

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

56

ENERO
ABRIL
2022



Redes de tutoría: reflexiones y prácticas



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Colabore con *Decisio*

Decisio es una publicación dedicada a la difusión de saberes concretos y significativos para la toma de decisiones y la acción en la educación de las personas jóvenes y adultas. Los saberes deben ser presentados por los autores de manera que se facilite la transferencia del saber a la esfera del hacer.

Los saberes de los que *Decisio* da constancia provienen tanto de la investigación educativa como de la experiencia acumulada por proyectos de desarrollo. La revista debe jugar el papel de puente entre la investigación y la praxis, y por lo tanto incidir de manera participativa y enriquecedora en la necesidad que tienen de comunicación, de educación y de desarrollo tanto los prácticos como el resto de los participantes en proyectos de investigación y desarrollo.

Decisio publica números temáticos y números de contenido general. Además de los artículos regulares aparece, al principio, un artículo más largo que invita a los educadores prácticos y a los agentes de decisión a profundizar y problematizar sobre un tema, recomendando lecturas adicionales a las que se tenga fácil acceso. También aparecen diálogos, testimonios, reseñas bibliográficas y otras informaciones de interés. *Decisio* no es una revista dedicada a revisar planteamientos teóricos o metodológicos *in extenso* ni publica revisiones bibliográficas sobre un tema.

Los artículos regulares deben tener entre 2 mil 500 y 3 mil palabras. Se evitarán las notas a pie de página y las referencias bibliográficas en el texto; las menciones a autores y obras deben ser mínimas, si acaso su inclusión en el texto se considera indispensable.

Se sugiere que cada trabajo esté organizado en cinco secciones:

- **Introducción:** deberá proveer en dos o tres párrafos un planteamiento claro y conciso del problema y del contexto en que se trabajó.
- **Actividades:** relatará de manera ajustada los métodos y/o procedimientos empleados y las actividades realizadas.
- **Resultados:** presentará brevemente los logros obtenidos así como la discusión de los mismos a la luz de otros aportes y de los factores contextuales que entraron en juego.
- **Recomendaciones para la acción:** serán redactadas en forma de una lista numerada de sugerencias concretas útiles para la toma de decisiones y la acción.
- **Lecturas sugeridas:** incluirá el mínimo indispensable (tres o cuatro) de las lecturas de fácil acceso que a un práctico de la educación le resultaría necesario o conveniente hacer, de ser posible en español, las que le permitan profundizar en el tema si así lo desea y las que avalen lo que se afirme en el trabajo respectivo. Se privilegiarán textos de libre acceso en Internet o que puedan ser conseguidos a través del autor del artículo.



Todas las secciones son fundamentales, pero las consideraciones contextuales en la Introducción y en la discusión de los Resultados son de crucial importancia para que los lectores adapten, modifiquen o, en su caso, decidan no utilizar los aportes del trabajo de que se trate. *Decisio* desfavorece la simple adopción o copiado mecánico de soluciones de un contexto a otro sin el necesario análisis crítico.

La revista *Decisio* cuenta con licencia Creative Commons-atribución no comercial, por lo cual los autores acceden a que sus textos puedan ser compartidos y adaptados para fines no comerciales, citando la fuente.



Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Redes de tutoría: reflexiones y prácticas

Editores invitados: Gabriela Arévalo Guízar y Miguel Morales Elox

- | | |
|---|---|
| <p>2 Nota editorial</p> <p>3 Presentación
Gabriela Arévalo Guízar México</p> <p>5 El buen aprendizaje no se enseña, se contagia
Gabriel Cámara México</p> <p>12 Breve recorrido desde que se plantó la semilla de la relación tutora
Su crecimiento y construcción hasta la actualidad
Luis Gerardo Cisneros Hernández México</p> <p>20 La convivencia escolar en redes de tutoría
Miguel Morales Elox México</p> <p>27 Sostener la vida, la tierra y las familias en redes de tutoría
Meixi EUA / Tailandia</p> <p>39 La creación de la comunidad de aprendizaje en la Telesecundaria “Juan Escutia” de El Pescadero (2013-2016)
Hernán Manuel Plantillas Sánchez México</p> <p>46 “Ponerse en los zapatos del estudiante”
Una experiencia docente de aprender y enseñar en diálogo
Miguel Morales Elox, Esmeralda Judith Morales Ríos, Edna Karina Urtusuastegui Bustillos, Juan Pedro Rosete Valencia México</p> | <p>55 La relación tutora del Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD)
Una alternativa pedagógica para la educación media superior comunitaria en el Telebachillerato Comunitario
Sergio Christian González Osorio México</p> <p>61 El cambio educativo como movimiento social
Re-imaginar la escuela y los sistemas escolares
Santiago Rincón-Gallardo Canadá</p> <p>75 Testimonios
El tequio como estrategia de expansión de la relación tutora
Juan Pedro Rosete Valencia México
El juego como recurso didáctico en el Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo con niños en edad preescolar
Anayeli Hernández Benítez México
La historia de mi vida con las matemáticas
Moisés Rivera Lobatos México</p> <p>90 Abstracts</p> <p>93 Semblanzas</p> <p>95 Reseñas</p> |
|---|---|

