
CAPÍTULO 4

LEGITIMIDAD DEL ATP, UNA BÚSQUEDA CONSTANTE

*Adriana Rivera Ortíz**

INTRODUCCIÓN

El ATP es una figura a la que se le han atribuido gran cantidad de tareas, actividades, programas, normas y lineamientos; según Cruz (2009), con el propósito de impactar favorablemente en los procesos educativos. Sin embargo, la realidad revela que se trata de una figura poco reconocida que no cuenta con un lugar en la estructura de la SEP, esto debido a la falta de un nombramiento, la indefinición de sus funciones y la falta de preparación y formación específica, entre otras condiciones institucionales en las que se desenvuelve.

La asesoría implica una relación cercana entre asesor y asesorado; sin embargo, en dicho proceso los ATP se encuentran con dificultades al desempeñar su trabajo y se ven sometidos a legitimarse constantemente.

* Licenciada en Administración Educativa por la UPN, apoyo técnico en la Dirección Operativa de Secundarias Núm. 2.

De acuerdo con Guzmán, Navarro y Guerrero (2009), las figuras educativas que desempeñan tareas de gestión y conducción de centros escolares, requieren una doble legitimación: la organizacional, dada por las autoridades pertinentes, cristalizada en un nombramiento; por otra parte, la institucional, otorgada por los dirigidos.

Considerando el planteamiento anterior, podría decirse que la legitimidad del ATP es un atributo necesario, en tanto incrementa la posibilidad de favorecer la mejora de los procesos educativos. No obstante, este tema ha sido poco estudiado. De ahí que el objeto de estudio abordado en este capítulo es precisamente el proceso de legitimación del ATP ante directivos y docentes.

Las preguntas que guiaron la investigación, fueron las siguientes: ¿cómo adquiere un maestro comisionado legitimidad como asesor ante docentes y directores?, ¿cuáles son las características de este proceso de legitimación al brindar asesoría sobre la operación de programas, planes y lineamientos?, ¿cómo sabe el ATP que los directores y docentes lo reconocen como un profesional de la asesoría y lo aceptan como autoridad académica?

El objetivo fue identificar las acciones, situaciones, manifestaciones y rasgos característicos del proceso de legitimación del ATP ante docentes y directivos, desde la perspectiva del ATP. Se realizó un estudio exploratorio utilizando un método mixto. Primero se hizo una búsqueda de documentos e investigaciones y posteriormente se aplicaron entrevistas a cinco ATP que trabajan en la Dirección Operativa No. 5 de Secundarias Generales en el Distrito Federal (DO5); la información obtenida se codificó de acuerdo con las siguientes categorías: Estudios, Experiencia profesional, Reconocimiento, Aceptación, Credibilidad y Autoridad del ATP. Cabe mencionar que para definir las últimas cuatro secciones se recurrió a investigaciones referentes a la legitimidad.

Con la información organizada en función de las categorías mencionadas, se realizó una lectura analítica donde se descubrieron las relaciones que guardan cada una de ellas con el proceso de

legitimación que tienen los ATP para lograr obtener el atributo de la legitimidad.

Los resultados se exponen organizados del modo siguiente: descripción del perfil profesional de los ATP y las funciones que desarrollan, de acuerdo con su propia perspectiva y experiencia. Posteriormente, se presentan los hallazgos relacionados con el proceso de legitimación, conforme cuatro categorías: reconocimiento, aceptación, credibilidad y autoridad del ATP; cada categoría abarca, a su vez, determinadas subcategorías, cuya denominación responde a la manera en que los propios ATP entrevistados definieron su actuación. En el apartado de obstáculos se describe todo aquello que los ATP identificaron como problema al llevar a cabo su función; finalmente, se caracteriza el proceso de legitimación de los ATP, con base en los hallazgos más relevantes que arrojó la propia investigación.

REFERENTES CONCEPTUALES

La noción de legitimidad ha sido utilizada y discutida principalmente en Ciencias Políticas, Derecho y Filosofía. Para los fines de este capítulo se recuperan algunas aportaciones procedentes de tales disciplinas, para aterrizarlas en actores educativos, específicamente, el ATP.

De acuerdo con Díaz (1984), en el campo político, se distinguen tres tipos de legitimidad:

1. La que deriva de la legalidad. Un Estado, una vez constituido, establece las normas generales por las cuales ha de regirse.
2. La que deriva del reconocimiento y la aceptación social, que se manifiesta en la habitual obediencia de la población al poder constituido (legitimidad sociológica).
3. La que deriva de la justicia de las decisiones del poder político. La justicia hace referencia a valores supremos que deben inspirar la acción del gobierno y que impregnan todo el

contenido de las leyes y demás decisiones políticas (legitimidad axiológica).

En cuanto a la legitimidad de los actores educativos, Tenti (2004) señala que la legitimidad del docente surge de dos fuentes: una es personal y depende de características particulares del individuo, que se “activan” cuando son percibidas y reconocidas como tales por otros sujetos en una relación social, surgiendo entonces la segunda, que es de tipo social. El autor también hace referencia a que ciertos individuos están predispuestos a creer y confiar en algunas cualidades de otros, como los “más viejos” o los “que tienen títulos”, etcétera.

Por otra parte, Torres (1995) y Tallone (2011), coinciden en señalar que la figura y el oficio docente han perdido legitimidad. Torres señala que los docentes han visto deteriorarse aspectos como el salario, su formación y su perfil académico, así como el desprestigio de sus funciones, también alude a que los docentes han perdido el monopolio del saber.

