo una revisión de los esquemas por los cuales están orientando las prácticas de fortalecimiento a la labor docente, puesto que deben estar en articulación para poder ser llevadas a cabo, si bien la práctica del docente de educación básica está más orientada hacia la transmisión de conocimientos debido a los procesos históricos de formación del profesorado, o desde la perspectiva de formación del profesorado en servicio, está basada en los procesos formativos de carácter presencial.

Este tipo de procesos son necesarios, considerando las características del desarrollo tecnológico en la región, que a su vez pueden establecer un

equilibrio con las demandas actuales de la sociedad del conocimiento y de la información por un lado y las condiciones en cuanto a las orientaciones filosóficas del plan de estudios respecto al desarrollo de competencias en los sujetos por otro.

Este equilibrio con relación a lo demandante que es el mundo actual y a lo que posibilita sus recursos, exige el empleo de elementos o herramientas tecnológicas, con la intención de contribuir al perfeccionamiento de la práctica de formación permanente del profesorado, por lo tanto, esto deberá convertirse en una responsabilidad del ATP y crear propuestas formativas basadas en estas herramientas.

Ésta responsabilidad que tiene como base la articulación de los factores citados, permitirán entonces ofrecer respuestas o alternativas a las necesidades docentes, lo anterior porque se puede consolidar los aspectos de creación de una identidad del ATP en cuanto a ser el actor, que genera propuestas y que además de hacerlas como históricamente se han desarrollado, también diversifica su oferta en cuanto a formas de formarse.

Esto a su vez, exige que las figuras administrativas, burocráticas, políticas, sindicales y el mismo ATP se integren en un colectivo propositivo para iniciar una estrategia lógica de perfeccionamiento que atienda la diversidad regional.

Sin embargo, la gran diversidad de posturas respecto al fortalecimiento docente, el tipo de política educativa y laboral, administrativa y burocrática representan un problema urgente por atender.

Para poder llevar a cabo este reconocimiento de la labor del ATP, el colectivo docente debe convencerse de que la labor es indiscutiblemente necesaria; las autoridades educativas deben actuar en función de resolver las necesidades prioritarias de los ATP, ellos como sujetos que buscan ser actores de los procesos formativos, iniciar una aventura más en el camino de la formación continua o permanente que los lleve a construirse como tal

y construir un panorama cada vez más prometedor para los profesores que atienden.

Bajo esta perspectiva de organización, el fortalecimiento a las prácticas de un ATP, estableciendo relaciones de carácter institucional deberá considerarse un factor importante, por ello, es necesario contemplar la creciente necesidad de generar redes de colaboración con instituciones que han fortalecido esta área educativa, principalmente de investigación o universitarias.

Lo anterior permite proponer que, tras esta revisión general en la que se establece un comparativo de actuación entre los centros de maestros en el contexto regional mexicano y los centros de formación, innovación y recursos educativos en la comunidad autónoma de Valencia, puedan crearse mecanismos de colaboración e intercambio de propuestas de carácter organizativo para llevar a cabo el apoyo y asistencia a la labor de los asesores en función de las necesidades originadas en los centros educativos o bien desde los actores en su calidad de investigadores que permitan crear estrategias colaborativas.

Este intercambio o colaboración entre ambas instituciones permitirá, por un lado fortalecer la creciente necesidad de articular la situación regional con las exigencias de carácter global por un lado, en el caso mexicano, fortalecer las estructuras de formación docente basados en estándares o en el uso de tecnologías de la información y la comunicación, ya que este último, es un elemento altamente explotado en esta comunidad española, lo que permitirá, crear en el contexto mexicano una estructura que permita el fortalecimiento de las prácticas educativas tanto del ATP como del profesor de aula empleando recursos digitales que, bajo la exigencia de la actual sociedad del conocimiento y la información reclama el uso de estos recursos, lo que en determinados espacios o instituciones, servirá como punto de partida para el aprovechamiento de la tecnología en los ambientes educativos.

Si bien esta idea de fortalecer las prácticas a través del establecimiento de relaciones institucionales exige la participación de profesionales de la educación que se encuentren haciendo investigación educativa y sobre todo en los estándares de competencia docente, es necesario entonces que a nivel de autoridad educativa se puedan establecer grupos especializados de académicos que orienten este tipo de procesos.

