

Educere
ISSN: 1316-4910
educere@ula.ve
Universidad de los Andes
Venezuela

Navia Antezana, Ceciclia; Villarreal Delgado, Ana Luisa
Asesoría e identidad profesional en educación preescolar
Educere, vol. 17, núm. 57, mayo-agosto, 2013, pp. 299-307
Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630152014

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org
Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Asesoría e identidad profesional en educación preescolar

Investigación arbitrada

Advisory and professional identity In early childhood education



Ceciclia Navia Antezana
ceeeci@yahoo.com

Ana Luisa Villarreal Delgado
ana_luisavd@hotmail.com

Universidad Pedagógica de Durango,
estado de Durango. México

Artículo recibido: 06/05/2013
Aceptado para publicación: 07/07/2013

Resumen

Planteándonos como objetivo comprender los significados y sentidos que tiene el acompañamiento para los asesores de preescolar y su contribución a la configuración de su identidad profesional, esta investigación —de corte comprensiva y cualitativa con enfoque narrativo— encontró que el dispositivo de acompañamiento que el sistema educativo ha ofrecido para los asesores técnicos pedagógicos en el nivel de preescolar puede contribuir a construir una identidad profesional, pero no puede producirla ni fundarla, pues ésta se realiza en el marco de factores socioprofesionales, políticos y económicos que favorecen u obturan dicha identidad.

Palabras clave: identidad profesional, asesores técnicos pedagógicos, acompañamiento.

Abstract

This study aimed at understanding the meaning of preschool advisors and their work of counseling towards their professional profile. This was a qualitative-based research that used narrative analysis. We could observe that the way educational system has implemented the work of pedagogical advisors at early childhood education may help to build their professional identity, though it can not create it. Professional identity is then achieved by a mixture of social, professional, political, and economic factors that may go in favor or against such an identity.

***Keywords**: Professional Identity, Preschool Advisors, Advisory.*

Introducción

En las últimas décadas se han implementado importantes reformas educativas a la par que se han venido produciendo transformaciones en los contextos nacionales e internacionales en diversos sectores de la vida social (Popkewitz & Pereyra, 1994). Estas reformas responden a los análisis y evaluaciones sobre la realidad educativa de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM), y han impactado tanto la formación como la profesionalización docente.

En México la Secretaría de Educación Pública implementó en el año 2004 la Reforma curricular en la educación preescolar, que intenta transformar las prácticas educativas, formas de organización y el funcionamiento de las escuelas (SEP, 2004). Esta reforma se deriva del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE 2001-2006), en cual se formula una nueva propuesta pedagógica para la atención de los niños de tres a cinco años de edad, y se concretó con el Programa de Educación Preescolar 2004 (SEP, 2004).

La Reforma de Preescolar 2004 ha afectado de diversas formas las prácticas y formas de significar la profesión de los profesores de las escuelas de preescolar, pues la nueva propuesta pedagógica les exigió una relación distinta con el curriculum, con las prácticas pedagógicas y con los estudiantes. Aunado a ello, se fue generando un nuevo discurso en la relación que tanto el personal directivo como los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP´s[1]) debían establecer con los profesores, pues se les demandó que integren como una de sus actividades pedagógicas sustantivas la función de acompañamiento.

En una revisión de los documentos que norman la Reforma de Preescolar del 2004 y las prácticas de los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP's), se encontró que existe un uso ambiguo de la noción del acompañamiento, pues en algunos casos es manejado como sinónimo de asesoría y en otros aparece como una actividad diferenciada. Sin embargo, en estos documentos se coincide en que el acompañamiento implica una nueva forma relacional entre asesoras y profesoras[2] y que este se orienta a impactar la práctica pedagógica de las últimas: "El eje de la función de asesoría es la práctica pedagógica." (SEP 2006, p. 43 & SEP 2010, pp. 8 y 9). De este modo, su "principal finalidad es informar, sensibilizar, promover el diagnóstico de la práctica y hacer un seguimiento del trabajo que se realiza, propiciando la comprensión de sus planteamientos por parte del personal docente, técnico y directivo al que se atiende" (SEP, 2006, p. 43).

En una indagación sobre las investigaciones realizadas en torno al acompañamiento en educación preescolar, encontramos que se ha comprendido a la práctica profesional del acompañamiento desde diferentes posturas. En Chile y en Venezuela, se encuentra una postura reflexiva que privilegia la práctica de acompañamiento en espacios individuales y grupales (Maureira, 2008 & Alves, 2008), planteando que los docentes que son acompañados cumplen con sus roles y se sienten satisfechos (Balzán, 2008). En estos países, la reflexión ocupa un lugar central en el acompañamiento.

En España, Hernández (2008) comprende al acompañamiento como un modelo de asesoría, y señala que para ponerlo en práctica el acompañante debe situarse en relación con los otros. El autor encontró que un modelo de trabajo profesional y efectivo del docente mejora a través de la realización de un acompañamiento que posibilita el análisis de la práctica cotidiana del docente, sin embargo, para ello es importante considerar que el asesor requiere de una preparación especial para ofrecer el acompañamiento.