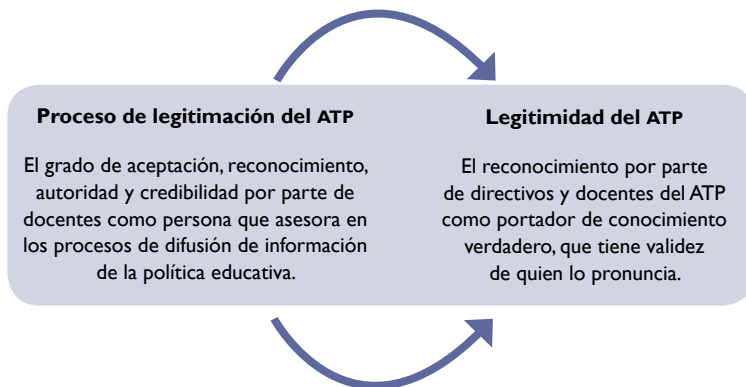
Respecto al director, otro actor educativo, Guzmán, Navarro y Guerrero (2008) señalan que su proceso de legitimación es una de sus tareas implícitas básicas, pues una vez que ha conseguido el puesto, debe lograr apoyo y legitimidad ante los profesores. También alude a que, en ocasiones, el proceso de legitimación requiere ir a contracorriente de la dinámica institucional. Por su parte, Frumkin (2003) sostiene que la profesión del directivo requiere una doble legitimación: la organizacional, otorgada por las autoridades pertinentes (aquí aparece la figura del nombramiento), y la institucional, dada por sus dirigidos.

No obstante, en las investigaciones y estudios recientes, poco se ha hablado sobre la legitimidad del ATP, que si bien no es actor directo del centro educativo, sí tiene que ver con los procesos de gestión de la escuela.

En esta investigación se entiende por legitimidad el reconocimiento que reciben los ATP por parte de directivos y docentes, en

tanto portador de conocimiento válido. En cuanto al proceso de legitimación, éste comprende un conjunto de acciones y atributos como aceptación, autoridad y credibilidad (Tenti, 2004; Chavarría, 2006), resultantes de la relación y el proceso mismo de asesoría, como se aprecia en el esquema 1.

Esquema 1. Legitimidad del ATP



LEGITIMIDAD DE FUNCIONES: ¿MULTIPLICADORES, TODÓLOGOS, SOLUCIONADORES O ASESORES?

El ATP es considerado por la Dirección General de Educación Indígena (SEP, 2012) como uno de los agentes cuyas funciones se basan en apoyar a las escuelas a través de distintas acciones que parten de soluciones alternativas a las diversas problemáticas que se presentan en los centros escolares; también mantienen una relación cercana con docentes y directivos, además de que acceden a un número establecido de escuelas. Sin embargo, los resultados revelan que las funciones que desempeñan son distintas, desde la perspectiva de los ATP.

Multiplicadores de la autoridad

Ser “multiplicadores o reproductores de información”, así es como se definieron los entrevistados, ya que ellos cumplen con lo que las autoridades decretan, en este caso la coordinación sectorial de secundarias generales, quien les envía todos los programas, cursos y acciones que los ATP deben desempeñar: “nuestras funciones son brindar muchos servicios, desde apoyar para checar un listado, como ayudar a los docentes a gestionar algún trámite de tipo administrativo, también involucrarnos, apoyar, y ser multiplicador de una serie de cursos que nos manda la coordinación sectorial” (E2, p. 5).

Asimismo, otro de los entrevistados dejó en claro que cuando van a las escuelas se presentan con una indicación previa y menciona: “somos el brazo ejecutor de las políticas, nosotros damos la cara y somos a quienes dan las quejas... tenemos que acercar lo que las autoridades decretan” (E1, p. 9).

Se observa que los ATP desempeñan funciones muy heterogéneas, dependiendo de las actividades que les asignen sus jefes inmediatos, o bien, según los objetivos y metas de cada programa o proyecto asignado por la coordinación sectorial.

Calvo (2009) coincide con esta postura, ya que menciona que la carencia de preparación ha dado lugar a que la asesoría técnica se entienda como una serie de medidas instrumentales basadas en el cumplimiento de las normas, por lo que se ha vuelto un sistema reproductor de prácticas burocráticas.

Apoyo

De acuerdo con Uriz (1994), toda persona que vive en sociedad satisface algún tipo de necesidad de su entorno y es reconocida como sujeto de poder en la modalidad y en la medida en que los satisface. Esto aplica para los ATP, pues ellos tienen una tarea enorme al

tratar de desempeñar sus funciones frente a directivos y docentes resolviendo sus dudas, ayudándolos y proponiendo soluciones a sus problemas.

Los ATP entrevistados mencionan que su trabajo debería ser apoyar, acompañar y supervisar la práctica docente, estableciendo estrategias de cambio para beneficio de la escuela y sus actores; sin embargo, comentan que realmente su trabajo consiste en apoyar diversas actividades, incluso muchas que no tienen nada que ver con lo pedagógico: “son importantes las funciones que deberíamos desempeñar, no las que desempeñamos porque son diversas” (E1, p. 5).

También comentan que el trabajo de un ATP tiene mucha validez pero que hasta la fecha no se reconoce. Arnaut (2005), Bonilla (2006) y Conde (2011) han identificado este problema y mencionan que la indefinición de funciones a escala institucional repercute en el hecho de que los ATP no tengan claridad sobre sus funciones, a pesar de que desde cada programa se dicta lo que deberían hacer. Asimismo, la carencia de reconocimiento institucional se refleja en la falta de un perfil específico de ATP o en la ausencia de esta figura en el propio organigrama de la SEP y se extiende inevitablemente al ámbito de la escuela, espacio donde no son reconocidos como asesores.

Solucionadores de apuros

Cuatro de los ATP entrevistados revelaron que su función no sólo es de tipo pedagógica sino que también realizan actividades de índole administrativo, ya que según ellos dentro de sus funciones está ayudar o apoyar a maestros y directores a resolver o agilizar algún trámite, expedir acuses, realizar cartas, permisos, revisar y organizar la documentación del programa que le corresponde, etc.: “las finalidades a corto plazo son resolver apuros administrativos” (E4, p. 5).

El destinar mayor tiempo a resolver apuros administrativos es uno de los aspectos que tiene que ver con la indefinición de la función del ATP, pues...

como son intermediarios entre los docentes y las instancias oficiales, deben solicitar y brindar información para rendir cuentas y llevar un orden administrativo de la documentación, lo que resulta ser una de las coincidencias más generales sobre una de las debilidades de su función, cuando lo conveniente sería destinar más tiempo a la asesoría técnico pedagógica (Reyes y López 2009, p. 109).