A través del conocimiento de que el ATP es un sujeto en constante transformación pedagógica, que su interacción va más allá de cuestiones administrativas y que, en el sentido de una reconstrucción de su práctica, debe fortalecerse el vínculo pedagógico con los contextos de aplicación intencionadamente para apoyar las prácticas educativas en los centros escolares.

De igual manera el establecimiento de un proceso claro, legítimo y propositivo de selección de los mejores candidatos a ocupar estos espacios laborales, la aceptación de que no basta con un solo proceso o instrumento de selección sino que debe incorporar una serie de elementos que estén más orientados hacia el reconocimiento de la práctica en tanto genera relaciones sociales con otros profesionales de la educación dará mayor credibilidad a la función.

Finalmente, es necesario la creación de vínculos regionales con otros profesionales que mantienen o han desarrollado estrategias distintas a la capacitación en cascada, son rasgos distintivos o al menos emergentes que pueden ser considerados para detonar, o al menos intentar fortalecer las prácticas educativas de un profesional de la educación que actualmente está siendo cuestionado debido a la falta de organización, tanto del sistema educativo como del mismo ATP, que al no tener en claro las funciones que debe realizar, se ha convertido en un agente reproductor de esquemas y a su vez ejecutor de cuestiones administrativas más que de carácter pedagógico.

Referencias

- Acuerdo 427 (2007) Reglas de operación del programa Asesor Técnico Pedagógico.
- Acuerdo 553 (2010) Reglas de operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural
- Aguerrondo, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa. México: SEP.
- Alain, T. (2006). Crítica a la modernidad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alonso, L. (2007). Sujetos y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. Delgado, & J. Gutiérrez, Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (págs. 225-240). España: Síntesis.
- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants professionnels. En B. Lang, Un enseignement différencié. París: PUF.
- Álvarez, J., & Godoy, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Ander-Egg, E. (2002). Introducción a la planificación. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Arredondo López, M. A. (2007). Formadores de Formadores. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 473-486.
- Auriac, F. (1986). Région-systeme, région et systemes économiques. L'Éspace Géographique.
- Barco, S. (2002). DE la formación docente permanente o de las promesas incumplidas. Revista Praxis Educativa. 7.
- Barbier, J.M. (1996) Savoirs théoriques et savoirs d'action. París. PUF

- Bazán, R. A., Castellanos, S. D., Galván, Z. G., & Cruz, A. L. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 84-100.
- Benedetti, A. (2009). Los usos de la categoría Región en el pensamiento geográfico argentino. *Scripta Nova Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*.
- Bergenhengouwen, G. (1996). Professional code and ethics for training professionals. *Journal of european Industrial Training*, 23-29.
- Blake, O. J. (1982). *Diccionario de Planeación y Planificación*. México: Edículo.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2015). Resolución de 20 de abril de 2015, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades. Madrid: La Muralla.
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3-35.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Bourdieu, P. (1979) Les trois états du capital cultural. En *Actes Rech. Se!. Soc.* 30
- Bourdieu, P. (1998) *La distinción*. Taurus. Madrid.
- Bourdieu, P. (2000) *Cosas Dichas*. Gedisa. Barcelona.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007) *De las reglas de las estrategias en: Bourdieu P. Cosas dichas*. Barcelona. Gedisa
- Bunge, M. (1997). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Campo, R., & Restrepo, M. (1999). *Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Canales, M., & Peinado, A. (1994), En J. Delgado, & J. Gutiérrez, *Grupo de discusión. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Canclini, N. (2007) *La globalización: ¿productora de culturas híbridas?*. *Patrimonio cultural*. N. 44 año XII. Invierno de 2007.

- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: con Bourdieu y contra Bourdieu. *Revista andaluza de ciencias sociales*, 31-45.
- Castro, J. (2001). *Metodología de la Investigación. Fundamentos*. Salamanca: Amarú.
- CEIEG. (2010). *Censo Estatal de Información Estadística y Geografía . Censo 2010*.
- CEDEFOP (2004). *European Journal of vocational training*.
- Centro Superior de Formación del Profesorado (2011) *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.
- Cerdán, J., & Grañeras, M. (1999). *La investigación sobre profesorado. 1993-1997*. Madrid: Centro de publicaciones Ministerio de Educación y cultura.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Collazo, M., De Bellis, S., Perera, P., & Sanguinetti, V. (2011). *Contribuciones de la asesoría pedagógica universitaria a las políticas de reducción del abandono. . Tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*.
- Comisión de Formación Continua. (2010). *Formación permanente en universidades españolas*. Consejo de Universidades.
- Comunicado de Feira. (2010). *Acuerdo del pleno del consejo de universidades del día 6 de julio de 2010, refrendado por la conferencia general de política universitaria en su sesión del día 7 de julio de 2010. Las Universidades y la Formación Permanente en España, (pág. 5 de 5)*.
- Cordero A., G., Luna S., E., & Patiño A., N. X. (2011). *La profesionalización de los maestros de educación básica. Retos para las instituciones de educación superior*. REDALYC, 239-249.
- Corominas, E. (2001). *Competencias genéricas en la formación universitaria*. *Revista de educación*.
- De Ibarrola, N. M. (2012). *Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. Perfiles Educativos*, 16-28.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente. Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. Obtenido de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: UNESCO.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. España: Santillana.
- DGFCMS (2007). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México. SEP

DGFCMS. (2011). Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. México.

Diario oficial, d. l. (2013). Acuerdo 676. México, México: DOF.

Diario Oficial, d. l. (2014) LINEAMIENTOS para la selección de docentes que se desempeñarán con carácter temporal en funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2014-2015. LINEE-04-2014.

Díaz-Aguado (2011) Los profesores y la disconvivencialidad. Observatorio Violencia Escolar España. El país.

Díaz M. (1998) Formación de educadores y educación superior en Colombia. En la formación académica y la práctica pedagógica. Santa Fe de Bogotá. ICFES.

Donoso, D. S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007) ¿Estado vs Mercado? Revista brasileira de Educação.

Duhalde, M., & Cardelli, J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. Cuadernos de Pedagogía.

Dupont, G., & Reis, F. (1991). la formación de formadores: problemática y evolución . Berlín: CEDEFOP.

Eirín, R. (2009) Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vól. 13. N.2

Espejo Marín, C. (2003). Anotaciones en torno al concepto región. NIMBUS, 67-87.

Fernández Segado, F. (2002). Reflexiones críticas en torno al federalismo en América Latina. En J. M. Garza, Federalismo y Regionalismo (págs. 105-158). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Ferrández, A. (1996). La formación ocupacional en el marco de la formación continua de adultos. En Bermejo, & D. y. Morales, Formación profesional ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato (págs. 3-49). Sevilla: GID.

Ferrández, A. (2000). la formación ocupacional en el marco de la formación de adultos. En A. Mncius, Formación y empleo: enseñanza y competencias. (págs. 27-59). Granada: Comares.

Ferrández, A. & Sarramona, J. (1984) La educación. Constantes y problemática actual. Barcelona. CEAC.

Flórez Ochoa, R. (1990). Abrirle paso al nuevo maestro. Revista Educación y pedagogía.

Follari, R. (1998). Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización en Argentina. REDALYC.

- Fontana, A., & Frey, J. (2005). The interview, from neutral stance to political involvement. En N. Denzin, & S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (págs. 695-727). London, UK: Sage.
- Fundación Española, t. p. (2003). *Consolidación y desarrollo de la Formación continua en España*. Madrid: WINTU.
- Gutiérrez C., L. (2009) *Desarrollo profesional Docente y de Directivos Escolares*. Documento revisado el 14 de enero de 2014 de: <http://www.oecd.org/edu/school/44077381.pdf>
- G., T. C. (2006). Formación permanente de educadores. Desafíos latinoamericanos. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.
- Gairín, J. (1999) *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. España. La muralla.
- Gairín, J. (1998) El proyecto curricular como expresión de una nueva gestión escolar. *Revista Pensamiento Educativo Proyecto Educativo y Proyecto Curricular*. Núm. 23, pp. 127-164.
- Gairín Sallan, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón* 63 (1), 2011, 93-108.
- Galeano, M. (2008). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La carreta.
- Gallego, M. (2000). Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. *Revista Universidad EAFIT*, 119, 65-73
- García M. (2004) *La integración del facto humano: Las competencias*. En: Alcocer et. al. *Introducción a la psicología del trabajo*. Madrid. McGraw-Hill. Interamericana de España.
- García Pascual, Enrique (s/f). *Aproximación a un modelo de perfeccionamiento del profesorado*. Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. Zaragoza.
- García-Ruiz, R. & Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1) pp. 297-322
- García T. (2011) *Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio*. Universidad, escuela y comunidad conectadas. Publicado en blog: AUFOP por José Palomero Pescador, lunes 22 de agosto de 2011, en http://aufot.blogspot.com/2011_08_01_archive.html
- Gaskell, G. (2000). *Individual and Group Interviewing*. En M. Bauer, & G. Gaskell, *Qualitative researching with text, imaging and sound*. London: Sage.
- Gather Thurler, M. (2010). *La fomació permanent del professorat a Suïssa. Entre reformes del sistema i la professionalització de lofici*. Ginebra: Universidad de Barcelona.
- Gérard, F. (1999). *Une professionnalisation fragile pour les acteurs de la formation continue*. En *Actualité de la Formation permanente* (págs. 61-68).

- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad*.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (1996). *Más allá de la izquierda y la derecha*. Madrid. Cátedra.
- Giddens, A. (1997) *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona. Península.
- Giddens, A. (1998) *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*, Taurus Ediciones, S.A. –Grupo Santillana. Madrid.
- Giddens, A. (2007). *Europa en la era global*. España. Paidós.
- Giménez, G. (2000). *Territorio, cultura e identidades. la región socio-cultural*. En R. Rosales, *Globalización y regiones en México*. México: Porrúa.
- Gimeno, J. (2005) *La educación que aun es posible*. Madrid. Morata.
- Gladys, C. S., & Villalobos-Clavería, A. (2010). *La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente*. *Educ.Educ*, 397-417.
- Gobierno de la República. (1993). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Artículo 3ro Constitucional. México.
- Gobierno del Estado de Chiapas. (2013). *Plan Estatal de Desarrollo*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- Gobierno Federal. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo*. México, México.
- Gómez Delgado, A.M. (2012) *La función asesora en Andalucía como dinamizadora de la formación de profesorado profesionalmente competente*. *Revista Iberoamericana de Educación*. EOI-CAEU
- Gorodokin, I. C. (2003). *La formación docente y su relación con la epistemología*. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Guevara, G. (1998). *Introducción a la teoría de la educación*. México: Trillas.
- Gumbau, S. L. (s.f.). *Significado y actitudes de la formación continua: Un estudio cualitativo en el sector metal-mecánica*. Valencia, España. Recuperado el 14 de mayo de 2013, de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi3/signif.pdf>
- Häberle, P. (2006). *El federalismo y el regionalismo como forma estructural del Estado constitucional*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa I y II*, Madrid, Taurus.

- Heidegger, M. (1993) El camino del pensar de Martin Heidegger. (Traducción de F. Duque. Alianza). Madrid.
- Herdoza, M. (s.f.). Capacitación Docente. San Salvador.
- Hernández B., E. (2013) Las reformas educativas y el papel del docente. Fuentes Humanísticas. Año 25. Núm. 46.
- Hernández, F., & Sancho, J. (1996). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Ediciones Paidós.
- Honoré, B. (1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad. Madrid, Morata.
- Huberman, M., & Levinson, N. (1988). Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas. Revista de educación.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función. Bogotá: Departamento de Lingüística.
- Ibáñez, J. (1979). Más allá de la sociología. el grupo de discusión: Teoría y crítica. España: Siglo XXI de España.
- Imbernón M., F., & José, C. H. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. Sinéctica.
- Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2005). Cómo partir de la práctica con el profesorado (Sesiones de formación con asesorías y direcciones de centros del profesorado de Canarias). Canarias.
- INEGI. (2010). Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información. CENSO 2010.
- Jiménez, J. B. (1996). Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España. Barcelona: EUB.
- Krueger, R. (1991). El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide.
- Lamnek, S. (1998). Gruppendiskussion [Grupos de discusión]. Verlag Union.
- Latorre Medina, M. J., & Blanco Encomienda, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. Revista de Docencia Universitaria, 35-54.
- Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona. Epise.

Lidón Moliner, M., & Castellón, J. (2010). La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.

López-Barajas, E. (1999) *Fundamentos de metodología científica*. Madrid. UNED.

Loya Chávez, Hermila (2008) Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*. N. 46/3 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Lucca, N., & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S.M.

Lunt, P., & Livingstone, S. (1996). Rethinking the focus groups in media and communication research. *Journal of Communication*.