En Sudáfrica Arends y Phurutse (2009) destacan la importancia de establecer una diferenciación del acompañamiento que se ofrece a profesores noveles respecto a los profesores expertos, pues según sus investigaciones no se hace ninguna distinción entre estos profesores. Por su parte, Vivas, Becerra y Díaz (2005) encontraron que en Venezuela hay contraste entre la preparación profesional de los profesores principiantes y lo que el sistema les demanda. Para atender a estos profesores noveles, proponen la tutorización o la figura del mentor.

En México, Navia, Ceniceros y Rivas (2008) encontraron que los procesos de acompañamiento se viven de forma diferenciada por parte de los profesores, quienes han mostrado formas de resistencia al acompañamiento. Las autoras señalan que el acompañamiento implica también formación, concebida como una actividad de relación mutua y se relaciona con la formación permanente del profesor, contribuyendo con ello a la construcción colectiva del saber pedagógico. En este mismo sentido, Alves (2008) señala que el acompañamiento puede detonar una formación colectiva, basada en los propios recursos y compromiso de sus actores. Sin embargo, el acompañamiento responde a un proceso de negociación de saberes y por lo tanto también implica relaciones de poder (cf. Navia & Ceniceros & Rivas, 2008).

En este proceso, ocupa un lugar importante la transición identitaria del asesor, que según el discurso educativo, debe transitar de la figura de asesor centrado en la fiscalización a asesor centrado en el acompañamiento. Este nuevo "ordenamiento" de la política educativa, coloca a los asesores

en una posición de crisis profesional (Dubar, 2002), que puede conducir a la movilización de sus representaciones y disposiciones en torno a su identidad profesional.

A partir de ello, en esta investigación nos planteamos comprender el significado y sentido que tiene el acompañamiento para los asesores de preescolar y su contribución a la configuración de su identidad profesional. Para ello formulamos como supuestos que: a) las asesoras de preescolar carecen de un perfil profesional explícito, así como de elementos precisos acerca de lo que se les pide cuando realicen asesoría y acompañamiento; b) para responder a las demandas de acompañamiento, las asesoras se enfrentan a un proceso de construcción de identidad profesional como asesoras acompañantes o de crisis identitaria y c) las asesoras otorgan nuevos significados y sentidos al acompañamiento, a partir de sus experiencias en el campo profesional.

1. Metodología

La investigación se desarrolló con una perspectiva epistemológica comprensiva (Ricoeur, 1995), siguiendo el método cualitativo (Taylor & Bogdan, 1987), con enfoque narrativo (Bolívar & Domingo & Fernández, 2001; Connely & Clandinin, 1995). Se empleó un diseño de estudio de casos múltiples paralelo (Pujadas, en Bolívar & Domingo & Fernández, 2001), recuperando los casos con una perspectiva instrumental (Stake, 1999). La recopilación de la información se realizó en dos momentos: una fase, exploratoria, en la que se realizó análisis documental, observaciones no participantes de acompañamientos, asesorías, cursos y reuniones de consejos técnicos y entrevistas dirigidas a autoridades educativas; y una segunda fase, en la que se realizaron entrevistas en profundidad con perspectiva narrativa a nueve asesores del sistema educativo del Estado de Durango.

Los casos entrevistados se realizaron con carácter instrumental, para comprender la construcción de la identidad profesional del asesor de preescolar, mediante el desarrollo de prácticas de acompañamiento. La investigación se realizó en el sistema de educación preescolar federalizado en el estado de Durango[3], integrado por 2 regiones, Durango y Laguna, que contienen 10 Jefaturas de Sector, Alternativas I y II[4], 59 Zonas Escolares, un Taller de elaboración de material didáctico (TAELMADI) y 851 escuelas de preescolar llamados Jardines de Niños (J. de N.). En este sistema realizan labores de asesoría 323 actores, de las cuales la mayoría son Directoras sin grupo (56%), las ATP's (21%) y las Supervisoras de Zona (18%). En menor medida (4.3%) realizan asesoría las Jefas de Sector, encargadas del Programa Alternativas, del Programa Nacional de Lectura y del TAELMADI. En total la asesoría se presta a 2,133, personas de las cuales el 82 % son docentes, y las restantes 18% son directoras que atienden grupo.

La selección de las asesoras entrevistadas se realizó a partir de la recomendación de expertos (Hernández Sampieri & Fernández Collado & Baptista Lucio, 2008) y a la selección de casos basada en criterios llamados ideal-típicos o de casos guía (Goetz y LeCompte, 1988). La entrada al campo se realizó con la autorización de las autoridades educativas y las entrevistas se desarrollaron en los centros educativos en los que laboran las asesoras de preescolar: oficinas de jefaturas de sector, aulas de reuniones, direcciones de las escuelas y supervisiones. Las 11 observaciones se realizaron en aulas de los J. de N. del medio rural, aulas para reuniones del medio rural y urbano, Centros de Maestros y oficina de Jefatura de Sector. La recopilación de datos se llevó a cabo de agosto de 2009 a septiembre de 2010.

