

La función de asesoría en el proceso de reforma a la educación preescolar

Rodolfo Ramírez Raymundo*

1. Las reformas educativas se proponen generalmente mejorar el contenido y las formas de trabajo con nuestros alumnos en las aulas y en las escuelas, “el qué” y “el cómo” de la enseñanza y el aprendizaje. Como casi todo mundo sabe, para lograr esos objetivos no basta con la publicación, distribución de un nuevo programa de estudios y, menos aún, con la elaboración de nuevas instrucciones y formatos para planificar o evaluar. Esto último, por lo contrario, suele ser contraproducente porque cambia totalmente –o pervierte- el sentido de las reformas: en lugar de preocuparse por cambiar el trabajo real en el aula, se invierten muchas horas en satisfacer los requisitos de los nuevos formatos... y cuando eso se logra se piensa que “uno ya trabaja como lo pide el programa”, aunque lo que se haga diariamente en el aula no haya variado un ápice.

2. Para conseguir los objetivos de las reformas es necesario realizar muchas acciones de información y difusión, formación, seguimiento y apoyo. Para que estas acciones muy diversas puedan tener efectividad es necesario que reúnan algunas condiciones mínimas:

- a) Sus contenidos y estrategias deben ser congruentes entre sí, lo cual deriva de la consistencia de la propuesta, pero también del dominio que quienes intervienen en las diversas acciones tienen de la propuesta de cambio.
- b) Deben tomar en cuenta las experiencias, tradiciones y saberes acumulados por el personal docente y directivo a lo largo de su historia profesional. El conocimiento de las concepciones, y prácticas vigentes, y su cercanía o distancia con la propuesta de reforma es la base para diseñar las acciones de formación, seguimiento y apoyo.
- c) Deben ser sistemáticas y no ocasionales; aunque el personal docente y directivo tenga –como es natural- distintos puntos de partida y avance con distinto ritmo las acciones

* Director de la Revista *Cero en Conducta. Educación y Cambio*, A.C. r Ramirez@ceroenconducta.org

deben proponerse un progreso continuo en los niveles de aplicación y puesta en marcha de la propuesta.

- d) Deben ser sostenidas en el tiempo. Las propuestas de cambio, cuando son profundas, no pueden llevarse a la práctica sólo con unos cuantos cursos de actualización, requiere acciones sostenidas por varios ciclos escolares.

La satisfacción de estos requisitos en el conjunto del proceso es imprescindible, puesto que lo que se pretende no es que las maestras adopten un nuevo discurso para nombrar las formas usuales de proceder en el trabajo con los niños y las niñas, sino *transformar esas prácticas usuales* (organización de la jornada, objetivos reales que se buscan con el trabajo docente, tipo de actividades, relación con los alumnos, relación entre profesoras, función directiva, etcétera), de tal manera que el jardín de niños ofrezca a todos los pequeños situaciones ricas y variadas de aprendizaje encaminadas al desarrollo de sus competencias socio-afectivas, cognitivas, etcétera. Este cambio es de gran envergadura, e implica un *proceso de aprendizaje de las educadoras y del personal directivo*; en ese proceso de aprendizaje no basta la lectura (y comprensión) de textos, sino también requiere del ensayo de las nuevas formas de trabajo y la reflexión continua sobre la práctica, del apoyo pedagógico, administrativo y moral del personal directivo y técnico; en suma de un ambiente favorable y estimulante para el cambio.

3. En México hay pocas experiencias de implementación de las reformas que vayan más allá de la distribución de un nuevo programa de estudios entre el personal docente y directivo (que habrá de poner en marcha los cambios esperados), seguida –no siempre– de un curso o taller de breve duración y, a veces, de nuevos formatos de registro de información sobre el trabajo docente. Generalmente, las autoridades educativas de nivel estatal y federal no comprenden y menos asumen (o quizá desconocen) el hecho de que los cambios en las prácticas educativas no pueden realizarse de un momento a otro y sólo por prescripción o decreto oficial. Así, una vez publicados los documentos oficiales de la reforma (planes y programas de estudio, algún material de apoyo o nuevas instrucciones o reglamentos relacionados con las previstas “nuevas formas de proceder en el proceso educativo”), las instancias formalmente promotoras de la reforma decretan el final del