Mallo, S. (s.f.). *Ciencias sociales*. Recuperado el 05 de 03 de 2015, de Sitio de la facultad de ciencias sociales de la Universidad de la república: <http://cienciassociales.edu.uy>

Mamaqi, X., & Miguel, J. A. (2011). The professional profile of trainers working in continuous training in Spain. *Relieve*.

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Marín, G. J. (2009). Pedagogical knowledge based in a epistemology of complex systems and hermeneutical methodology. *Dialnet*, 13-25.

Martín Rojo, E. (2005). *La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes*. España: Pedagogía Nau Llibres.

Martínez D., H., & González P., S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *REDALYC*, 521-541.

Martínez, G. J. (1998). Las clases sociales y el capital en Pierre Bourdieu. Un intento de aclaración. VI Congreso de sociología de la FES. La Coruña: Serie Análisis.

Martínez, S. R. (2011). La hermenéutica y las bases epistemológicas de la investigación educativa. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/ Investigación de la Investigación Educativa. Ponencia.

Massiris, C. A. (2005). Banco de la República. Recuperado el 10 de Marzo de 2015, de Banco central de Colombia: http://www.territoriochile.cl/modulo/web/ordenaterritorial/ordenamiento_territorial_y_construccion_regional.pdf

McGehee, T. (1961). *Training in bussiness and industry*. New York: Wiley.

- MacIntyre, A. (1987), *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona.
- Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 59-78.
- Moreno Gloggner, M. E. (2011). *Cultura docente regional: limitantes y oportunidades para el desarrollo del aprendizaje autónomo en las universidades públicas de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- Moreno, J. J., Malapeira, J. M., Artés, A., López, M., Martínez, M., Pons, N., . . . Cristina, S. M. (2010). *la formación permanente en las universidades españolas*. Madrid: Consejo de universidades.
- Moreno, J. M. (1999). *Desarrollo del currículum, renovación pedagógica y asesoramiento*. En J. Escudero, *Desarrollo e innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis.
- Moreno, M. G. (2000). *Formación de docentes para la innovación educativa*. Sinéctica.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. (Trad. del francés por Marcelo Pakman). Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Morín E. & López G. & Vallejo, N. (2000) *Reflexión sobre los siete saberes necesarios para la educación*. UNESCO
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morduchowicz, R. (2006) *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Tesis doctoral. UAB. Barcelona.
- Nemiña, R. E., & García R., H. M. (2009). *Desarrollo profesional y profesionalización docente. perspectivas y problemas*. REDALYC.
- Odman, P. (1988). *Hermeneutics*. En J. Keeves, *Educational research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (págs. 63-70). Hradington Hill-Oxford.
- OEI, O. d. (1996). *Gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos*. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Ordaz Castillejos, E. M., & Fernando, L. (2012). *El protocolo de investigación*. Tuxtla Gutiérrez .

Orden 64/2012, de 26 de octubre, De la Consellería de Educación, formación y Empleo, por la que se desarrolla el Decreto 231/1997, de 2 de septiembre, por el que se regula la creación, estructura y funcionamiento de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunitat Valenciana. (2012/10001)

Packer, M. (2003). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. Psicología cultural - Universidad del Valle.

Palacios, J. J. (1983). El concepto de la Región: dimensión espacial de los procesos sociales. Revista Iberoamericana de planificación, 56-68.

Pavié, a. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67-80.

Peiró i Gregòri, S. (2010) Información seleccionada para el máster de Investigación, asignatura: Investigación en violencia y conflictos 2010-2011

Peiró i Gregòri, S. (2005) Instituciones educativas y modelo pedagógicos. Badajoz. Abecedario.

Peiró i Gregòri, S. (1999) Modelos teóricos en educación. Alicante. ECU.

Peña Ramos, M., & Ochoa M., A. (2011). La capacitación continua de los docentes de educación básica en sonora, México, y la política pública de evaluación: el caso del curso básico nacional al inicio del ciclo escolar. Estudios Sociales.

Pérez-Sánchez, R. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. Actualidades en Psicología, 87-101.

Perrenoud, P. (1998). Diez nuevas competencias para enseñar. México: Quebecor World.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. SEP. México.

Pescador, J. Á. (1997). Teoría del Capital Humano: exposición y crítica. México: Antología preparada por la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM.

Pinya, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: el estado de la cuestión. Obtenido de Revista electrónica de investigación e innovación educativa y socioeducativa: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/carne/conceptos.html

Planelia, R. J. (2005). Pedagogía y hermenéutica: más allá de los datos en la educación. Revista iberoamericana de Educación.