Todólogos

De los cinco entrevistados, cuatro manifestaron realizar diversas funciones en su trayectoria como ATP, desde recopilar datos e información, difundir y transmitir los programas que les son asignados, actualizar a docentes y directivos, ingeniar estrategias, visitar escuelas, hasta gestionar asuntos de logística como conseguir material y lugares para llevar a cabo la asesoría grupal o individual, asegurarse de que todos los directivos y supervisores estén informados de que se llevará a cabo algún evento, etc. Uno de los entrevistados lo sintetiza así: “parece ser que eres hacer de todo, o sea, lo que te imponen, que cada vez está más alejado de lo que es el proceso pedagógico” (E1, p. 6).

Domingo (2001) menciona que la figura del asesor se encuentra sujeta a una serie de rasgos problemáticos como la sobrerregulación y la sobrecarga de funciones, además, las tareas que tienen que desempeñar y que absorben la mayor parte de su tiempo se traducen en el exceso de funciones burocráticas y de gestión.

RECONOCIMIENTO

En las siguientes líneas se presentan los hallazgos más importantes respecto a la forma en que los ATP entrevistados conciben y definen sus propias funciones, al igual que la manera en que se explican el proceso de legitimación de su función, asociada al reconocimiento, la aceptación, la credibilidad y la autoridad.

Reyes y López (2009) mencionan que uno de los factores que dificultan el trabajo de los ATP es la falta de reconocimiento y apoyo de las autoridades a su función, además de que no cuentan con los recursos económicos suficientes para adquirir materiales o trasladarse a las escuelas.

Representantes de la autoridad formal

Cuatro de los cinco entrevistados revelaron que los profesores y directores los reconocían por el simple hecho de presentarse a la escuela y decir “vengo de la Dirección Operativa”, mientras que dos de ellos admitieron que el reconocimiento que les da el nombre de la DO5 es percibido de diferentes formas, ya que según uno de los entrevistados, es muy diferente el trato que reciben de parte de profesores y directores que de los supervisores: “los maestros nos ven así como que hacia arriba, el director nos ve como iguales y el inspector nos ve como sus subordinados” (E2, p. 6).

Además, todos los entrevistados coincidieron en que el hecho de que profesores y directores supieran que venían de la DO5, automáticamente les adjudicaba los adjetivos “ya vienen de chismosos”, “ya nos vienen a vigilar”, “nos van a acusar”, “ya nos traen más trabajo”, etc. Sin embargo, hubo quien expresó que los profesores y directores veían en ellos un canal para expresar sus inconformidades y el saber que pertenecían a DO5 les daba mayor oportunidad de acercar sus problemas al director operativo para la pronta solución a sus problemas.

Aportar soluciones prácticas

Los entrevistados concordaron en que cuando brindan una solución rápida y adecuada al problema que le presentan profesores o directores, éstos los reconocen. Dos de los entrevistados aseguraron que a los asesorados no les gusta que se les dé mucha información que no entienden, ya que ellos quieren saber cómo aplicar esa información en su práctica, por lo que reconocen cuando un ATP les brinda diferentes opciones o salidas a su problemática y además les da estrategias, adapta la información a su situación, aparte de resolver sus dudas: “debes de buscar estrategias rápidas y que no sean aburridas, entonces eso a mí me ha significado hacer presentaciones muy pequeñas y luego dar una explicación por escrito” (E4, p. 7).

Sin embargo, hay quien considera que por el contrario, no necesitan ser reconocidos personal o públicamente, ya que cuando algún trabajo o documento llega a sus manos y está bien hecho, ellos constatan que la asesoría que brindaron dio resultado.

Manejar contenidos e información

El manejo de los contenidos –en este caso de los planes, programas, acuerdos, lineamientos, normas etc.– es un factor importante de reconocimiento que los ATP entrevistados identificaron, ya que conforme a su experiencia, han registrado que los profesores y directores reconocen cuando un ATP sabe mucho, poco o nada de algún tema, por lo que tener el conocimiento bien establecido es un elemento importante para ser reconocidos, como se ilustra con el siguiente testimonio: “la finalidad que a mí me dicen que debe de cumplir la asesoría, es de apoyar de resolver dudas, de apoyar con materiales.... necesitas muchas bases para poder tú apoyar a la gente” (E3, p. 5).

Por otra parte, también influye el dominio de la asignatura a la cual se dedicaban antes de ser ATP, ya que dos de los entrevistados

mencionan que cuando les toca asesorar sobre lo que ellos estudiaron, conocen y manejan mejor los contenidos a diferencia de los otros ATP, por lo tanto, son más reconocidos por los profesores o directores.

Sin embargo, de los ATP entrevistados tres admitieron que cuando saben poco o desconocen por completo acerca de algún tema o asignatura, lo investigan y se ponen a estudiar sobre lo que desconocen, buscan actualizarse, ya que aseguran que ser ATP es un trabajo de actualización permanente, puesto que manejas muchos contenidos, conceptos, materiales, etc.: “tenemos que estudiar, de otra manera cómo podemos asesorar a este mundo de gente” (E4, p. 6).

Experiencia compartida

Otro factor que influye en el reconocimiento según los ATP es la experiencia. De acuerdo con los entrevistados, los años dan la experiencia y por ende, el respeto de los profesores y directores: “Tal vez sea por mi edad y los años que tienen de conocerme es que hay respeto en el trato que me dan” (E2, p. 5).

Sin embargo, contrariamente a este supuesto, hay ATP que aseguran que el reconocimiento lo ganas a partir de lo que sabes, sin importar la edad: “el conocimiento que tú tienes y lo que les puedas aportar, es como te ganas el reconocimiento de las personas” (E2, p. 7). De forma similar, Nieto (2001) alude a que el conocimiento y la experiencia del ATP constituyen la fuente principal de la racionalidad y tecnificación para el asesoramiento.

Por otra parte, los ATP reconocen también que la mayoría de directores e inspectores son de edad adulta y no aceptan tan fácilmente que alguien de menor edad les quiera enseñar: “los inspectores se creen la última coca-cola del desierto, los intocables y los sabihondos, o sea, ¿qué les podemos enseñar nosotros?, ellos dicen: ‘¿cómo alguien más joven me puede enseñar si yo soy inspectora?’” (E5, p. 9).

ACEPTACIÓN

Durante la investigación se descubrió que el término legitimidad se ha asociado con la aceptación resultante del mismo proceso de asesoría con los actores educativos (Tenti, 2004; Chavarría, 2006), por lo que resulta fundamental para el ATP sortear las problemáticas que obstaculizan el acceso a esta condición social.