proceso de “implantación”: ¡La reforma se ha realizado!... exclaman o suspiran con satisfacción las autoridades superiores. Mientras tanto, en la realidad –en las aulas, en las escuelas o en las zonas escolares- la reforma queda librada a su suerte: depende de que alguna o varias personas la adopten y la alimenten. En algunas escuelas una maestra con gran compromiso se esfuerza por poner en marcha el programa, mismo que le ha convencido, y obtiene avances; en otras pueden ser varias maestras y también avanzan. Pero todos esos esfuerzos individuales y voluntarios tienden a debilitarse en poco tiempo; puesto que oficialmente la reforma “ya está implantada”, el apoyo institucional deja de fluir... Esta forma de proceder explica en parte el hecho reiterado del *fracaso de las reformas* en nuestro país, como también sucede en otros lugares del mundo.¹

4. En el proceso de reforma a la educación preescolar iniciado en 2002 se ha intentado aprovechar la experiencia de las reformas, sucintamente descritas en el punto anterior. La participación del personal técnico y de las autoridades del nivel en las distintas fases del proceso, el seguimiento y la evaluación continua han permitido mejorar el diseño de las acciones para fortalecer la difusión de la propuesta y la comprensión que las maestras y el personal directivo tienen de la misma; estas acciones han tenido como eje el trabajo de las asesoras técnicas, quienes también han participado en un intenso proceso de formación que combina el estudio y la acción.

5. En su conjunto, el proceso de reforma ha logrado importantes avances, pero el reto de *mejorar las prácticas cotidianas en todos los jardines de niños* sigue siendo muy grande; superar este reto –una gran ambición- nos demanda a todas las personas involucradas en la reforma --en primer lugar, por su puesto, a las autoridades-- mejorar continuamente nuestras acciones de difusión, formación, seguimiento y apoyo, además de otros aspectos que no se revisan aquí². ¿Cuáles son esos logros? ¿Y cuáles los retos de la función de las asesoras técnicas? Este documento pretende contribuir a responder a estas preguntas y

¹ Cfr: Viñao, 2002, “Culturas escolares, reformas e innovaciones” en Cero en conducta # 52 / Tyack, David y Larry Cuban. 2000, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, SEP-Biblioteca para la Actualización del Maestro.

² Desde luego que en el proceso de implementación de las reformas y sus posibilidades de éxito influyen varias condiciones y factores: las condiciones materiales, el número de alumnos por grupo, el funcionamiento del dispositivo institucional de control, supervisión y apoyo al trabajo docente, el funcionamiento cotidiano de los planteles, etcétera. En este documento sólo comentamos las cuestiones relacionadas con la formación y la asesoría técnica y pedagógica.

ayudar, así, al menos con ideas y propuestas, a la profundización de este importante proceso de reforma.

6. Un primer rasgo que conviene destacar es el hecho de que en el diagnóstico acerca de la situación de la educación preescolar y en la elaboración de la propuesta de reforma se ha promovido, en forma sistemática, la participación de las maestras, del personal técnico y directivo de la educación preescolar. Así ocurrió con las reuniones de autoridades estatales del nivel, y de personal técnico, el proceso de evaluación interna realizado en unos 600 jardines de niños, los encuentros regionales ("Diálogos sobre educación preescolar" I y II) y las múltiples reuniones, congresos y foros realizados en casi todas las entidades federativas de la república mexicana. Se trataba de una forma distinta de comenzar una reforma que muchas de las participantes calificaron como "inédito" en el nivel. Algunos de los logros de esta fase inicial del proceso de reforma fueron la "sensibilización" de sectores de autoridades, personal técnico y una proporción mínima del personal docente acerca de las necesidades de cambio; quizá lo más importante fue la constitución del "equipo nacional" (incluyendo al personal de las entidades federativas), lo que implicó múltiples reuniones para construir un "lenguaje común", hallar el sentido del cambio mediante muchas acciones de observación y reflexión. Dada la dimensión del sistema y las distintas condiciones y posibilidades de los equipos estatales no podía esperarse que todo el personal docente participara en esas acciones y, por lo tanto, sería ingenuo suponer que desde ese momento se haya logrado una "sensibilización" general, pero se logró crear un ambiente favorable al proceso de reforma.