Pleyers, G. (2006) En la búsqueda de actores y desafíos sociales. La sociología de Alain Touraine. Estudios Sociológicos, septiembre-diciembre. El colegio de México. México.

- Polo Martínez, I. (2010) Los proyectos de formación en centros en competencias básicas: una oportunidad para el impulso de la autonomía pedagógica. CEE pp. 26-41
- Prieto, F. (1994). La intervención psicológica en formación del personal. Barcelona: PPU.
- Pruzzo, V. (2011). Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. Praxis educativa, 100-110.
- Quiceno, H. (1996). Rousseau y el concepto de formación. Revista Educación y Pedagogía.
- Quiñones C. H. (2013) Necesidades de formación de los docentes de bachillerato, estudio realizado en la Unidad Educativa Andino, del cantón Quito, provincia de Pichincha, 2012-2013. Tesis de Magister. PUCE, UTPL, Ecuador.
- Ramón, F. (1994). las nuevas desigualdades educativas. En N. G. Canclini, Nuevas perspectivas críticas en educación (págs. 55-82). México: Conaculta.
- Rayas Prince, J. G., & López Velarde, J. C. (2005). La formación permanente en los colectivos de profesores. X congreso nacional de investigación educativa.
- Real Decreto 2112/1984. (BOE de 9 de noviembre). Por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de profesores y Recursos.
- Repreza, A. (2009) Las competencias a lo largo de la historia. Obtenida el 9 de diciembre de 2014 de <http://www.catolica.edu.sv//pensamiento/articulos.pdf>
- Rionda Ramírez, J. (2005). Contextos del desarrollo regional en México. Edición a texto completo en www.eumed.net/libros/2005/jirr/.
- Rivas, P. (2002). La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento. Educere.
- Rodríguez Manrique, C. P. (2010). El programa nacional de formación y capacitación permanente (PRONAFCAP). Educación.
- Rodríguez, T. N. (2009). Asesoramiento en Aula: Hacia un modelo de mejora profesional de docentes. Revista de pedagogía vol. 30 N. 86.
- Rosas, I. (2000). La formación de maestros, un problema planteado. Sinéctica.
- Rubio, M., & Varas, J. (1997). El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Editorial CCS.
- Ruiz, U. E. (1989). La Región. Un debate permanente. Dialnet, 117-225.
- Sacristán, G. (2000). La educación que aun es posible. Madrid: Morata.

Salazar, G. (s.f.). Agente y Sujeto: Reflexiones acerca de la teoría de la agencia en Anthony Giddens y la de sujeto en Alain Touraine. En *Derecho en libertad*. Monterrey.

Sánchez Puentes, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. REDALYC.

Sandín, E., & Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Sandoval, C. C. (1996). *Investigación Cualitativa*. En M. D. Bogoya, *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ARFO.

Santiago García, R., Alba Villalobos, C., & Hernández Villanueva, G. (2010). *Metodología para estudios de seguimiento de egresados en Chiapas*. Chiapas: Fac. de Ciencias Sociales UNACH.

Scribano, A. (2000). *La teoría de la estructuración: epistemología y ontología en la teoría social de Anthony Giddens*. *Estudios sobre teoría social contemporánea*. Ediciones CICCUS.

Scribano, A. (s/f). *La teoría de la estructuración: epistemología y ontología en la teoría de Anthony Giddens*. CICCUS.

Secretaria de Educación de Chiapas. (2014). *Convocatoria de ascensos escalafonarios 2014-2015*. México.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. (2011). *Plan Y programas de estudio de educación básica*. México: CONALITEG.

Segura, S. (2001). *Nuevo diccionario etimológico Latín-Español*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Serrano Castañeda, j. A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto*. México: más textos.

Soares, L. (2006). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasil: UNESCO.

Sylvain, G., & Ginette, T. (2009). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Teles, J. L., & Ramos Mendonça, P. (2006). *Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores*. Brasil: UNESCO.

Tello, C. G. (2006). *Formación permanente de educadores. Desafíos latinoamericanos*. REDALYC.

Tobón, S. (2004). *La formación basada en competencias; Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.

- Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup.
- Tobón, S. & Rial A.& Carretero M. & García J. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Colección ALMA MATER. Bogotá
- Torre, S. y otros (1998) Cómo innovar en los centros educativos. Madrid: Escuela Española.
- Torres Hernández, R. M., & Serrano Castañeda, J. A. (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes. Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Touraine, A. (1994). Crítica a la modernidad. Argentina: Fondo de Cultura Argentina.
- Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Madrid: PCC.
- Touraine, A. (2005). Un nouveaux paradigme. Paris. Fayard.
- Touraine, A. (2006). Critica a la modernidad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2007). La mirada social. Barcelona: Paidós.
- Training, E. C. (2014). Terminology of European education and training policy. Luxemburgo: publications Office of the European Unión.
- UNESCO. (1990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (págs. 1-42). Jomtiem, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (2000). Foro mundial sobre educación para todos. Dakar: UNESCO.
- Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Pirámide.
- Vargas, F. (1999) De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. Boletín CINTERFOR. Recuperado el 7 de diciembre de 2014 de: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/>
- Vargas F., L. M. (2010). La formación docente. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Argentina.
- Vargas, J. I. (2012). la entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista Calidad en la Educación Superior. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica.
- Viau, M.-L. (2007). La formación de formadores de docentes en Francia. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 581-614.

- Vilanou, C. (2001) En Vilanou, C. y Colleldemont, E. Historia de la educación en valores. I y II. Bilbao
- Villa, A. (1999). Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. Revista de Currículum y formación del profesorado, 45-67.
- Villar, L. (1992). Desarrollo profesional centrado en la escuela. Granada: FORCE/Universidad de Granada.
- Villar, L. (1996). La formación permanente del profesorado en el sistema educativo de España. Barcelona: Oikos-Tau.
- Villar, L. (1998). Proyectos de formación desde el centro. Revista de Educación, 45-56.
- Villegas, D. L. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.
- Zabalza, M. (1998). La formación inicial del profesorado de secundaria. En F. M, & C. Moral, Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la Reforma (págs. 161-192). Granada: Grupo FORCE/Grupo Editorial Universitario.
- Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Zapata Rios, M., & Cerezo Sánchez, P. (2007). La formación continua en Cataluña: Formación de formadores. Conclusiones y propuestas a partir de los resultados del estudio de Formadores y competencias transversales. REDALY.

HOJA DE METADATOS

Nombre y apellidos del autor *

Joaquín Octavio Nájera Utrilla

- Datos de contacto: teléfono y correo electrónico *

Tel +52 967 1146309

Correo electrónico:

[joaquin najera@dcpce.com](mailto:joaquin_najera@dcpce.com)

- Director de la investigación
Dr. Salvador Peiró i Gregòri / Dra. Rosana Santiago García
- Departamento/s
- Título *
Competencias del Asesor Técnico Pedagógico como formador de formadores de educación básica en la Región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas
- Área/s de conocimiento
Ciencias sociales y humanidades
- Fecha de publicación
- Fecha de creación
Marzo de 2014
- Fecha de lectura
29 de enero de 2016
- Editor
- Serie/Informe nº
- Identificadores (ISBN)
- Tesis doctoral

- Idioma
Español
- Palabras clave *
Formación, formación continua, formación permanente, asesor técnico pedagógico, asesoría
- Resumen
En esta tesis doctoral se da cuenta de los procesos que se dan en torno a la práctica didáctica del asesor técnico pedagógico como formador de formadores, sobre todo de profesores de educación básica en la región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas, tal proceso de investigación se desarrolló con un enfoque hermenéutico interpretativo, empleando la estrategia de captación de información llamada grupos de discusión, la cual fue complementada con entrevistas semi-estructuradas. Los resultados que se obtuvieron, se interpretaron a la luz de los postulados teóricos de Bourdieu respecto a sujeto, habitus, sujeto social; de Giddens respecto a reflexividad, agencia, estructura, actor; de Touraine, sujeto, lo local lo global; además de establecer una relación dialéctica con los conceptos de formación, formación profesional y formación continua, y sobre todo con el concepto de competencias que trabajan Perrenaud, Tobón y Morín. En términos generales, los resultados se organizaron en 5 grandes categorías, funciones del ATP, formación, Capacitación para la práctica docente, Competencias del ATP y Problemas.
- Patrocinador
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
- Notas
Desarrollo de tesis bajo el régimen de cotutela internacional entre la Universidad de Alicante (España) y la Universidad Autónoma de Chiapas (México)
- Derechos