Manejo de resistencias

Reyes y López (2009) identifican como resistencias al cambio las prácticas tradicionales y señalan que los ATP las enfrentan, a veces sin armas, solamente con el compromiso y su experiencia; asimismo, los ATP entrevistados mencionan que no es fácil modificar las conductas arraigadas de los directores y aluden a que ningún cambio lo acepta nadie por sí mismo, esto se traduce en una lucha constante para vencer esas resistencias y lograr la aceptación de la figura del ATP.

Pero no todo es negativo, los ATP afirman que en ocasiones los directores o inspectores muestran actitudes positivas, participan y la asesoría fluye favorablemente; lidiar con las actitudes negativas forma parte de la tarea diaria de un ATP, por lo que la aceptación hacia su figura se va construyendo y consolidando en función del modo en que ellos logran vencer esas resistencias. Es entonces cuando ponen en marcha sus propias estrategias, con base en su conocimiento.

Portador del conocimiento

Según los ATP entrevistados, la aceptación se gana a partir del conocimiento y de las soluciones que puedan aportar para el beneficio de la escuela. En el mismo sentido, Nieto (2001) alude a que la principal cualidad de los especialistas pedagógicos es la posesión

del conocimiento experto, además señala el conocimiento como un elemento que debe estar presente en el asesoramiento: “te ganas la aceptación con tu trabajo, vendiéndolo, mostrándolo, qué es lo que puedes hacer y cómo los puedes ayudar a encontrar una solución a la problemática que te planteen, es que no hay de otra, te los tienes que ganar a partir de lo que sabes y que ellos le vean sentido” (E5, p. 10). Se reconoce la importancia de saber “al derecho y al revés” los contenidos sobre los que se asesora, así como aportar las soluciones más adecuadas, dependiendo de cada escuela, ya que de lo contrario, el no saber los desprestigia y la labor del ATP se hace más ardua.

Sin embargo, hay ATP que consideran que la aceptación no se tiene que ganar:

tienes que ser muy cortés y decir el propósito de esto es tal y así, sólo vas a cumplir con tu trabajo, eres simpático y buena gente, no te tienes que ganar la aceptación de nadie porque tú vas a hacer tu trabajo, a demostrar lo que sabes y ya (E4, p. 11).

Confianza en la relación

Así como el conocimiento y los saberes del ATP desempeñan un papel importante en la relación de asesoría, crear un vínculo de confianza en los asesorados no es cosa menor. Como lo señaló uno de los entrevistados, un ATP debe tener ciertas cualidades para poder incidir y establecer una relación de confianza en los directores o supervisores, como ser honesto, tolerante, empático, versátil, ingenioso y creativo. Según Domingo (2001), el conjunto de valores, creencias, visiones y memorias compartidas y de prácticas arraigadas, componen un escenario propicio para la mejora.

La empatía fue mencionada por todos los entrevistados como un elemento que facilita su trabajo y contribuye a crear un ambiente de confianza donde asesor y asesorado puedan trabajar de

manera más participativa, construyendo ideas de manera conjunta que favorezcan a las escuelas. La confianza es un requisito básico para la existencia de cualquier tipo de intercambio (Vander Molen, 2014).

Otros factores importantes que se identificaron fueron el compromiso y la confianza de la relación asesor-asesorado, asimismo, la veracidad en la información que proporcionan, ya que como menciona una de las entrevistadas “somos a quienes preguntan sus dudas y como ATP si das soluciones acertadas creas algo muy importante que es la confianza y eso te da credibilidad” (E2, p. 11).

CREDIBILIDAD

Murillo (1997) señala que la credibilidad constituye algo de especial importancia cuando se establecen relaciones e interacciones entre asesores y asesorados, asimismo, Rodríguez (1996) alude a la credibilidad como un reto que debe ganarse para tener prestigio de los asesorados y señala que los ATP y docentes o directivos tienen que estar situados en un contexto de relaciones entre colegas, sin diferencias de estatus.

Conocimiento significativo

El ATP es una figura en la que recaen muchas responsabilidades, por ello cuando resuelven las dudas de los asesorados, la información que brindan debe ser veraz, oportuna y sobre todo, capaz de adaptarse a la situación o problemática que les sea planteada.

La mayoría de los entrevistados mencionan que no buscan obligar a sus asesorados a hacer trabajos que no les hagan sentido, sino que le encuentren utilidad a la información para que puedan aplicarla en sus escuelas:

hay que dar las herramientas suficientes, dar los elementos necesarios a los directores y docentes, el trabajo que tú puedas brindar a los usuarios y lo más importante, que éstos le encuentren sentido y una aplicación para el beneficio de su práctica docente y de sus escuelas (E2, p. 10).

Al respecto, Nieto (2001) señala que a pesar de que el ATP tenga que asesorar sobre cuestiones contradictorias, en muchas ocasiones debe proponer estrategias que faciliten la expresión del punto de vista de los asesorados, aunque él se halle comprometido con una perspectiva determinada pues lo que en realidad se busca es que los docentes desarrollen sus propias opciones respecto de lo que consideran valioso y aplicable para sus alumnos y la escuela en general.

Soluciones acertadas

Los ATP dejan en claro que el conocimiento es la base primordial para poder asesorar; sin embargo, para concretar lo que dicta la política educativa, se valen de sus propias estrategias y actividades, que ellos crean y tratan de adecuar a la realidad de cada escuela, de manera que el problema en cuestión determina en buena medida los conocimientos y experiencias del ATP, además de la pericia y prestigio profesional del asesor, que le confieren poder y legitimidad frente al profesor (Nieto, 2001).

Así pues, las percepciones de los ATP apuntan a que, mientras más acertadas sean las soluciones que brinden, mayor respeto ganarán por parte de los asesorados, en tanto les aporten elementos no sólo teóricos sino también prácticos.

Cuando tú te comprometes incluso con una llamada telefónica y eres responsable ante esa situación, entonces el maestro ya sabe que te va a llamar a ti, porque tú le ofreces información veraz y le solucionas eficaz y eficientemente, y son esas acciones las que construyen el que tengas o no credibilidad (E2, p. 10).