7. En forma paralela iniciaron las acciones generales de difusión y actualización. En este proceso podemos incluir la distribución del Programa de Educación Preescolar desde el ciclo 2004-2005 los talleres generales de actualización de 2003, 2004 y 2005, además de las muchas reuniones y conferencias organizadas en las entidades. Con la difusión se ha buscado que todo mundo se entere del proceso de reforma y sus motivos. Y un poco más: que sepan en qué consiste el cambio y qué les demanda —al menos, en términos generales— en su trabajo diario el nuevo programa. La posibilidad de que con estas acciones se lograra un buen nivel de comprensión del programa estuvo sujeta, como

cualquier otra acción, al tiempo dedicado al análisis de los textos, a la capacidad de lectura de cada participante y al ambiente de trabajo en cada plantel. Así, los logros de esta fase son variados: quienes habían participado en el proceso de evaluación interna y realizaron una lectura atenta del programa y los TGA o tenían ya preocupaciones o prácticas cercanas a lo que propone la reforma curricular seguramente lograron una comprensión amplia del programa; en el otro extremo para algunas educadoras –quienes se enteraron por primera vez de la reforma o quienes consideran que “todo está bien” en su trabajo- posiblemente hayan percibido que la lectura del Programa o la realización de los TGA fueron insuficientes o inclusive confusas. Sin embargo, un logro general que debemos reivindicar es que hoy “todo mundo” --o sea, el personal docente y directivo del nivel-- *sabe de la existencia* del proceso de reforma.

8. Una segunda gran acción de capacitación la constituye el estudio de los módulos (en dos volúmenes). Estos materiales incluyen una variedad de textos de reflexión, reportes de investigación, ejemplos de trabajo, etcétera y da la posibilidad de diseñar y experimentar con situaciones didácticas. Independientemente de su calidad, que ha sido valorado positivamente, otra vez, el hecho de que las educadoras y el personal directivo lo cursen no garantiza su apropiación plena, es decir, la comprensión profunda de los elementos esenciales y sus consecuencias para la práctica. Muchos factores influyen en los resultados de esta acción: las actividades y reflexiones previas de cada educadora, su capacidad de lectura, las competencias docentes de las coordinadoras, el tiempo disponible para su realización y, de manera muy importante, las concepciones y convicciones del personal docente y directivo acerca de lo que “debe ser” la educación preescolar: qué objetivos realmente valen la pena para cada educadora, qué tipo de actividades sabe diseñar y conducir, qué valora de la participación de los alumnos en cada actividad, qué considera indispensable mostrar a las madres y a los padres como señal de aprendizaje... todo ello constituye el cuerpo de la tradición pedagógica y esos componentes no admiten cambios rápidos, ni sólo con la lectura y reflexión, aún cuando sean adecuadamente realizadas.

9. Por eso, aún cuando las acciones de implementación de la reforma, hayan sido realizadas en buenas condiciones no siempre se logran los objetivos. Pero no puede ser de otra manera. Esas concepciones y convicciones de cada educadora y cada directora o supervisora operan como una especie de filtro para la comprensión: las nuevas ideas y propuestas tienden a ser adaptadas a las concepciones preexistentes y son subsumidas en los esquemas de trabajo vigentes; así, habrá quienes a esta altura del proceso no sólo han comprendido la propuesta pedagógica, sino que se han identificado con ella y comienzan a introducir cambios parciales en su práctica, otras en cambio, no hallan la manera de “aterrizar” la propuesta en situaciones didácticas retadoras e interesantes para los niños y dirigidas al desarrollo de competencias, aunque han comprendido el sentido de la propuesta; mientras que posiblemente muchas más viven el cambio como una exigencia con la que deben “batallar”, resolviéndola formalmente en la planificación pero sin alterar lo que realmente se hace en el aula ... y quizá confían en que pronto pasará “esta moda”. Como se ve, los avances son siempre diferenciados. De todos modos, existen indicios de que algunas concepciones comienzan a moverse. Cuando una educadora expresa “he descubierto que en verdad los niños saben más de lo que yo pensaba” o que “he realizado una actividad interesantísima sobre lectura o escritura en la que los niños realmente aprendieron” estamos ante indicios de cambio, que si se alimentan pueden crecer y fortalecerse poco a poco hasta convertirse en las nuevas características de la jornada completa de trabajo. Este proceso de crecimiento o desarrollo, llevará más tiempo del que imaginamos.