Decisio

ENERO - ABRIL 2022

NÚMERO 56

Directora General del CREFAL

MERCEDES GABRIELA VÁZQUEZ OLIVERA

Editor fundador

JUAN MANUEL GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ †

Editora general

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

Editores invitados

GABRIELA ARÉVALO GUÍZAR Y MIGUEL
MORALES ELOX

Diseño original

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

Diseño de portada e interiores

HAYDEÉ GISELA SALMONES CASTAÑEDA

Diseño de la versión digital

ARIADNA IVÓN CHÁVEZ CALDERÓN

EMMANUEL TAPIA BEDOLLA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525

COL. REVOLUCIÓN C.P. 61609

TEL.: (52) 434 34 2 81 55

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: www.crefal.org/decisio

comunicacion@crefal.org



www.crefal.org

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, número 56, enero - abril 2022. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. ISSN de la versión impresa: 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación.

Tiraje: 1250 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor

Impreso en México

Nota editorial

La cultura, y en ella, la cultura institucional es un “lugar seguro”, altamente resistente al cambio. La cultura escolar convencional ha mostrado su enorme dificultad para cambiar; lo vimos durante la pandemia, en que la mayoría de los docentes trataron de recrear el aula tradicional lo más fiel posible en un contexto totalmente distinto del habitual.

A pesar de las resistencias, todo nos dice que es indispensable propiciar cambios de fondo en los sistemas escolares tradicionales. El motivo de este número de *Decisio* es presentar un conjunto de experiencias en las que las relaciones en el núcleo escolar cambiaron radicalmente para poner en el centro al aprendiz, y al aprendizaje. La propuesta pedagógica que contiene a estas experiencias —la relación tutora— se ha desarrollado, con sus variantes y adecuaciones, en distintos contextos mexicanos desde los años noventa, casi siempre con población en situación de marginación, y siempre con excelentes resultados.

Si bien casi todos los artículos que reúne este número se han llevado a cabo en México, se presentan desde muy diversos enfoques y niveles: la formación de docentes, el trabajo en preescolar, primaria y secundaria, una visión histórica de la propuesta y las posibilidades de instituirse en otros niveles, como las preparatorias comunitarias.

Los textos presentados son experiencias descritas o narradas por sus protagonistas y dan una buena idea de la versatilidad de las Redes de Tutoría. Esperamos que los trabajos incluidos sirvan de inspiración para la reflexión y la innovación en las prácticas de nuestros lectores y lectoras.

Presentación

La relación tutora transforma a quienes la practican, al entorno en donde se lleva a cabo y a la educación misma, pero no es eso de lo que quiero hablar aquí, pues de ello dan cuenta, de manera más profunda y más elocuente, los artículos que ahora presentamos; prefiero compartir el proceso que llevó a la edición de este número.

Durante mi paso por el CREFAL, hace más de 15 años, tuve dos grandes oportunidades: la primera fue comenzar a formarme en el oficio de la edición de la mano de experimentadas editoras como Cecilia Fernández y Margarita Mendieta; la segunda, conocer el proyecto de redes de tutoría que, por aquellos años, se denominaba comunidades de aprendizaje. Con toda seguridad olvido el año (quizás 2006 o 2007), pero el equipo liderado por Gabriel Cámara llegó al Centro con la encomienda de formar una comunidad de aprendizaje que pudiera, a su vez, replicar estas prácticas en centros de educación para personas jóvenes y adultas. Si bien el objetivo último no prosperó, algunas personas sí recibimos la tutoría durante un par de semanas del equipo que hoy conocemos como Redes de Tutoría S.C. (participaban en aquel entonces Gerardo Espinosa, Araceli Castillo, Martha Casas, Emilio Domínguez, así como otras personas de las que injustamente olvido su nombre).

Personalmente constaté lo poco que de matemáticas había aprendido en la escuela (a pesar de siempre haber sacado buenas notas), pero también la facilidad con la que podía entenderlas de la mano de mi tutor.