Nieto (2001) señala que en los ATP reside la capacidad o el potencial de identificar, comprender y alcanzar soluciones satisfactorias a los problemas, recurriendo a los conocimientos.

Autoactualización

Una capacitación constante y el uso de la tecnología constituyen herramientas de asesoría sumamente valiosas, como lo mencionan Reyes y López (2009), ya que mantenerse actualizado en procesos, procedimientos, nuevas metodologías y el uso de la tecnología de la información permite la adquisición de nuevos conocimientos.

La mayoría de los ATP entrevistados argumentaron que Coordinación Sectorial les proporciona los temas sobre los que tienen que asesorar, pero ellos buscan más información por su parte, ya que al saber más sobre algún tema, adquieren reconocimiento ante los asesorados,

si tú tienes el conocimiento aparte de lo que te dan y buscas más y tienes mayor profundidad en ese conocimiento y les quitas sus dudas y hacen que empiecen a curiosear ante esa situación, pues ya te da un *plus* y los maestros te identifican como el que sabe y el que los puede ayudar (E2, p. 6).

En contraste con la mayor parte de los ATP entrevistados, sólo uno de ellos mencionó que en su trayectoria como ATP ha tenido problemas al comunicarse con los docentes y los directores, ya que tiene que resolver las dudas y brindarles la solución más adecuada a lo que le plantean; sin embargo, considera que la inseguridad asociada al desconocimiento, provoca que en el proceso de asesoramiento se enfrente a muchas dificultades, entre ellas la desacreditación.

López, Muñoz y Ramírez (2006), señalan que cuando un ATP no tiene desarrolladas las competencias profesionales para operar el programa que le corresponde, dificulta el acompañamiento

académico así como los procesos de seguimiento y evaluación de la formación de los docentes.

AUTORIDAD

Este aspecto es otro de los elementos fundamentales que conforman la legitimidad de los ATP en su labor cotidiana. Esta deriva de la investidura formal que le confiere la SEP, pero también del trato relacional tanto con directivos como con maestros.

Autoridad encarnada

Los ATP aluden a que los docentes, directivos e inspectores los reconocen por el simple hecho de presentarse de parte de la DO5; sin embargo, los ATP señalan que sólo van a las escuelas cuando la coordinación sectorial les manda programas para transmitirlos a los docentes o cuando el Director Operativo les encomienda algunas acciones: “me ven autoridad porque el hecho de que vayas de Dirección Operativa a un docente en una secundaria le impone, porque les vas a chismear a Dirección Operativa, porque vas a ir a contar algo” (E, p. 59).

También manifiestan que los docentes y directivos cuestionan constantemente el contenido de los programas, así como las nuevas disposiciones que indica la SEP, esto debido a que los consideran como los portadores, la conexión de lo que dictan las autoridades, y por ello son el blanco de los disgustos e inconformidades de los docentes y directivos, pues son quienes dan la cara.

Autoridad formal

Los ATP entrevistados afirman que no aparecen en ningún lugar del organigrama y tampoco tienen un nombramiento específico, es decir, no tienen reconocimiento institucional. Tal vez ésta sea una de las principales razones por las que son percibidos de diferentes formas frente a docentes, directores e inspectores.

Al respecto, Nieto (2001) menciona que si los ATP ocuparan una posición formal en niveles altos de la estructura del sistema, podrían recurrir a estrategias coercitivas o de poder, utilizando tal posición para imponer decisiones y forzar a los profesores a obrar de acuerdo con ellas. No obstante, en las entrevistas realizadas los ATP mencionan que más que imponer, ellos buscan que el docente adquiera sentido sobre la información que se les proporciona.

Detrás de las diferentes actitudes de los asesorados respecto de la figura del asesor, se encuentra la percepción de que son portadores de cargas administrativas, su presencia incomoda y se tiende a relacionarlos con labores de supervisión, les adjudican adjetivos como “chismosos de la vida escolar”, “hostigadores”, etc.: “Los profesores no quieren saber de ti porque representas a la autoridad fea, horrible, aunque no sé si es cierto, pero para muchos esa es la idea y entonces te critican, te atacan” (E4, p. 6).

Ante tal situación, los ATP señalan que la autoridad se va ganando principalmente por lo que puedan aportar a la escuela con base en su conocimiento, sobre todo si éste tiene sentido para los docentes y los directores. También aparece reiteradamente la idea de que la autoridad se gana con respeto y actitud, aunque no cuenten con una autoridad formal reconocida.

Todo mundo piensa que somos un nivel de autoridad superior, entonces juegas con ellos, les hablas de tú, los escuchas y así vas caminando, pero en términos legales, en términos organizacionales que es [de] lo que los supervisores se quejan, efectivamente no tenemos la misma autoridad que ellos, y muchos de ellos te ponen trampas para demostrar que tú eres una escuinclita que estás

preguntando y te los tienes que ir ganando de: “serás muy viejito y todo, pero yo tengo el conocimiento actualizado” (E4, p. 14).

Sin embargo, algunos ATP mencionan que el reconocimiento social ante otros puestos jerárquicos les daría distinción y así los asesores sabrían responder a sus solicitudes; por el contrario, también hubo quien sugirió que aun cuando se les otorgue un nombramiento formal como ATP, ellos no serían autoridad, más bien serían el acompañamiento, el apoyo, los asesores quienes apoyen la actividad técnico-pedagógica para que los docentes y directivos le encuentren sentido a la información que se les va a brindar.

Autoridad nula

Los ATP reconocen que ante la falta de autoridad legal o formal, manifiestan sentirse vulnerables por no tener definido un lugar en el sistema educativo. En este contexto resalta la idea del nulo reconocimiento que la institución les da y junto con ello, la actitud que toman los docentes, directores e inspectores y el grado de autoridad sobre las decisiones.

al no ser reconocido el que está arriba de ti, la autoridad te puede tratar como ser humano o como trapeador porque no está definido para qué estás aquí, ahí hay supuestos pero no tienes un lugar, no hay definido en ningún esquema nuestro lugar (E1, p. 8).

Aunado a esto, también se menciona como una desventaja, el hecho de que “...ellos sí tienen una situación de poder en el organigrama y no de buena fe aceptan sugerencias de quienes no tenemos ese poder” (E4, p. 14).