10. Quizá el logro más general --conseguido con todas las acciones de reforma y de otras fuentes-- sea que actualmente comienza a instalarse en la expresión pública de las educadoras y el personal directivo elementos de un nuevo discurso: “los niños tienen muchas competencias y una gran capacidad de aprendizaje”, “en la educación preescolar se desarrollan competencias mediante situaciones didácticas”, “el proyecto es sólo una forma de trabajo” o “es muy importante la atención a la diversidad”. Si estos elementos se han instalado en el discurso público de muchas o algunas educadoras, y no se trata de una repetición sin sentido, se ha logrado un avance muy importante. Pero justamente este avance constituye el umbral de muchos procesos de reforma: se agregan al “discurso

público” nuevos elementos, pero las prácticas sufren modificaciones mínimas o se mantienen inalteradas.

11. El reto de transitar del discurso (y las modificaciones mínimas) hacia la transformación total de la jornada no se logra sólo con la capacitación, aún cuando esta incorporara algunas actividades de experimentación pedagógica (como se hace en los módulos). Es un hecho que los avances son parciales, graduales y lentos: se incorpora alguna actividad de lectura o algún “experimento científico”, en la jornada, se modifica algún aspecto de la relación con los alumnos, pero se mantiene todo el esquema de distribución del tiempo... Un buen indicador del proceso de cambio lo constituye el tiempo que “el nuevo tipo” de actividades ocupa en la jornada de trabajo diario y semanal. La asesoría se convierte en un elemento esencial para lograr este tránsito del discurso a la práctica, de avances mínimos ubicados en un tiempo marginal del trabajo a acciones más variadas y más extendidas en la jornada de trabajo.

12. En los casos en los que se ha concluido el estudio de uno de los módulos, o todos, es necesario emprender nuevas acciones para impulsar cambios parciales en las prácticas pedagógicas. A diferencia de la capacitación donde lo que se intenta es que el personal docente y directivo conozca, analice y comprenda los fundamentos del programa y las propuestas de trabajo, la asesoría consiste en el diálogo y la reflexión sistemática sobre la práctica educativa promovida por una persona que cuenta con los elementos suficientes (conocimiento del programa, conocimiento de la práctica, experiencia en las formas de trabajo que se impulsan) para ayudar a las educadoras a “traducir” (crear, mejor dicho) en situaciones didácticas, en nuevas formas de relación con los alumnos, en el desarrollo de capacidades de observación y autoevaluación docente las propuestas contenidas, (en este caso, en el Programa de Educación Preescolar 2004) y para ayudar a resolver los problemas prácticos derivados de su aplicación.

13. A diferencia de la capacitación o actualización –donde se cuenta con un programa y materiales comunes para todos, y donde todos realizan las mismas acciones en momentos determinados previamente- la asesoría se adapta a las circunstancias y nivel de avance de

cada grupo de educadoras de un plantel o, inclusive, a alguna educadora en particular. Por eso **la asesoría no tiene un plan predeterminado; sus contenidos y estrategias se derivan de la reflexión sobre el estado de la práctica.** Tampoco consiste en una oferta de "capacitación a domicilio", es decir, con contenidos comunes para educadoras y escuelas que se hallan en diferente nivel de avance.

14. ¿Cómo detectar necesidades de asesoría? En ocasiones las profesoras tienen ya más o menos claras las dudas o problemas en los que requieren la intervención de la asesora para resolverlos; sin embargo, no siempre esas necesidades corresponden con problemas sustanciales: es muy común, por ejemplo, que se solicite "asesoría" para complementar los formatos correctamente, o para revisar si "así está bien". Estas demandas son ineludibles, pero la acción de asesoría carecería de sentido si sólo se ocupa de apoyar el llenado de papeles... ¡Demasiado esfuerzo! para satisfacer sólo necesidades de información del sistema, pues bien se sabe que los papeles se relacionan poco con la práctica.³ Entonces, es necesario emprender acciones para hacer que emerjan las necesidades de asesoría; el eje de esas acciones es la reflexión concreta sobre prácticas específicas, para ello es necesario el acopio de información (mediante el diálogo con la maestra y los niños y la observación, principalmente), el planteamiento de problemas, la selección de materiales y la evocación de sugerencias en función de los problemas detectados.