Para el análisis de la información se empleó el método de análisis de relato paralelo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) mediante el análisis interpretativo de los datos narrados, en dos formas: diacrónico o vertical/estudio de caso y sincrónico u horizontal/análisis comparativos. El análisis diacrónico comprendió el análisis de cada una de las trayectorias identitarias de las asesoras por medio de biogramas, para lo cual se recurrió al software Cmap Tools. Para el análisis sincrónico se empleó el análisis de contenido, recuperando elementos de la teoría fundamentada y de la hermeneútica, apoyándonos en el programa Atlas-Ti para el procesamiento, categorización y búsqueda de relaciones.

2. Referentes teóricos

En esta investigación se reconoce al acompañamiento como un dispositivo de formación en el cual entran en proceso formativo tanto quien forma como quien se forma (Freire, 2004). El concepto de dispositivo se toma de Foucault (en Deleuze, 1989), y se analiza desde las relaciones de poder, de saber y de subjetivación, considerando que "las experiencias de subjetivación son posibles si se cuenta con competencias básicas para saber ser y saber convivir" (Yurén, 2005, p. 27).

Los dispositivos de formación pueden contribuir al desarrollo de competencias docentes (Perrenoud, 2004) así como, en ciertas condiciones, a la autoformación comprendida como "el proceso por el cual el sujeto se hace cargo de la dirección de su formación, en la que interviene una intencionalidad en su formación que involucra a todo el ser, reorienta su vida y, por tanto, su existencia" (Navia, 2006, p.60). Desde esta concepción la importancia del papel de acompañante radica en ser el mediador. En ese sentido, "el acompañamiento ayuda al docente a orientarse y le estimula a hacer camino al andar" (Bernard, 2006, p.78).

La formación es concebida como "la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo" (Honoré, 1980, p. 20). Consideramos que para comprender la formación es preciso recuperar las experiencias formativas e interformativas de la persona. Un sistema de formación, es un conjunto de interacciones atravesadas por regulaciones de distinta índole y cuya realización obedece a la convergencia consensuada de dos intencionalidades: la de una institución que

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

Sin embargo, uno de los principales requisitos para que se pueda dar la formación, es que la persona tenga el deseo, necesidad y disposición para entrar en procesos de formación. En esos procesos no sólo ese sujeto se encuentra involucrado, sino que se hacen partícipes una o más personas y son las interacciones que se establecen entre ellas las que facilitarán u obstaculizarán el acto de formación. De este modo un acto de formación se lleva a cabo cuando una persona se implica en el proceso de formación y se apropia de los conocimientos que necesita (Magnan, 1977).

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

Imbernón (2008) concibe la formación permanente del profesorado, como "toda intervención que provoca cambios en el comportamiento, la información, los conocimientos, la comprensión y las aptitudes del profesorado en ejercicio" (p. 138). En la formación permanente lo que está en juego es la lucha del reconocimiento de la legitimidad, asegura Castañeda (2009), y se concibe como "un campo de saber en el que concurren las distintas posiciones de los agentes involucrados en la definición de sus fines, las orientaciones teóricas y la reglamentación de su función" (p. 33).

Al entrar en proceso formativo, el acompañante, poco a poco se va haciendo cargo de su propia formación, pero a su vez, puede promover en el proceso de acompañamiento, que los profesores al interactuar y compartir su experiencia formativa, se conviertan en actores y autores de su formación. De este modo, se concibe al acompañamiento como un dispositivo para la formación continua del docente que conduce tanto al acompañante como al acompañado, a partir de la interacción, a entrar en proceso de autoformación.

El acompañamiento es un proceso que contribuye a la constitución del sujeto, en este caso, del asesor que acompaña, y por tanto contribuye a la construcción de su identidad, comprendiendo que ésta es el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen a los individuos y definen las instituciones (Dubar, 2002).

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

En el contexto actual, caracterizado por múltiples transformaciones por factores económicos, sociales, por las tecnologías de la comunicación, entre otros, se han generado consecuencias en las personas, en sus formas de relación con otros y con las instituciones, lo que ha exigido crearse una concepción diferente de sí mismo (Gergen, 2006). Por lo tanto, la comprensión del yo se ha modificado al igual que los intercambios sociales, poniendo en peligro las premisas previas sobre el yo, forjando una nueva cultura.

Esto afecta también a las identidades profesionales. La configuración de las formas identitarias son parte de la historia de la humanidad y por su carácter histórico se manifiestan en permanente transformación. Las formas identitarias cultural, estatutaria, reflexiva y narrativa derivan de relaciones comunitarias y societarias, y son modos de identificar a los individuos. La forma cultural dominante en las comunidades tradicionales implica la dominación de sexo. La forma estatutaria implica una dominación burocrática, sistémica, con reglas y con subordinación. La forma reflexiva implica compromiso moral, convicciones, exposición a la intolerancia y a formas de dominación simbólica. La forma narrativa, individualista y empresarial, implica todas las formas de dominación de clase. El uso de estas formas de identificación depende del contexto de las interacciones y de los propios recursos identitarios (Dubar, 2002).