Al respecto, López Y. (2009), señala que la indefinición de la figura del ATP tiene como consecuencia la indeterminación de sus funciones y la escasa claridad de su ubicación en la estructura

jerárquica, desconocen de quién dependen y a quién deben informar, su relación con los docentes es imprecisa. Por otra parte, al menos una de las entrevistadas mencionó que los directores y algunos inspectores la respetan mucho por su edad y declara que se siente apenada, ya que muchas veces lo que no tiene es autoridad para tomar decisiones y menciona que es conveniente no comprometerse más allá de lo que le toca. Como señalan Reyes y López (2009), el margen que tienen los ATP para tomar decisiones es muy limitado, se les prohíbe tener influencia directa con los docentes, a menudo enfrentan restricciones y ven coaccionada su actividad, lo que ante los ojos de otros, devalúa su trabajo como asesor.

OBSTÁCULOS

Los siguientes apartados se identificaron como obstáculos desde la perspectiva del ATP, los cuales son enfrentados por los sujetos a través de estrategias creativas que se van ajustando a las circunstancias espaciales, temporales y de interacción, a modo de darle continuidad a su función de asesoría.

El tiempo

El factor tiempo es indispensable para poder asesorar, capacitar, visitar escuelas o elaborar materiales didácticos, etc. Reyes y López (2009) han reconocido que el tiempo es indispensable para brindar una asesoría pertinente; sin embargo, la realidad es que el tiempo es muy reducido y los ATP manifiestan que ellos van a cumplir lo que puedan en la medida que condiciones y tiempo efectivo se los permita:

Nos falta muchísimo por apoyar, pero también son los tiempos, no es fácil que nosotros nos desplacemos o que los maestros vengan porque dejan espacios

descubiertos, el venir implica dejar grupos solos y el que nosotros vayamos implica que sea personalizado y que no se difunda tan fácilmente, y si que nos falta por supuesto el acompañamiento a las escuelas... (E4:6)

Materiales escasos

Los ATP han argumentado la importancia de que la institución los apoye para realizar sus funciones, sin embargo, de acuerdo con los testimonios, en la mayoría de los casos son ellos mismos quienes utilizan sus propios equipos portátiles de cómputo y compran materiales de su bolsillo.

Si la institución no valora el trabajo del ATP, no nos da los elementos materiales, los lineamientos técnicos para poder realizar nuestro trabajo, o sea, si tú eres ATP y arréglatelas como puedas, yo no te puedo dar material, yo no te puedo dar un espacio, no te presto los maestros, no nada... Cuando tuve la primera asesoría nos faltaban muchísimas cosas y en lugar de recibir apoyo nos hicieron una descalificación y eso tampoco se vale (E5, p. 8).

Autocapacitación exprés

La información de programas o proyectos que los ATP tienen que difundir a directores y docentes es muy extensa, por lo que estas figuras tienen que estudiar antes de dar asesoría, pues de acuerdo con los testimonios, a los ATP nadie les dice cómo impartir la asesoría:

llegas aquí y te dicen que te vas a ir al programa de lectura y de repente me dicen tienes que ir a dar este curso y ahí está tu material, léelo y vete a dar el curso... así es como te avientan al ruedo y lo haces porque lo tienes que hacer (E3, p. 3).

Reyes y López (2009) hablan sobre el autodidactismo y mencionan que éste se refiere a la búsqueda personal a través de la lectura

individual y compartida de saberes con otros compañeros para mejorar la formación desde el propio espacio de trabajo.

Como ya se había mencionado, los ATP son responsables de monitorear la implementación de distintos programas; sin embargo, han expresado que cuando algún programa como el PEC se encuentra con sobrecarga de trabajo, ellos tienen la responsabilidad de apoyar a los docentes con la finalidad de que se entreguen a tiempo todos los requerimientos a Coordinación Sectorial.

Como señala Calvo (2009), ante situaciones como ésta los ATP están sujetos a las disposiciones de la autoridad inmediata según las tareas asignadas, lo cual quiere decir que pueden cambiar de actividad en cualquier momento, especialmente cuando algunas son de cumplimiento urgente.

Los entrevistados comentaron que a menudo se capacitan entre ellos mismos, en ocasiones en menos de dos horas, de ahí la importancia de que la institución brinde los elementos adecuados para que puedan dar una asesoría pertinente; López, Muñoz y Ramírez (2006), coinciden con este planteamiento e identifican que los ATP no sólo apoyan tareas específicas de un programa, sino que transitan de un curso a otro sin tener de por medio una capacitación para realizar las funciones propias de cada programa.

CONCLUSIONES

Se considera que las interrogantes que motivaron esta investigación, relativas a la legitimación de los ATP en el nivel institucional y en el organizacional, se clarifican a través de los insumos expuestos en este capítulo, logrando identificar no sólo las características del proceso sino también los tipos de legitimidad construida a partir de la perspectiva de los sujetos objeto de estudio.

En el proceso de legitimación, resaltan las siguientes características:

- Los ATP son distinguidos en primera instancia por pertenecer a determinada dirección operativa, y en segunda, por el conocimiento y manejo de los contenidos correspondientes a cada sesión de asesoría.
- Son conscientes de que para ganar la aceptación, el conocimiento es parte esencial para captar no sólo la atención de los asesorados sino para ir creando vínculos de confianza y respeto. El conocimiento bien establecido y tener clara la información que van a transmitir a los docentes también ayuda al ATP a saber manejar resistencias.

En este punto, es necesario aclarar que los ATP manifestaron que la aceptación de los programas, acuerdos, lineamientos, etc., es diferente a la aceptación hacia su persona (figura del ATP), ya que los docentes tienden a cuestionar mucho los contenidos de la política, en estas circunstancias no aceptan los nuevos contenidos, lo cual no quiere decir que no acepten la figura, por ello los ATP sostienen que la aceptación se gana con el conocimiento y las soluciones que puedan aportar.

Los ATP adquieren credibilidad cuando logran brindar soluciones con resultados visibles en las escuelas. Para ello es necesario tener conocimiento que abarque la claridad sobre el programa o proyecto que presentarán a los docentes, así como las estrategias pertinentes que ayuden a resolver los problemas de cada escuela, todo lo cual requiere actualización permanente, por lo que el conocimiento aplicado y sus resultados son aspectos indispensables para ganar credibilidad frente a los asesorados.