15. La reflexión sobre la práctica es un proceso de evaluación asistida, donde alguien que puede aportar ideas y sugerencias en el momento oportuno (p.e. elementos del programa de educación preescolar, de los módulos, de su experiencia docente) apoya a la educadora -o al grupo de educadoras- para detectar problemas y también logros en el trabajo con los niños.

³ Esta afirmación no constituye un llamado a no planificar, sino aboga por planes sencillos con sentido práctico y porque la tarea de asesoría se concentre en la modificación de las prácticas.

16. Como todo proceso de evaluación, la reflexión sobre la práctica requiere de referentes o parámetros, es decir, un conjunto de rasgos que constituyen lo esperado, el "ideal", con el cual compararse. En este caso nos referimos a los postulados centrales del programa:

- a) Los niños pequeños tienen enormes capacidades, aprenden en todo momento, tienen intereses cambiantes, y la acción de la educadora está encaminada a desarrollar esas capacidades en acción (competencia).
- b) Las situaciones didácticas deben ser retadoras, tener como objetivo una competencia central a desarrollar (aunque siempre se favorecen otras) y abarcar en un mes de trabajo competencias ubicadas en los diversos campos.
- c) No existe una forma o metodología única de trabajo; en todo caso lo importante es que las actividades tengan algún propósito definido (el desarrollo de las competencias en los niños), que sean interesantes para los niños; en suma, que constituyan una oportunidad rica de aprendizaje.
- d) En la interacción debe procurarse que los niños participen, expresen sus ideas por distintos medios, argumenten, aprendan a colaborar, etcétera, etcétera.

17. Los parámetros para valorar la práctica se explican ampliamente en diversas partes del programa, pero especialmente en el capítulo denominado "Principios pedagógicos". A partir de estos principios y tomando como referencia una jornada, o alguna situación didáctica o actividad desarrollada, pueden plantearse algunas preguntas fecundas, por ejemplo: ¿Qué tan cerca o qué tan lejos se encuentra tal o cual cuestión con respecto a cada principio pedagógico? Con base en estos parámetros la asesoría debe conducir la reflexión sobre la práctica, poco a poco, sin pretender acelerar los procesos (que son procesos de aprendizaje de las educadoras), dejando que cada persona obtenga conclusiones acerca de aspectos siempre específicos:

- a) *El desarrollo de una situación didáctica* (secuencia de actividades para alcanzar un propósito) en relación con la intención educativa.
- b) *La relación con los alumnos y la organización del grupo* (asuntos como la disciplina, la violencia, la participación de los niños, la atención diferenciada, etcétera).

- c) *La evaluación del aprendizaje*, de las formas en que se promueve el trabajo de los niños, del uso efectivo del tiempo de la jornada diaria o de otros aspectos del trabajo educativo.

Cada aspecto debe analizarse con detalle. Pero ese proceso puede llevar mucho tiempo y quizá conviene comenzar poco a poco, seleccionado algunos de los principios en una ocasión, otros en otra ... y así. Y habrá que detenerse en aquellos que permitan potenciar el aprendizaje de la maestra y que sean susceptibles de traducirse en acción con los niños, en la clase o fuera de la clase.

18. Posteriormente, el uso de las preguntas que recurrentemente hemos utilizado en el proceso de reforma puede ser de gran utilidad: ¿Qué fortalecer... porque está bien? ¿Qué modificar? ¿Qué eliminar... porque no funciona o es improductivo? ¿Qué nuevas cosas hacer? Así se construye un pequeño plan de trabajo, siempre en referencia a algún aspecto específico del trabajo docente. Es importante subrayar que la asesora plantea las preguntas y aporta información o sugerencias en el momento oportuno; pero -aunque se lleve más tiempo- no es ella quién responde a las preguntas (lo que equivaldría a dictaminar sobre el trabajo observado). En todo momento la asesora procura que sean las maestras quienes descubran las respuestas (mediante reflexión, lectura de un texto breve, o diálogo entre colegas) o elaboren las conclusiones.

