
ASESORAMIENTO Y MODALIDADES DE MEDIACIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA NUEVA PROPUESTA

EPIFANIO ESPINOSA TAVERA

RESUMEN:

Derivado de un estudio etnográfico, en este trabajo se documentan las modalidades de mediación que adoptó la asesoría en un programa de asesoramiento para la implementación de la actual propuesta de alfabetización de educación primaria (PA). El análisis destaca la movilidad y pluralidad de formas de intervención de la asesora, su articulación a las necesidades enfrentadas por los maestros. Asimismo se enfoca la manera en que estas intervenciones apoyaban el acceso de los maestros al dominio. Se analizan las condiciones que crearon el contexto para la participación conjunta de la asesora y las maestras.

PALABRAS CLAVE: Asesoría, mediación, acceso, alfabetización.

INTRODUCCIÓN

La asesoría pedagógica, en tanto acompañamiento de los profesores durante la implementación de nuevas propuestas, ha sido poco investigada en nuestro país, posiblemente por su escasa utilización como orientación política y pedagógica para el desarrollo profesional de los maestros y la promoción de las reformas. No obstante, en países como Canadá y España ha tenido un notable impulso durante la última década como una estrategia para impulsar el cambio y la innovación educativa desde los centros escolares.

Los estudios realizados en estos países muestran que la asesoría, al igual que otras formas de colaboración, tienden a tener efectos poco productivos cuando se proponen como programas “centralizados, estandarizados y obligatorios que se imponen sin prestar atención a los ambientes concretos, variables y en rápido cambio en que se desarrolla la enseñanza” (Hargreaves, 1996, 233). En cambio,

suele tener un mayor impacto cuando se desarrolla de manera flexible en el uso del tiempo y tiene como referencia los problemas cambiantes que enfrentan los profesores.

En la literatura española sobre el asesoramiento es más común la documentación de actitudes de rechazo de los maestros hacia los asesores, principalmente porque los perciben como alejados de los problemas de la enseñanza y como defensores de las reformas. En estos trabajos se opone la asesoría como medio para la implementación de las propuestas a la asesoría como instrumento para el desarrollo profesional de los maestros.

En México, los estudios disponibles muestran poco impacto del asesoramiento debido principalmente a la forma en que se reclutan a los asesores, la ausencia de una formación previa y la movilidad en el puesto.

En este trabajo documento algunas prácticas de apoyo desarrolladas en el asesoramiento para la implementación de la propuesta curricular vigente para la alfabetización inicial en educación primaria (PA). Son prácticas bien valoradas por maestras que se apropiaron significativamente de la PA. Específicamente enfoco las modalidades de intervención que desarrolló la asesora.

El análisis deriva de un estudio etnográfico sobre la apropiación de nuevas propuestas. La información proviene de 4 escuelas urbano marginales de una ciudad del sur del país. En las visitas a las escuelas (2002 a 2004) permanecía toda la jornada escolar. Participaron 7 maestras: 3 de primero, dos de segundo, una de tercero y una ex asesora de la PA. Las maestras recibieron asesoría al menos un año. Tenían en promedio 20 años de servicio. Realicé entrevistas a las maestras y observaciones de sus clases de español, las cuales grabé y transcribí. El archivo contiene 18 entrevistas y 39 entrevistas y clases.

ASESORÍA, MEDIACIÓN Y ACCESO

Concibo la participación de la asesora como el despliegue de acciones que median en el acceso de las maestras a los sentidos y saberes necesarios para

trabajar con la PA. Como sugieren Lave y Wenger (2003), las herramientas de las prácticas, son *opacas* en su significado, su utilidad, y sus usos para las personas que no participan en las mismas. Sus usos y sus contribuciones a las tareas, son aspectos que cobran *transparencia* en la participación de las personas en actividades específicas. Ello implica que el acceso a una práctica social está anclado en la participación de las personas en la práctica misma.