Respecto a la autoridad de los ATP, ésta se ve afectada, ya que no tienen un lugar en el organigrama, por lo que existe confusión de su lugar jerárquico; sin embargo, aunque los ATP reconocen que no tienen autoridad legal, aluden a que ésta se gana demostrando el dominio y manejo del conocimiento.

Lo que se encuentra en común en todo el proceso de legitimación es que el conocimiento es la base para poder aportar

soluciones que sean funcionales a las escuelas y del conocimiento dependerá que los ATP obtengan reconocimiento, aceptación, credibilidad y autoridad frente a sus asesorados.

Tipos de legitimidad

Desde la perspectiva de los ATP entrevistados resalta la solución de problemas, para ello les queda claro que deben estar informados, en actualización permanente y búsqueda constante de información; de acuerdo con sus testimonios, ser ATP significa estudio permanente, no obstante, al desempeñar su función se ven sometidos a un constante ejercicio de legitimación.

En el siguiente cuadro, con base en el modelo de legitimidad de Díaz (1984), se muestran las distintas formas y características que presenta el proceso de legitimación del ATP.

Cuadro I. Formas de legitimación del ATP

Proceso de legitimación del asesor técnico pedagógico		
	Características	Ejemplos
Legitimidad formal	Reconocimiento de la institución (SEP) como figuras que forman parte del sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Tener nombramiento • Definición de sus funciones • Perfil claro • Lugar en el organigrama • Autonomía
Legitimidad sociológica	Ser reconocidos y aceptados frente a los asesorados como figura que posee saberes para llevar a cabo la asesoría a docentes y directores.	<ul style="list-style-type: none"> • Tener actualización y estudio permanente • Brindar soluciones acertadas • Adquirir atributos como; credibilidad, aceptación, reconocimiento y autoridad
Legitimidad axiológica	Se refiere a los valores que inspiran las acciones del ATP para brindar asesoría.	<ul style="list-style-type: none"> • Validez al trabajo como ATP • Igualdad entre asesor y asesorados • Respeto y confianza • Actitud servicial

Fuente: Elaboración propia con base en el modelo de Díaz (1984) y el resultado de las entrevistas analizadas.

Legitimidad formal

Un ATP la obtendría si gozara de un nombramiento, un perfil específico y claridad en las funciones que desempeña; sin embargo en los resultados de las entrevistas los ATP evidenciaron que realizan distintas funciones, desde ser cargadores y resolver asuntos administrativos, hasta apoyar en los procesos pedagógicos.

Como se mostró en el apartado anterior, evidentemente el ATP carece de autonomía, pues está sujeto a sus autoridades inmediatas, por lo que sólo la institución puede darle el poder de la toma de decisión. Sin embargo, las decisiones aparecen durante el proceso de búsqueda de soluciones por lo que la institución tendría que dejar en claro los límites que los ATP deben considerar.

La realidad es que el ATP carece de legitimidad formal, ya que no son reconocidos institucionalmente, tienen poco apoyo por parte de la autoridad para lograr las metas requeridas que plantean los diferentes programas, no existe un nombramiento o plaza, son docentes comisionados, no hay claridad en el perfil y la indefinición de sus funciones no concretan legalmente su figura. Los ATP se encuentran en una débil posición laboral, son personajes “invisibles” del SEM, pues no son parte del organigrama oficial ni del escalafón magisterial; por tanto, no tienen nombramiento ni clave que los acredite como tales (Calvo, 2009).

Legitimidad sociológica

Se refiere a los méritos que los ATP hacen para ganar reconocimiento y aceptación por parte de los asesorados. En este caso, los ATP han comprobado que para asesorar es necesario tener el conocimiento bien establecido, saber de lo que hablas, estar preparado y en actualización permanente para poder ofrecer soluciones adecuadas a la problemática de cada escuela.

De acuerdo con los entrevistados, lo que les interesa a los asesorados es que les ayuden a resolver los problemas que se les plantean y de qué tan acertada sea la solución dependerá que los ATP ganen

credibilidad, lo que a su vez les otorgará legitimidad sociológica. Sin embargo, los resultados demuestran que sólo algunos ATP logran adquirirla. Fue posible constatar esto en los discursos recuperados, cuando comentan la importancia y la presencia de ciertos atributos que la caracterizan, como el reconocimiento, la aceptación, credibilidad y autoridad.

Sobre este mismo asunto, otro descubrimiento relevante es que, dada su condición de indefinición, el ATP se ve en la necesidad de reafirmar constantemente su legitimidad, debido a que con suma frecuencia es cuestionada mientras desempeña sus funciones, y en este proceso, el conocimiento y las soluciones que brinden son pieza clave para ganar legitimidad frente a los asesorados, ya sea construyendo o confirmando aquellos atributos que la caracterizan. Durante este proceso, los ATP tienen primero que construir la legitimidad sociológica y luego lograr mantenerla.

La legitimidad axiológica

Comprende los significados de las acciones del ATP, las cuales son innumerables, dependiendo de la subjetividad de cada uno, es decir, el sentido que cada ATP le dé a su trabajo dependerá únicamente de ellos; los resultados de las entrevistas mostraron que cada ATP concibe la asesoría de distinta manera, por ejemplo, para unos tiene más validez y hay quien no le encuentra sentido a la asesoría.

La igualdad entre asesor-asesorado es otro aspecto importante. De acuerdo con los entrevistados, cuando se brinda asesoría es importante no sentirse más ni menos que los docentes, sino tratar de crear un ambiente de igualdad y confianza. Sin duda, esta situación tiene mucho que ver con el asunto de su situación de indefinición estructural y funcional, es decir, no tienen un lugar en el organigrama, su jerarquía y funciones no quedan claras para los ATP ni para los docentes.

Por otra parte, algunos ATP manifestaron que no sólo tratan de llevar información a los docentes, sino que intentan que los asesorados,

en este caso los docentes y directores le encuentren sentido y ocupación a la información que se les brinda.

Además de tener el conocimiento bien establecido, llevarse bien con los asesorados es uno de los aspectos que los ATP resaltan para hacer las sesiones más amenas y con mayor participación de los docentes. En este sentido, hay ATP que tratan de ser empáticos ganando la confianza de los asesorados pero además llevando materiales hechos por ellos mismos, con el fin de que las sesiones fluyan favorablemente. De igual manera, cada ATP brinda la asesoría conforme a sus valores o creencias.