Estas formas identitarias (cultural, estatutaria, reflexiva y narrativa) tienen que ver con las relaciones sociales, las formas de alteridad y la dominación de grupo, pero a su vez se diversifican, se hacen complejas y entran en crisis.

La construcción de la identidad profesional inicia desde la formación inicial y continúa a lo largo del desempeño profesional. Esta construcción requiere de un proceso individual y colectivo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. En dicha construcción los docentes viven subjetivamente su trabajo, las satisfacciones e insatisfacciones, su percepción del oficio y la percepción que la sociedad tiene de la docencia, su experiencia en la docencia y el reconocimiento y papel que le otorga la sociedad (Vaillant, 2007). La identidad profesional no es separable de las identidades individuales como un todo, ni de las identidades colectivas que las sustentan (Lopes, 2008).

Las identidades profesionales son por tanto las normas identitarias que configuran el Yo-nosotros y pueden localizarse en el ámbito de las actividades de trabajo remunerado, son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo. Dichas formas no solamente identifican a los actores dentro de un escenario educativo o laboral en un sistema de acción, sino que comprende una apropiación biográfica (representación de su rol profesional en su identidad personal) mediante la identificación de trayectorias en el curso de la vida laboral (Dubar, 2002, p. 113).

Según Dubar (2002) las transformaciones sociales, culturales y económicas de la globalización que han afectado la vida cotidiana individual y colectiva, han generado crisis en las identidades profesionales y es por ello que se puede considerar que no existe ninguna forma identitaria, cultu-

ral, narrativa, reflexiva o estatutaria, que sea dominante. Estas crisis han transformado también las instituciones, en las que se constituían las identidades. De este modo las crisis, "son las puestas a prueba de la gestión identitaria que los individuos deben hacer de sí mismos y de los otros, en todos los aspectos de la vida social y en todas las esferas de la existencia personal" (p. 69).

La identidad en crisis, atraviesa por tal situación que llega a ser insostenible, invivible, insoportable, hace sufrir y es agotadora. Muchas veces aparece como una catástrofe que lleva a cambiarse "a sí mismo". Al respecto menciona Dubar (2002), que para hacerle frente habría que poner todo en cuestión y renunciar a todo eso. Presentamos a continuación los resultados de la investigación, analizando la configuración de la identidad de los asesores acompañantes.

3. Resultados

Los asesores técnicos pedagógicos de educación preescolar se enfrentan a problemas de configuración de la identidad profesional, determinados por condicionantes políticos, económicos y educativos que afectan el ejercicio de su profesión en sus ámbitos de desempeño profesional.

El sistema educativo mexicano ha planteado que un grupo de profesionales, a quienes nombra como asesores técnicos pedagógicos, proporcionen asesoría y acompañamiento a directores y docentes que atienden un grupo de estudiantes de las escuelas de preescolar. Su objetivo es contribuir al desarrollo educativo. Sin embargo, la figura de asesor está marcada por profundas ambigüedades tanto en la conceptualización de la asesoría, como en los acuerdos y políticas de corte administrativo y laboral que permiten el ejercicio de la asesoría, existiendo por ello conflictos en la configuración de la identidad profesional de los asesores de preescolar.

No parecen existir normas y reglas claras y estables sobre la profesión de asesor de las escuelas del nivel preescolar, ni de los principios que rigen la profesión ni las acciones que se esperan deben realizar al asesorar o acompañar a las escuelas. En general las personas que son asignados como asesores de la escuela en el nivel preescolar, ocupan un cargo en una condición que tiene un carácter de provisionalidad. Es decir, ejercen como asesoras[5], pero continúan con la figura administrativa de profesoras.

Para ocupar el cargo de asesoras, se formaliza la transición de profesoras a asesoras por medio de una carta oficial que las designa como asesoras, asignándose a esta labor en condición de "comisionadas". Este término hace referencia a un carácter de provisionalidad en una tarea específica, pues con esta asignación administrativa, las asesoras continúan registradas en la estructura laboral del sistema educativo como profesoras y son autorizadas, durante el plazo que ejercen la labor de asesoría, a realizar funciones de asesoría a las escuelas.

Esta designación ocurre porque en la estructura del sistema educativo no existe un nombramiento normativo de un puesto laboral específico que sea el de asesor o asesor técnico pedagógico, lo que tiene implicaciones identitarias significativas en tanto que quienes realizan la función de asesoría, continúan laborando con el perfil de profesoras, portando con ello el conjunto de representaciones, que involucran creencias, valores e intenciones propias de su cultura profesional, y por tanto, de su ética profesional como profesoras.