Los “usuarios maduros” –como la asesora– son mediadores clave. La observación o la actuación conjunta con ellos provee a los principiantes una visión de conjunto del funcionamiento de las prácticas, de los medios que se emplean y sus usos en situaciones particulares. Es decir, propician el acceso de los “iniciados” a los sentidos y saberes que se movilizan en el desarrollo de la práctica. Al enfrentar tareas y problemas comunes, la interacción entre los aprendices también propicia la circulación y coproducción de un repertorio compartido de recursos y saberes (Wenger, 2001). En lo que sigue muestro algunas formas de mediación emprendidas por la asesora y la manera en que propiciaron el acceso a la PA.

MODALIDADES DE MEDIACIÓN EN EL ACCESO DE MAESTROS A NUEVAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

En el trabajo con la PA, las maestras elaboraron comprensiones acerca de las contribuciones que aportaban sus recursos al aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito, así como saberes prácticos sobre las formas y los momentos propicios para emplearlos; por ejemplo, por qué involucrar a los niños en la lectura cuando no saben leer y cómo hacerlo de manera que avancen en su comprensión de la escritura (Espinosa, 2007). En este proceso, la asesora y las profesoras participantes mediaron en el acceso de las maestras a la PA mediante diversas formas durante su participación conjunta en tareas de la enseñanza. Entre las más descritas y valoradas por las maestras están las siguientes.

Modelo. Esta modalidad tenía lugar en las visitas que la asesora realizaba a las maestras y trabajaba directamente con los niños por petición de ellas o bien por

las dudas o dificultades que le exponían. Con su actuación, la asesora creaba oportunidades para que las maestras apreciaran el uso y los sentidos que podían tener en la práctica los recursos de la PA. Una maestra, por ejemplo, tras observar en dos periodos la evaluación que hacía la asesora emprendió por ella misma el proceso pudiendo identificar y valorar los logros de sus alumnos en los términos en que lo hacía la asesora: “mira, les hice un dictado... éste es silábico alfabético... estoy contenta, porque sí van a avanzar mis alumnos”.

Intérprete. En esta modalidad la asesora realizaba por y para las maestras actividades que aún no sabían realizar, como la interpretación de los escritos de los niños. Las maestras particularmente valoraban esta intervención en tanto que les hacía visibles aspectos que ellas aún no identificaban como el avance de los niños en su alfabetización. También consistía en evidenciar el significado que podían tener en la práctica algunas actividades propuestas y sus aportaciones a la alfabetización. Por ejemplo, ante las dudas de una maestra sobre la posibilidad y la pertinencia de que los niños escribieran un relato, la asesora pidió a un niño leer su escrito. Así mostraba a la maestra cómo independientemente de sus posibilidades, los niños podían “escribir” ideas propias: “a ver mi hijito léele otra vez aquí a la maestra, lo que me leíste”. Al mismo tiempo le explicaba cómo el escrito le permitía conocer los aprendizajes logrados sobre el lenguaje escrito: “van a escribir y aquí tú te vas a dar cuenta de los distintos tipos de escritura de acuerdo al nivel en el que el niño esté”.

Consultor. Aquí, la asesora participaba proporcionando sugerencias a las maestras sobre cómo emprender las situaciones didácticas de la PA o qué hacer ante las situaciones que se presentaban en el trabajo con el grupo. Mediante las sugerencias la asesora proporcionaba una visión general y de conjunto del trabajo a realizar en el que anticipaba el empleo posible de los recursos de la PA. Esto es, proporcionaba una visión anticipada de la trama de relaciones entre los materiales, la maestra y los niños que se podía desencadenar con la puesta en juego de los recursos propuestos. En una reunión de planeación, por ejemplo, la asesora recomendaba cómo aprovechar la lectura para apoyar a los niños en la

reflexión del sistema de escritura: “para que los niños capten... habría que dar una lectura general, sin que ustedes tengan que estar marcando... (las letras) ... después vamos a hacer el análisis de un enunciado ... no lo van a hacer con todo el texto ... se trata de que el niño vaya identificando que hay una representación de lo que se está leyendo ... cómo está escrito ... eso que estamos hablando...”