En cuanto a este tipo de legitimidad, los resultados demuestran que la de tipo axiológico o valorativa depende del sentido y la validez que cada ATP le dé a las funciones que realiza. Al respecto, viene al caso recuperar lo que Calvo (2009) menciona acerca de lo poco que se ha investigado sobre los ATP; sus identidades como sujetos educativos, sus historias de vida, sus trayectorias laborales, sus formas y condiciones de trabajo, sus intereses y expectativas, sus necesidades de formación y profesionalización, etcétera.

Aunado a lo anterior, un tema sobre el que resulta necesario profundizar es el de la autoridad del ATP, ya que podría obtenerse legitimidad basada en lo legal por medio de un nombramiento o algún puesto superior, sin embargo, ello no asegura tener legitimidad sociológica ante los demás –en este caso, los asesorados–. De acuerdo con los entrevistados, la autoridad se gana con el saber, es por ello que se puede tener legitimidad legal o no contar con un nombramiento, pero ser ante los demás el ATP reconocido por sus saberes y el que brinda soluciones adecuadas a cada problema que se le plantee.

REFERENCIAS

Arnaut, A. (2005). La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua, en A. Martínez Olivé (coord.). *La asesoría*

a las escuelas. *Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros*. México: DGFCMS-SEP.

Bonilla, P. (2006). La asesoría técnica a la escuela, en A. Martínez Olivé (coord.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 29-48). México: DGFCMS-SEP.

Calvo, B. (2009) Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas en educación básica. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa Veracruz, México*. Recuperado el 13 de abril de 2013 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>

Chavarría, M. (2006). *El reto en la educación de los hijos*. México: Trillas. Recuperado el 18 de noviembre del 2014 en: http://istmo.mx/2006/09/autoridad_reto_de_la_educacion_posmoderna/0

Conde, S. (2011). Las funciones de asesoría y competencias profesionales de los asesores. J. Navarro (ed.). *Revista Educarnos*. Recuperado el 12 de noviembre del 2014 en: <http://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2014/09/educarnos1.pdf>

Cruz, A. (2009). Operación de los programas al interior de la estructura formal administrativa de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí, en Y. López Contreras (coord.). *La asesoría técnico-pedagógica en educación básica: diagnóstico, pronóstico y alternativas*. México: UPN.

Díaz, E. (1984). *De la maldad estatal y la soberanía popular* (pp. 63-82). Madrid: Trotta. Domingo, S. (coord.) (2001). *Asesoramiento al Centro Educativo*. México: SEP/Octaedro.

Frumkin, P. (2003). *Creating new schools: the strategic management of Charter schools*. Baltimore: Annie Casey Foundation.

Guzmán, M., Navarro, M. y Guerrero, F. (2009). La promoción al puesto directivo: legitimación e historias de vida de directores de escuelas de educación básica en el estado de Durango. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 8 de abril del 2014 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178289708.pdf>.

Guzmán, M., Navarro, M. y Guerrero, F. (2008). La promoción al puesto directivo: análisis del discurso de legitimación de directivos de escuelas de educación básica del estado de Durango. *Revista Investigación Educativa Duranguense*, 3 (8), México: UPD, pp. 14-24. Recuperada en: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense8.pdf>

López, Y. (2009). Diagnóstico de la asesoría técnico pedagógica y formación de recursos humanos de alto nivel en educación básica hacia el diseño y aplicación de un modelo de asesoría en el estado de San Luis Potosí. *Memorias del X*

- Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.* Recuperado el 13 de abril de 2013 en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1204-F.pdf
- López, M. A., Muñoz, A., Ramírez, S. y Yáñez, F. (2006). “Hacia el desarrollo de competencias profesionales de los ATP que acompañan académicamente a los colectivos docentes de educación básica en la construcción e implementación de trayectos formativos, con base en la oferta de formación continua.” Ponencia presentada en el Congreso Estatal de Investigación Educativa. Jalisco, México. Recuperado en: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/memoria-del-congreso-estatal-de-investigaci%C3%B3n-educativa-actualidad-prospectivas-y-retos-diciembre-20>.
- Murillo, F. J. (1997). Prólogo, en M. Bartolomé (coord.). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Navarro, M., Cabral, J. (2006). *Poder, conflicto y colaboración en instituciones educativas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Nieto, C. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas, en D. Segovia Jesús (coord.). *Asesoramiento al Centro Educativo*. México: SEP/Octaedro.
- Reyes, H. y López, C. (2009). La indefinición del rol de los asesores técnico pedagógicos en el nivel de educación primaria del estado de San Luis Potosí: una mirada procesual y situacional. Recuperado el 16 de noviembre del 2014 en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1206-F.pdf
- Rodríguez, M. (1996). Las claves del asesoramiento en la educación, en *El asesoramiento en educación* (pp. 65-96). Granada: Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). Programa Asesor Técnico Pedagógico (Documento de posicionamiento). Seguimiento a los aspectos susceptibles de mejora derivados de los informes y evaluaciones externas a programas federales 2012. Recuperado en: www.sep.gob.mx/.../Documento%20de%20posicionamiento_300412.pdf.
- Tallone, E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*. Núm. extraordinario, pp. 115-135. Recuperado el 22 de mayo del 2013 en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeduccion/articulosre2011/re201106.pdf?documentId=0901e72b81202f40>
- Tenti, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, 7. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 en: <http://www.revistatodavia.com.ar/>
- Torres, R. (1995). La pérdida de legitimidad de la figura del maestro, en R. M. Torres. *Los achaques de la educación*. Instituto Fronesis. Recuperado el 15 de noviembre del 2014 en: <http://books.google.com.mx/books?id=EHHObinBntw>

C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Uriz, J. (1994). *Subjetividad de la organización, el poder más allá de estructuras*. México: Siglo XXI.

Vander Molen, A. (2014). *Generar confianza, clave para obtener legitimidad y credibilidad*. consultado el 2 de diciembre del 2014 en: <http://www.corporateexcellence.org/index.php/Compartimos-conocimiento/Generar-confianza-clave-para-obtener-legitimidad-y-credibilidad>