19. Quizá al promover la reflexión sobre la práctica, tal como se propone en los cuatro puntos anteriores la asesora descubra que el personal docente del plantel no conoce realmente el programa o qué no le gusta; es decir, no han comenzado el proceso de apropiación. Ante tal situación, la experiencia indica que lo más conveniente es buscar esa meta a través de acciones concretas sobre cuestiones concretas (otra vez, una jornada, una situación didáctica) a lo largo de todo el ciclo escolar. Ello no excluye, sobre todo si las educadoras manifiestan la necesidad, de profundizar en el estudio de capítulos o aspectos concretos; en este caso la asesora asume una función de capacitadora, diseñando actividades para aprovechar mejor el material de estudio⁴. Ya hemos visto cómo, frente a preguntas y problemas concretos se descubren nuevos significados en los

⁴ Tanto en los Módulos del Curso de Formación y actualización, como en los seminarios nacionales con asesoras técnicas, se muestran múltiples ejemplos de situaciones didácticas para maestras.

materiales que supuestamente se han revisado ampliamente (programa y módulos, por ejemplo). A veces “llenar” lagunas de información o comprensión puede ser útil para avanzar en la reflexión sobre la práctica. Se trata de una especie de paréntesis para seguir avanzando con más elementos.

20. También puede suceder que las educadoras de algún plantel no estén “sensibilizadas” sobre las “necesidades de cambio”, que vivan la reforma como una exigencia burocrática y que, por ello, se resistan a experimentar o eludan las exigencias mediante prácticas de simulación. Ni modo. En este caso, otra vez, la experiencia indica que habrá que “regresar” hasta las tareas de sensibilización. El tipo de actividades realizadas durante la evaluación interna (recolección de opiniones de los niños sobre las actividades en el aula, de madres y padres de familia, uso del tiempo en el aula, análisis de los trabajos de los niños) podrían ser útiles para atender planteles que se encuentren en esta situación⁵. ¿Y la aplicación del programa? No tiene mucho caso tratar de forzar la situación, pero la asesora puede probar con sugerencias concretas (situaciones didácticas sencillas ya probadas, consejos para mejorar la relación con los alumnos, la disciplina, etcétera); el caso es que si las educadoras no están convencidas de la propuesta del programa puede ser vano “obligarlas” a su aplicación.

21. Sucede con frecuencia que en el momento en que maestras y maestros comprenden los planteamientos y exigencias del Programa o propuesta pedagógica tienden a arribar a conclusiones globales “desilusionantes” en las que “autodescalifican” su trabajo o ponen en duda sus competencias docentes. Ello sucede también en los intentos iniciales de cambio de aspectos concretos, porque no resulta lo “esperado”; por ejemplo, cuando se intenta trabajar en equipo con un problema matemático si los niños no están “acostumbrados” a trabajar de esa manera. Esa reacción puede ser improductiva y contraproducente (la maestra no lo intenta más y “vuelve” a sus rutinas probadas), pero también puede ser el inicio de un proceso de cambio gradual de las prácticas (si la maestra se percató de que no es el planteamiento de la situación lo que falla, sino de que los niños tienen que aprender a trabajar en equipo y se propone que lo hagan con actividades que así se los exijan). El factor determinante puede ser la asesoría; en este

⁵ Ver “Cómo conocer nuestra escuela”, en la página electrónica www.reformapreescolar.sep.gob.mx (fichas de actividades).

caso, destacar lo que sí se hace bien, mencionar que este tipo de resultados es natural al principio, contar anécdotas de problemas que han vivido otras educadoras y que lograron superar puede ser un aliento. La asesora también brinda apoyo moral, especialmente en momentos de “crisis”.

22. Como se puede deducir de los puntos anteriores, en la realidad, existen una variedad de casos (escenarios en los que se realiza la asesoría) en relación con la comprensión y aplicación del programa. Justamente la asesoría es una intervención a la medida de esos niveles de comprensión y práctica para ayudar a que las educadoras avancen; en consecuencia las acciones que una misma asesora realiza en diferentes planteles serán **necesariamente** diferentes.