Guía. Ésta consistía en formas de colaboración con las maestras donde la asesora limitaba su participación a proporcionarles apoyos para que ellas realizaran las tareas por sí mismas. Con esta forma de mediación, la asesora abría posibilidades para que las maestras participaran más plenamente en el desarrollo de las tareas mientras que ella disminuía su nivel de responsabilidad. Al realizar las evaluaciones, por ejemplo, delegaba cada vez más la responsabilidad en las maestras. Reducía su participación a evaluar los niños donde ellas tenían dificultades, o sólo les ayuda a relacionar las producciones de los niños con los distintos “niveles de escritura” para que fueran ellas quienes identificaran y valoraran sus progresos de aprendizaje de la convencionalidad alfabética. En un sentido similar actuaba ante las dudas de las maestras respecto a para qué y cómo realizar las actividades de la PA. En vez de explicar o proporcionar sugerencias, la asesora les planteaba preguntas –“por qué crees que pasó eso” “qué podemos hacer”–, devolviéndoles la responsabilidad de definir las soluciones.

Promotor de intercambios de experiencias. Esta modalidad de intervención ocurría principalmente en las reuniones mensuales de trabajo con las maestras. Ellas valoraban el intercambio de experiencias como un recurso que les permitía aprender de sus colegas, de las formas en que empleaban los recursos previstos –“la asesora nos motivaba mucho ... no nos criticaba, al contrario, (decía) la compañera lo hizo así, y ese resultado le dio, cómo ven ustedes”. Su valoración positiva estriba en que las experiencias aluden a situaciones y preocupaciones comunes. Así, los intercambios funcionaban como un medio para la circulación de saberes prácticos relativos al uso de la PA. En la revisión bimestral de las

evaluaciones la asesora alentaba el intercambio de experiencias: “confrontábamos las gráficas, eso les permitía que se intercambiaban materiales. (Decían): A ver cómo están tus niños ... estás bien avanzada ...¿oye cómo le hiciste? ... ahí se daba el intercambio ... decían mira saqué estos materiales, hice esto, inventé esto”.

EL CONTEXTO CREADO PARA LA MEDIACIÓN

Las modalidades de mediación de la asesora no responden a un programa previamente estructurado. Su forma y contenido se definieron durante la misma implementación del asesoramiento. En su desarrollo se gestó simultáneamente un contexto que favoreció su articulación a la enseñanza y un clima de relaciones proclive al trabajo conjunto.

Negociación de la organización de las asesorías. El trabajo colectivo y conjunto del asesoramiento se originó en las negociaciones de la asesora con el supervisor de la zona escolar para lograr su acceso. El supervisor veía la asesoría como medio para mejorar la alfabetización de los niños por lo que planteaba la asesoría para todos los maestros del primer grado. A cambio la asesora demandó apoyar un programa que contemplara dos semanas al inicio de año para la capacitación, y un día al mes para efectuar reuniones con todos los maestros. El respaldo del supervisor contribuyó a legitimar y consolidar la asesoría; por ejemplo, los directores autorizaban la asistencia de los profesores, los maestros se sentían obligados a asistir por la presencia del supervisor y, a petición de los maestros, se emprendieron evaluaciones congruentes con la PA y los concursos de aprovechamiento se realizaron a partir de exámenes elaborados por la asesora.

Negociación y establecimiento de relaciones de confianza con las maestras. El nivel de participación de los maestros en la implementación de la PA, fue otra línea de negociación que dio forma a las asesorías. Aunque la supervisión planteaba la obligatoriedad, la asesora optó porque los maestros decidieran su nivel de involucramiento. Algunas maestras decidieron no participar en la

implementación, pero sí asistían a las reuniones. Otras maestras aceptaron a condición de trabajar simultáneamente con la metodología que ya conocían: “no podía decirles que no, imposible ... porque finalmente en el salón quien tiene la última palabra son ellas”.

El establecimiento de relaciones afectivas con las maestras, más allá del aspecto técnico pedagógico, fue otro aspecto que en la perspectiva de las maestras y la asesora creó un contexto más favorable –en varios casos– para la recepción de las asesorías. La asesora decía que llegó a ser “mejor aceptada” por algunas maestras cuando estableció con ellas “una relación más cercana”: “ya hubo otro tipo de relación, inclusive se entra a otra situación ... cuando conoce más de cerca a las personas ... porque conoce los problemas que tienen de manera personal, en la familia ... también eso favorece la comunicación”.