El nombramiento en carácter de comisionada, no conlleva por sí mismo, la autoridad de ser asesoras, ni el conjunto de competencias cognitivas, éticas, sociales, afectivo emocionales y técnicas que implican la puesta en ejercicio de una profesión concreta, en este caso, de la asesoría. El nombramiento de ser asesora comisionada no es por sí mismo un portador de identidad que permita a las asesoras asumirse como tales, ni tampoco les otorga el estatus de asesoras. El rol y el estatus del asesor están determinados por los elementos identitarios a los que a lo largo de las trayectorias profesionales, en el campo profesional en el que actúan, se adscriben, sea de forma individual o colectiva, de tal forma que se apropian de ellos y les permite orientar sus acciones frente a los otros desde una posición profesional que es reconocida por ellos y por los otros.

Sin embargo, esta transición formal para asumir la función de asesoría por medio de un oficio de comisión, conduce a que la relación de asesoría-acompañamiento que se establece con directoras o con docentes que atienden grupos de alumnos, queda desprovista de la autoridad que le otorga una posición profesional que legitime sus actuaciones con los otros. Por lo tanto, no existe un nivel de formalización institucional hacia un puesto profesional específico, ni tampoco condiciones socioprofesionales que permitan distinguir de manera clara a las asesoras de las profesoras. Si bien es cierto, que las asesoras ya no atienden grupos de alumnos y se desplazan a trabajar hacia nuevas oficinas, ubicadas en supervisiones, jefaturas de sector o departamentos educativos en oficinas estatales del sistema educativo, al preservar su estatus laboral como profesoras, encuentran barreras para adherirse a nuevas formas de actuar y de relacionarse con las profesoras y directoras de las escuelas, pues están convocadas a actuar como asesoras de sus pares e incluso de personas con mayor rango, como las directoras, con la misma categoría de docentes.

A su vez, "ser comisionada" ante un departamento, una supervisión o una jefatura de sector, coloca a las asesoras en una relación desigual en términos de jerarquía frente a quienes son los responsables de coordinar su trabajo pues, al mantener la categoría de profesoras, se perpetúa una relación desigual frente a dichas autoridades.

Esta relación desigual con las autoridades del sistema educativo y de indeterminación de la función de la asesoría, en términos profesionales y administrativos, convierte a las asesoras en ejecutoras de las tareas que sus "superiores" les asignan, dominando en este proceso las necesidades y demandas de orden normativo, administrativo y burocrático que estas les imponen, en detrimento de las actividades propias de corte académico, que la asesoría y acompaña-

miento se supone deben aportar para la mejora educativa de las escuelas. Esto permite explicar la presencia de prácticas sedimentadas del asesor tradicional, llamadas por el discurso educativo como "fiscalizadoras". Estas prácticas de fiscalización son portadoras de identidad de un sistema de asesoría, de las que, en diversos documentos normativos, se intenta desligar a la función de la asesoría, es mencionada en el discurso de autoridades y asesoras, quienes expresan estar transitando de un sistema de asesoría fiscalizadora a uno de acompañamiento.

Por otro lado, la identidad profesional está relacionada con la percepción que desde afuera y desde adentro se tiene de la misma, heteropercepción y autopercepción. La percepción que los otros tienen de una profesión se expresa como marcas que delimitan las profesiones. Revisando los momentos en que las asesoras han ido insertándose en el sistema educativo, identificamos que en los años ochenta fueron nombradas como "Apoyos técnicos del supervisor" y desde la década de los noventa se nombraron como "Asesoras técnicas pedagógicas". Destaca que en la denominación de la labor de las asesoras aún prevalece la noción de "técnico". Esto tiene implicaciones identitarias en tanto que ser técnico, no parece connotar una profesión que se legitima como tal, sino le otorga un carácter operativo para realizar las tareas de otros, que se supone son superiores, en este caso, de supervisores, jefes de sector, jefes de departamento, entre otras autoridades.

Las asesoras se colocan entonces en una condición de sumisión o de debilidad profesional, en tanto que actúan en función de las tareas o exigencias de otras profesiones, y no de las que se construyen en el marco de su propia profesión. La permanencia del carácter técnico en la denominación del trabajo de las asesoras contribuye no solamente a asentar esta relación de dependencia respecto a una autoridad, sino también a deslegitimar su autoridad en el campo pedagógico en la relación de asesoría y acompañamiento, contribuyendo con ello a una fragilidad en la identidad de sí mismas como profesionales.

Encontramos una identidad profesional que no está claramente definida pues su práctica y los valores o normas que regulan la misma tienen rasgos de dependencia respecto a lo que otros profesionales le dicen, ordenan o imponen, no existiendo por tanto representaciones compartidas de un grupo profesional que oriente, en términos profesionales, sus actuaciones en el campo profesional. La configuración del ethos profesional de las asesoras se enfrenta a la dificultad de adherirse a los elementos identitarios de una profesión diferenciada respecto a otras profesiones, por tanto de internalizar un conjunto de disposiciones (motivaciones y competencias) (Yurén, 2003), que se movilicen al actuar en el campo profesional.