23. ¿Cuáles son las funciones específicas de la asesora? Como hemos observado hay muchas funciones específicas (animar, ofrecer información oportuna, promover la reflexión, ayudar al diseño, dar aliento moral, etcétera). En términos generales podemos enunciar las siguientes:

- a) La asesora ayuda a resolver problemas concretos con sugerencias prácticas –no como orden- sino como salida o solución ante problemas que causan angustia o insatisfacción y que requieren de solución urgente, según las propias asesoradas. Este tipo de intervención no debe sin embargo constituirse en la norma, pues no corresponde a la asesora elaborar el plan mensual, ni mucho menos el plan diario de cada educadora; sin embargo, sobre todo cuando comienza la asesora a actuar en un plantel y debe, por lo tanto, ganar credibilidad frente a las asesoradas, es necesario mostrar que sabe, que dispone de sugerencias de acción que son factibles de realizar por la educadora. Estas sugerencias deben ser adecuadas a las posibilidades de acción que tengan las educadoras, según el cálculo de la asesora; así no pondrá actividades muy complejas para evitar “frustraciones”, pero aunque sencillas, las situaciones didácticas que la asesora proponga serán siempre ricas para el aprendizaje.
- b) La asesora ayuda a las maestras a que aprendan *cómo resolver problemas concretos* de la práctica educativa utilizando los recursos con los que cuenta cada educadora: los materiales de orientación y apoyo (el programa, los módulos del Curso de formación y

actualización, las guías de los TGA, la biblioteca de aula, etcétera) la experiencia y el conocimiento del que dispongan las propias educadoras de la escuela, etcétera. Así, conviene que la asesora sugiera la lectura de textos breves (o fragmentos) que apunten concretamente a una reflexión o una propuesta de solución de los problemas, lo que le exige un dominio pleno de todos los materiales de trabajo. Una vez más se impone un conocimiento también de las necesidades profesionales de las asesoradas, sus capacidades de lectura, el tiempo del que dispone para la preparación de su trabajo; ese conocimiento de las necesidades profesionales de las educadoras se logrará en el transcurso del proceso, como producto de la interacción entre asesora y asesoradas.

- c) La asesora ayuda a fortalecer las capacidades de aprendizaje (lectura, reflexión sistemática sobre la práctica, uso de instrumentos como el diario de trabajo o el expediente de los alumnos, etcétera) y la autonomía profesional de las educadoras. Promover el desarrollo de estas capacidades significa infundir en las maestras el interés por el estudio y la capacidad de lectura, la confianza en sí mismas para tomar iniciativas, pensar y definir sus formas de trabajo, probarlas y revisar –a partir de la experiencia–, qué resulta, qué no y explicarse por qué. Así tendrán elementos para tomar decisiones sustentadas, compartir las experiencias y encontrar alternativas para mejorar el trabajo. Una asesora ha cumplido eficazmente su función cuando, pasado un tiempo razonable (uno o dos ciclos escolares) de actividad sistemática, “ya no es tan necesaria” en la escuela, a juicio de las maestras.

24. La relación con las supervisoras y las directoras. Las directoras y supervisoras tienen, entre sus responsabilidades, establecer las condiciones para que las escuelas y las educadoras desarrollen su trabajo adecuadamente, vigilar el cumplimiento del trabajo, ejercen el necesario control administrativo, encabezan las relaciones con las madres y los padres de familia y apoyan el trabajo pedagógico; esta última acción coincide con la acción de las asesoras técnicas. En el desarrollo de su trabajo --según el nivel al que lo dirige-- la asesora buscará el apoyo de las supervisoras o las directoras: quien se ubica en el sector apoya a las supervisoras para que juntas coordinen y apoyen el trabajo de las directoras, para que éstas ayuden a promover la reflexión sobre la práctica en el plantel (o con su personal docente; asimismo, quienes trabajan en la zona apoyan a las directoras

para que, juntas, coordinen y apoyen el trabajo de las maestras, quienes son las asesoradas. Además, pueden programarse sesiones en la zona para reflexionar sobre la práctica de las directoras; en este caso, la asesora *apoya* a la supervisora a preparar y coordinar la sesión; en el sector pueden prepararse sesiones para reflexionar sobre la práctica de las supervisoras. Este último tema se desarrollará en la versión final de este documento.