Conocimiento de los niños y de los problemas en la enseñanza. El conocimiento directo de los niños con los que trabajaban los maestros, de las dudas y dificultades que ellos enfrentaban en el trabajo con la PA, son aspectos que posibilitaban a la asesora proporcionar apoyos a los profesores –clases con los alumnos, sugerencias o explicaciones– articulados a sus necesidades y condiciones específicas de trabajo. Este es un conocimiento que la asesora acumulaba durante sus visitas a las maestras. Con ellas permanecía una mañana de trabajo aproximadamente cada mes. Durante la jornada conversaba con las maestras sobre sus dudas y sus apreciaciones sobre los niños; además observaba y trabajaba directamente con los niños. Esta información, decía la asesora, le permitía ubicar y entender con relativa facilidad las situaciones que las maestras le exponían; asimismo, en sus sugerencias era evidente la incorporación de esa información, como la consideración de materiales de que disponían las maestras y el modo en el que podían emplearlos o el énfasis puesto en aspectos particulares que, sabía, les desconcertaba, por ejemplo, el hecho de pedir a los niños que “lean” aunque no conozcan las letras.

La enseñanza como centro de la asesoría. La asesoría se constituyó como un espacio compartido en torno a la enseñanza. Se tratara de la capacitación inicial,

de las visitas o de las reuniones mensuales, la enseñanza aparecía como el núcleo articulador de su trabajo. La participación de las maestras en éstas tenía invariablemente que ver con la realización de alguna tarea propia y específica de la docencia: hacer la planeación mensual, evaluar los progresos de los niños, buscar soluciones para problemas grupales o de alumnos particulares, discutir para qué y cómo emplear determinados recursos. Durante la capacitación inicial, la asesora buscaba que los maestros conocieran la PA, pero también los involucraba en la discusión de cómo efectuar una evaluación diagnóstica y en la realización de una planeación inicial. A lo largo del año las reuniones mensuales se centraban en la planeación y en las evaluaciones bimestrales sobre el avance de los niños. Asimismo, las maestras llevaban productos de los niños, exponían sus dudas sobre la implementación de las propuestas, compartían experiencias y discutían sus resultados. Por otra parte, durante las visitas a las escuelas, la asesora proporcionaba a las maestras explicaciones y sugerencias a partir de las dudas, los problemas o las peticiones que ellas le planteaban. Esta dinámica suscitó la actuación conjunta de la asesora y de las maestras en la resolución compartida de tareas como la planeación, la evaluación y la búsqueda de soluciones a los problemas enfrentados durante la implementación de la PA.

CONCLUSIONES

La mediación de la asesora adoptó diversas formas de colaboración, en las que las maestras asumieron responsabilidades y niveles de participación diferenciadas y de complejidad creciente. Mientras los maestros asumían cada vez más la responsabilidad, las intervenciones y apoyos de la asesora disminuían. En este proceso las maestras accedieron a la producción de sentidos y saberes pertinentes para usar la PA.

El análisis destaca la necesaria mediación social en el acceso a las nuevas propuestas. En la interacción con la asesora y los colegas, propiciada por la participación conjunta en tareas propias de la enseñanza, circuló información

particular y específica que, estrechamente articulada a las dudas y las dificultades enfrentadas en la acción, alimentó la producción de sentidos y saberes prácticos relativos a los nuevos recursos.

Contrario a las tendencias actuales de la política educativa en el país de normar exhaustivamente las modalidades de desarrollo profesional de los docentes, el análisis sugiere la necesidad de adecuar las formas de intervención a las necesidades que enfrentan los maestros. El asesoramiento requiere estar vinculado a las tareas cotidianas de la enseñanza, pero se necesita de formas móviles y cambiantes de intervención en el apoyo a los maestros.

REFERENCIAS

- Espinosa, Epifanio (2007). *Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria*, tesis doctoral, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid: Morata.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (2003) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, México: FESI-UNAM.
- Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.