Las asesoras tienden a oscilar en torno una identidad profesional como profesoras y a otra como supervisoras o autoridades. Esto implica un descentramiento en el ejercicio profesional al no existir representaciones estables, construidas de forma colectiva por parte de un grupo profesional, que conducen a otro elemento identitario que es el de la autopercepción.

El reconocimiento de sí como actoras, supone que actúan en el marco de situaciones de las que forman parte, es decir, que se han identificado con las normas y reglas, competencias y disposiciones de la profesión, se adhieren a ellas y se apropian de las mismas en la práctica. Esto permitiría que las asesoras tiendan a cumplir un rol con el que se identifican y son identificadas por otros, y con ello adquirir un estatus e ir configurando una identidad profesional. Sin embargo, encontramos que existe un débil nivel de reconocimiento de sí mismas como asesoras, así como un bajo nivel de participación en la elección de sus prácticas profesionales. Es decir, a falta de un referente general al cual se articule la profesión de asesoras, la posibilidad de asumir como propias creencias, valores e intenciones ligadas a la profesión es menor. En consecuencia, las asesoras cumplen una función pero no ejercen un rol preciso.

Sin embargo, es posible hablar de identidad profesional cuando se logra que al asumir un ethos profesional, se movilicen las disposiciones que se han internalizado, y que estas orienten la acción de las asesoras, es decir, cuando ellas se autorizan, en el campo de las prácticas cotidianas y los problemas a los que se enfrentan en estas, a actuar en su profesión según sus propias decisiones, basadas en su capacidad de regulación y capacidad de agencia. Esta autorización de ser asesor acompañante le exige un nivel de autonomía en la toma de decisiones para su ejercicio profesional, a la vez que se adhiere a los rasgos identitarios de su profesión; exige por tanto un esfuerzo de reflexión, de crítica y de empoderamiento, para sostenerse y resistir en el marco de su desempeño profesional en el sistema educativo, para ir alcanzando de esta manera su ser profesional. Del mismo modo le provee de elementos para poder afrontar los dilemas éticos a los que se enfrentan en la práctica, y que le implican a su vez una valoración de su competencia profesional tanto por sí mismos, como por parte de la sociedad y de los beneficiarios de sus actuaciones como asesores, que adquieren por lo tanto un carácter ético (Hirsch, 2011).

Se podría afirmar que en ciertas condiciones se pudo observar la emergencia de formas colegiadas en la configuración identitaria de las asesoras, aunque de manera incipiente. Esto se encontró a partir de la puesta en práctica de la asesoría en contextos específicos en los que las asesoras han logrado desarrollar su trabajo con un grado de autonomía, que les ha permitido atender problemas específicos de las docentes, sean didácticos, de relación con la institución o de relación con las familias de los estudiantes. Esto ocurre cuando las asesoras logran, a partir de una interacción formativa con sus asesoradas, comprender y reflexionar sobre la realidad en conjunto con las docentes, tomar decisiones en torno a ella y sugerir formas de intervención para la resolución de los problemas, proceso al que hemos llamado acompañamiento situado.

En estas prácticas de acompañamiento encontramos formas incipientes de reconocimiento de sí mismas como actoras y autoras de su profesión, con lo que han logrado desarrollar un conjunto de disposiciones que les permiten ejercer su profesión, con una autoridad académica y de

gestión, tanto frente a los docentes como frente a sus autoridades administrativas superiores. Sin embargo, podemos plantear que esto ocurre en forma aislada, no existiendo representaciones compartidas y estables que permitan sugerir una identidad estable de las asesoras.

4. Discusión final

Al analizar las trayectorias profesionales de seis asesoras de preescolar, se pudieron identificar formas de transición a asesor acompañante, que van logrando poco a poco desanudar formas de dependencia con sus autoridades superiores y a configurar un conjunto estable de prácticas como asesoras. Ser asistente, apoyo de otras autoridades puede colocar al asesor en una posición que puede ser importante en cierto grado. Sin embargo, ser asistente "de", tiende a marcar una dependencia profesional respecto a otro.

El dispositivo de acompañamiento que el sistema educativo ha ofrecido para los asesores técnicos pedagógicos en el nivel de preescolar, puede contribuir a construir una identidad profesional, pero no puede producirla ni fundarla, pues para ello, y para valorar la identidad profesional, se exige la existencia de condiciones ligadas a un proceso socioprofesional, político y económico. Para configurar la identidad profesional y un campo profesional estable de los asesores acompañantes no basta con la emisión de títulos, nombramientos, y listas de funciones. Es preciso que se integren nombramientos relacionados con un rol y estatus, niveles salariales, formas de reconocimiento administrativo y laboral, procesos de formación que lo acompañen. Pero a su vez, es preciso que en el campo de las prácticas profesionales, se configure un sistema estable de creencias, valores e intenciones ligadas al campo profesional de los asesores, a los cuales poder adherirse, y por tanto, tomar como referente para la toma de decisiones y actuaciones profesionales.