25. La preparación de las asesoras. En un principio es necesario asumir que todos en este proceso de reforma, estamos aprendiendo. Nadie puede enseñar a trabajar de un modo que no conoce y domina prácticamente. En este momento el trabajo de la asesora puede ser muy complicado, puesto que se le pide asesorar para establecer nuevas prácticas, sin que ella –muy probablemente- haya trabajado de las maneras previstas en el programa 2004. Cuando la persona que asesora no ha experimentado las formas de trabajo que quiere impulsar, su asesoría puede ser demasiado libresca o “teórica”, sin posibilidades de mostrar ejemplos, de cuestionar y promover la reflexión sobre “traducciones” no adecuadas o muy pobres del programa o sin elementos para imaginar qué tan factible e interesante puede resultar una actividad, qué variedad de actividades pueden diseñar para promover una u otra competencia. Ese “apoyo teórico” no resulta útil para la educadora ni contribuye en gran cosa a impulsar el cambio educativo. Por ello, como parte de la formación de las asesoras y del personal directivo es indispensable incorporar, además del estudio profundo de los materiales de la reforma (programa, módulos, etcétera), así como otros que explican los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños (por ejemplo Herramientas de la mente de Bodrova y Leong-BAM), acciones como las cuatro siguientes:

- a) Diseñar situaciones didácticas que reúnan las características previstas en el programa, ya comentadas.
- b) Poner en marcha esas situaciones con uno o varios grupos de niños que cursan la educación preescolar.
- c) Analizar con sus pares y con las supervisoras la experiencia de trabajo con base en las preguntas sugeridas en este documento y en los módulos del curso de formación...

- d) Diseñar nuevas situaciones (ya con la experiencia obtenida), ponerlas en práctica y luego analizarlas.

De este modo, la asesora acumulará sugerencias, motivos de diálogo, elementos para ayudar a las educadoras en el análisis de su práctica. El saber de la asesora –quien de por sí es una educadora experimentada– se enriquecerá con el estudio, pero lo estudiado cobrará mayor sentido al ponerlo en práctica y al reflexionar sobre esa práctica. Así podrá asesorar “en serio”.

26. Sobre las actitudes y la ética de las asesoras. Para definir la función de “asesoría” se ha utilizado la expresión “amigo(a) crítico(a)”. Ello significa que la asesora es alguien que auténticamente se interesa porque las educadoras mejoren su trabajo y hallen mayor satisfacción profesional al realizarlo, que descubran lo maravilloso del trabajo con los niños pequeños y se emocionen con los triunfos en el aula, con los avances o el desempeño de los niños; las educadoras sabrán que la asesora está dispuesta a escucharlas y a buscar junto con ellas soluciones a los problemas o nuevas metas. La asesora también busca estimular a sus asesoradas, les ayuda a superar momentos de frustración profesional, pero también señala claramente –con tacto, sin agredir ni ser condescendiente– los problemas que detecta, las deficiencias y ayuda a identificar sus causas, siempre mediante la reflexión. Es así como ejerce su función crítica.

Una función de la asesoría es diseminar, como “abeja polinizadora”, difundir las buenas experiencias de trabajo observadas en las aulas, las experiencias de aprendizaje de las maestras con las que trabajan en las escuelas. La difusión de una buena experiencia (obviamente, con los créditos para la maestra que lo ha desarrollado) es una forma de reconocimiento, un estímulo muy efectivo para quienes se comprometen con el cambio educativo. Por lo contrario, **se abstendrá de difundir las dificultades concretas** que enfrenta una maestra o una directora o una supervisora, menos aún en forma personalizada. El conocimiento de problemas profesionales o de desempeño que obtiene la asesora proviene de un **acto de confianza** de quienes le permiten conocer “la cocina” del trabajo docente, la intimidad del aula y la escuela. Esa confianza no puede ser traicionada; forma parte de la ética de la asesora y del equipo de asesoras.