Muchos años después, cuando la pandemia puso de cabeza a las infancias y a las madres en lo que respecta a la escuela y el aprendizaje, entre otros temas, no podía dejar de pensar qué diferente sería la experiencia de mi hijo en la educación a distancia si desarrollara, mediante la relación tutora, la capacidad de aprender por su cuenta. Veía con preocupación, pero sin sorpresa, cómo las prácticas escolares —que parecían haberse descolocado y puesto a prueba con el confinamiento— lograban, con cierta facilidad, reproducir sus viejas e históricas formas. La institución escolar podía hacer lo mismo tanto de manera presencial como a distancia: reproducir las relaciones verticales en la enseñanza y poner los temas del orden y la disciplina por encima de los del aprendizaje.

Con esa idea, escribí a Redes de Tutoría para consultar si durante el confinamiento tutoraban directamente a alumnos, aun sabiendo que su trabajo es la formación de formadores. Con la generosidad que siempre caracteriza a este grupo, y esto es algo que debe subrayarse, personas que no me conocían respondieron a mi mensaje.

Así comenzó el proyecto de este número, en el que Miguel Morales Elox es coeditor, para dar a conocer a otros formadores la experiencia invaluable y transformadora de la relación tutora basada en el diálogo. Me pareció que el sitio inmejorable para hacerlo era la revista *Decisio* pues ésta mantiene firme su objetivo inicial de ser, mediante un lenguaje claro y directo, un material de consulta para que profesoras y

profesores puedan resolver los distintos retos que enfrentan en su práctica educativa cotidiana.

Miguel se encargó de identificar a los autores y materiales que podrían incluirse con la idea de que éstos dieran cuenta de la experiencia que significa las redes de tutoría: su historia, el modelo ABCD (Aprendizaje Basado en la Comunicación y el Diálogo), pero también textos que mostraran cómo se lleva a cabo una tutoría específica, cuál es la experiencia de *les* tutores que participan y cómo se organizan para llevarla a cabo, así como de reunir las imágenes. Mi trabajo fue retroalimentar los textos desde la mirada de los lectores y el formato específico que requiere la revista, planear el tipo de contenidos por secciones, dialogar con él sobre posibles ausencias y necesidades específicas, así como coordinar todo el trabajo de persecución que normalmente llevo a cabo como editora.

Este número es un panóptico de las múltiples experiencias de aprendizaje y de convivencia que facilita la relación tutora, todas ellas en los márgenes del sistema educativo pues, por un lado, es donde se necesitan las mejores prácticas y, por otro lado, donde menos resistencias hay al cambio. En él se combinan las voces de sus fundadores, su conocimiento profundo sobre la educación, el diálogo, la capacidad de aprender por cuenta propia y la tutoría como eje de todas estas experiencias; las de profesores cuyas prácticas desde la tutoría y su compromiso personal les han llevado a formar redes más allá de los apoyos institucionales; las de tutoras y tutores en activo que comparten sus experiencias en el aula, muestran cómo se desarrolla la relación tutora o cómo pueden formarse comunidades de aprendizaje a partir de ella en cualquier parte del mundo; así como la experiencia de un estudiante cuya capacidad para aprender por su cuenta le permite afrontar de mejor manera retos estructurales como la precariedad económica y el impacto en su trayectoria universitaria.

A quienes editamos estas páginas nos anima la idea de que su lectura servirá de inspiración a las y los que no han tenido contacto con la relación tutora, pero buscan alternativas a la educación tradicional y saben que “algo” en ella no anda bien; y que será también un material de apoyo para tutoras y tutores experimentados.

Agradezco especialmente a Cecilia Fernández y las autoridades del CREFAL la oportunidad de trabajar nuevamente con ellas y de combinar estos dos saberes que comenzaron en Pátzcuaro. Después de mucho tiempo de dedicarme a la edición en el campo educativo y de cientos miles de páginas leídas sobre el tema, puedo decir que he conocido pocas experiencias como ésta, con la capacidad de transformar la educación de raíz y, en esa medida, nuestro trabajo editorial cobra más sentido. Agradezco a Miguel Morales Elox, pues sin su trabajo como coeditor, alternado con su responsabilidad como formador en el CONAFE, este número no hubiera sido posible. Finalmente, agradezco a Gerardo Espinosa, mi tutor en el CREFAL, por la huella que su trabajo dejó en mí y que animó este proyecto. Sea ésta una forma de reconocimiento a todas las tutoras y los tutores que, con sus prácticas, muestran que una educación liberadora, comprometida y solidaria en México es posible.