En conclusión, se puede plantear que no existe una identidad profesional estable del asesor, sino que ésta tiende a ser descentrada y flotante. Sin embargo, se encontró que cuando los asesores ponen en juego prácticas de acompañamiento en contexto, va configurándose la emergencia de una identidad profesional del asesor acompañante. ®

Autoras:

Cecilia Navia Antezana. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Paris 3, Francia. Ha publicado los libros "Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo", "Formación, distancias y subjetividades" y "Ethos y autoformación del docente", así como otros trabajos en el campo de la formación docente. Es profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango.

Ana Luisa Villarreal Delgado. Doctora en Ciencias para el Aprendizaje por la Universidad Pedagógica de Durango. Es coordinadora operativa del proyecto de innovación Fortalecimiento de la Gestión Institucional y Supervisión Escolar de la Secretaría de Educación en el Estado de Durango.

Notas

1. En México el sistema educativo ha creado la figura de Asesor técnico pedagógico para ofrecer apoyo, asesoría o acompañamiento a los profesores de las escuelas. Los asesores son en su mayoría profesores a los que se comisiona para realizar esta función.
2. En México, la mayoría del personal que labora en educación preescolar como profesoras, directoras, supervisoras y jefas de sector son mujeres, por lo tanto en los documentos normativos se refieren a este personal en género femenino.
3. Los datos estadísticos aquí citados fueron proporcionados por el Departamento de Educación Preescolar Federalizada y corresponden al cierre del ciclo escolar 2008-2009.
4. Los J. de N. de Alternativas I y II son atendidos por Técnico promotores.
5. En el nivel de preescolar, la mayor parte de docentes y asesores son mujeres, siendo por tanto las informantes de esta investigación todas mujeres, por lo que a partir de las siguientes páginas nos referiremos a este sector en género femenino.

Bibliografía

Álvarez Martín, Francisco. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Revista Docencia*, 24. Chile. Recuperado el 12 de octubre del 2010 en http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731200554.pdf.

Alves, Elizabeth. (2008). La formación permanente del docente de la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. *Revista Scielo*. Recuperado el 30 de noviembre de 2008 en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131600872003000100006&script = sci_arttext

Arends, Fabián & Phurutse, Makola. (2009). Beginner Teachers in South Africa School Readiness, Knowledge and Skills. Recuperado el 2 de julio de 2009 en http://www.hsrcpress.ac.za/product.php?productid=2253

Balzán Sánchez, YiIly Jennifer (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en las escuelas de la III etapa de básica.* Tesis de Magister en Supervisión Educativa. Maracaibo, Venezuela. Recuperado el 30 de noviembre de 2008 en http://remembranza.wordpress.com/acompanamiento-pedagogico-del-supervisor-y-desempeno-docente-en-las-escuelas-de-iii-etapa-de basica/

Bernard, Michel (2006). *Formación, distancias y tecnología.* México: Pomares.

Bolívar, Antonio & Domingo Segovia Jesús & Fernández, Manuel. (2001). *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y metodología.* Madrid: Editorial La Muralla.

Castañeda Salgado, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica.* México: UPN.

Connelly, Michael & Clandinin, Jean. (1995). Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa. En. Jorge Larrosa & Remei Arnaus & Virginia Ferrer & Nuria Pérez de Lara & Michael Connelly & Jean Clandinin & Maxine Greene. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

Deleuze, Gilles. (1989). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault, filósofo*. (pp. 115-163). Barcelona: Gedisa.

Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación.* España: Ediciones Bellaterra.

Freire, Paolo. (2004). *Pedagogía de la autonomía.* México: Siglo XXI.

Gergen, Kenneth J. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo.* España: Paidós.

Giordan, André & Saltet, Jérome. (2007). *Apprendre á apprendre.* Paris: Librio.

Goetz, Judith & LeCompte, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Morata: Madrid.

Hernández Sampieri, R. & Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación,* 4ª. ed. México: McGraw-Hill.

Hernández, Fernando. (2008). Deconstruir la figura del asesor: Una revisión desde los márgenes. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 12 (1). Barcelona, España. Recuperado el 30 de noviembre de 2008 en http://www.urg.es/localrecfpro/rev121COL1.pdf

Hirsch Adler, Anita (julio-diciembre 2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. *Sinéctica*, 37. Recuperado el 14 de marzo de 2013 en http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_00

Honoré, Bernard. (1980). *Por una teoría de la formación* (Trad. Palacios). Madrid: Narcea.

Imbernón, Francisco. (1997). *La formación del profesorado.* Barcelona: Paidós.

Imbernón, Francisco. (2008). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* Barcelona: Graó.

Lopes, Amélia. (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. En Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 11 (3). Barcelona, España. Recuperado el 27 de septiembre de 2010, de http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL1res.pdf

Magnan, Monique. (1997). *Acompagner les parcous de formation.* Francia: CAFOC de Lyon.

Maureira, Fernando. (2008) Estrategia de acompañamiento a establecimientos educacionales vulnerables. *Revista Cuadernos de Educación*, Nº 4. Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 30 de noviembre de 2008, de http://.uahurtado.cl/mailing/cuadernos_educacion4/pdf/analisiscontingencia.pdf

Navia Antezana, C. & Cenicero Cázares, D. I. & Rivas González, M. R. & López Marrufo, C. (2008). *Acompañamiento en Supervisores y Asesores en Educación Preescolar. Informe de investigación*.

Navia Antezana, Cecilia. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa.* México: Pomares.

Perrenoud, Philippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje.* Barcelona: Graó.

Popkewitz, Thomas S. y Pereyra, Miguel A. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En Thomas Popkewitz (comp.). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado.* (pp. 15–91). Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor.

Ricoeur, Paul. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.* Nueva York: Siglo Veintiuno Editores.

Secretaría de Educación Pública. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Recuperado el 28 de mayo de 2009

en http://www.iea.gob.mx/infgeneral07/dcs/leyes/plannac1.pdf.
Secretaría de Educación Pública. (2004) Programa de Educación Preescolar 2004. México: SEP.
Secretaría de Educación Pública. (2006). La implementación de la reforma curricular en la educación. México: SEP.
Secretaría de Educación Pública. (2010). La función de asesoría en la educación preescolar. México: SEP.
Stake S. Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2da. ed.) Madrid: Ediciones Morata.
Taylor, Steve & Bogdan, Robert. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.
Vaillant, Denise. (2007). La identidad docente. Recuperado el 12 de octubre de 2010 en *Memorias del I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la formación del Profesorado".* Barcelona España. Recuperado en http://www.scribd.com/doc/2030599/La-identidad-docente
Vivas de Chacón, Mireya & Becerra Torres, Gladys & Díaz Herrera, Damaris. (2005). La formación del profesor novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes Táchira. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 7 (1). Baja California, México. Recuperado el 22 de febrero de 2009 en http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-vivas.html
Yurén, María Teresa. (2003). Tensiones identitarias y ethos profesional. El caso del profesor de formación cívica y ética en la escuela secundaria. En Ana Hirsch & Rodrigo López (coords.). *Ética profesional e identidad institucional* (267-295). Culiacán, México, Universidad Autónoma de Sinaloa.
Yurén, María Teresa. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación docente. En Teresa Yurén & Cecilia Navia & Cony Saenger (coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-45). México: Pomares Corredor.

Pensamiento global

El agua, los calambres nocturnos y el ataque al corazón

En la mayoría de las ocasiones no queremos tomar agua antes de acostarnos con tal de no tener que levantarnos para ir al baño, y en el resto del día sólo tomamos pequeños sorbos de agua, pero cometemos un grave error porque *"el agua purifica todo el organismo"*.

Ante la pregunta de por qué la gente necesita orinar tanto de noche. La respuesta es que la gravedad mantiene agua en la parte inferior del cuerpo cuando uno está parado. (Las piernas se hinchan), al acostarte, la parte inferior del cuerpo (piernas, etc.) quedan al mismo nivel que los riñones y es en ese momento cuando los riñones solicitan sacar el agua procesada (sucia), porque es más fácil. Por ello todos necesitamos una cantidad mínima de agua para limpiar las toxinas del cuerpo.

Recomendaciones:

- Tomar agua en ciertos momentos maximiza su efectividad en el cuerpo.
- Dos vasos de agua al levantarse ayuda a activar los órganos internos.
- Un vaso de agua 30 minutos antes de cada comida ayuda a la digestión.

Continúa en la pág. 308

Viene de la pág. 307

Pensamiento global

- Un vaso de agua antes de bañarse, ayuda a reducir la presión sanguínea.
- Un vaso de agua antes de acostarse evita los infartos y los derrames cerebrales.
- El agua antes de acostarse también ayuda a prevenir los calambres de piernas.
- Los músculos de las piernas están buscando hidratarse cuando te dan esos calambres de pantorrilla y/o muslos.

Así que ya saben, el agua ayuda a prevenir muchas enfermedades.

Canaimitas, teléfonos inteligentes, currículo bolivariano

Gilberto Perdomo

Considero que la tecnología es necesaria y oportuna, pero no acompañar estos adelantos con la actualización curricular en el aula, y en la vida normal, es una tentación a la perdición. Muchas cosas propias de adultos le son comunes a niños, y mucho desalmado y desalmada aprovecha la oportunidad para vender y ponerse en "dinero" fácil utilizando la ingenuidad de los niños.

No veo fácil el tema, pensando en lo anquilosada que está la educación en el mundo, y la actitud poco revolucionaria de los docentes; me refiero al deseo manifiesto de querer aprender o actualizar los conocimientos y metodologías apropiadas a las épocas. De alguna manera, la revolución llegará algún día al aula y a las instituciones, y más que por política partidista y/o conveniencia, los docentes comenzarán a educar y a aprender de los educandos.

Un niño, en su época, es más diestro que un adulto en los adelantos tecnológicos, pero la sabiduría casi siempre aparejada a la experiencia y esta es la alternativa que se debe usar para frenar el desenfreno del uso de la tecnología, sobre todo en la comunicación.

Continúa en la pág. 344