Fotografía: Anayeli Hernández Benítez

El buen aprendizaje no se enseña, se contagia

Gabriel Cámara

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) | México
gcamara@conafe.gob.mx

*Todos los que gracias a la generosidad de otro
hemos conocido la relación tutora*

Supervisor Pedro Manuel Madrigal Castillo

Introducción

El supervisor Pedro Manuel viajó en el 2019 de Colima a Nayarit para vivir la práctica tutora que sabía se empleaba con éxito en escuelas primarias indígenas y multigrado de ese estado y aun de otros estados. Lo característico de esa práctica es la relación personal de tutor y aprendiz, quienes deciden con libertad temas de estudio, según lo que uno do-

mina y otro está interesado en aprender, sean maestros o estudiantes. Ambos discuten y deciden tema, tiempo y modo, a diferencia de lo que ocurre generalmente en salones de clase convencionales en los que la maestra o el maestro deciden para el grupo un tema de estudio, el modo en el que los alumnos deben aprenderlo y el tiempo en el que deben hacerlo. En la práctica tutora, el compromiso libre-

mente asumido lleva a cotejar conocimientos, puntos de vista y verdades individuales, hasta lograr enlazarlas identificando la verdad de lo que interesó aprender y finalmente se compartió con gozo. Lo que en diálogo se comparte, en diálogo se multiplica cuando el aprendiz, después de reflexionar en un entorno de confianza y afecto, ofrece el servicio a quienes entre sus compañeros se interesen en aprender lo mismo y del mismo modo.

En el sector de supervisión del maestro Pedro Manuel la mayoría de las escuelas son multigrado, con menos alumnos de los que justificaría tener un maestro para cada uno de los seis grados de primaria; por esa razón, llevé a un grupo de sus maestros a Compostela, Nayarit, porque sabía que la práctica tutora entre maestros y estudiantes de primaria de esa región transformaba el entorno educativo del salón de clase con resultados sorprendentes.

La experiencia para los colimenses consistió en recibir tutoría no de un docente, sino de estudiantes de primaria que ofrecían temas que habían aprendido en diálogo con su maestra y compartido con compañeros de escuela, e incluso con miembros de su familia. Pedro Manuel y sus acompañantes regresaron a Colima “tocados” por el cambio que produce la relación tutora y se convirtieron en promotores incansables de la práctica entre estudiantes, compañeros maestros y autoridades educativas de los distintos niveles. El mismo fenómeno había ocurrido nueve años antes, en 2010, cuando el Dr. Richard F. Elmore, de la Universidad de Harvard, recibió tutoría de Maricruz, una jovencita de 13 años estudiante de la telesecundaria de Santa Rosa en el municipio de Villanueva, en la que 11 estudiantes aprendían y enseñaban en red de tutoría. La conmoción de Elmore no fue diferente a la de Pedro Manuel y también lo transformó en promotor incansable de la práctica tutora, como lo muestra lo que escribió después de su visita a la telesecundaria, y lo que siguió escribiendo después sobre esa práctica:

María [Maricruz] es una presencia viva. Recuerdo su confianza y aplomo como tutora, su comentario

irónico sobre mi dominio endeble del origen de π , su relación con sus tutores y los otros 11 estudiantes en su escuela, su voz fuerte, su mirada fija y su contacto visual al hablar con adultos, su silenciosa determinación y su callado gozo como aprendiz. Y pienso también en los orgullosos padres de familia, reunidos en el patio polvoriento de una pequeña escuela de dos salones en la mitad de la nada, con camionetas y caballos estacionados alrededor, escuchando a una de sus niñas hablar como una experta sobre un problema complejo de matemáticas, con orgullo y un tanto de incompreensión de que esto pudiera estar pasando con su chiquilla. Cuando pienso en María, digo: “alguien tuvo la audacia de creer que esta niña de 13 años podía tomar el control de su propio aprendizaje y alguien intentó encontrar cómo hacer eso posible, no sólo para María, sino para miles de jóvenes como ella y, más audazmente, para los adultos en quienes María busca orientación para su aprendizaje”. Esto es algo en lo que vale la pena pensar (Elmore, s/f).

Si la práctica tutora puede hacer que un estudiante de escuela multigrado enseñe con maestría lo que sabe a investigadores y maestros connotados, se concluye que, por asequible y eficaz, es instrumento valioso de transformación educativa. Es distinta, por su estructura y efectos, de metodologías particulares que se promueven desde una autoridad educativa para mejorar el servicio.

La tutoría no viene impuesta, se contagia. Se descubre al ver que otros logran lo que uno mismo quisiera lograr en su desempeño docente, y más aún, que quien lo ha logrado lo ofrece libre y solidariamente al compañero. De esta manera la práctica se va extendiendo de manera autónoma entre docentes convencidos del aporte al desempeño profesional, de la misma manera como se comparte una propuesta de beneficio común en un movimiento social. De hecho, fue Richard Elmore el primero que, al regresar de Zacatecas, señaló que la práctica tutora llevaba el germen de un movimiento social. Junto con Santiago Rincón-Gallardo, su discípulo y

promotor de la práctica tutora, ha explicado el dinamismo con el que continúa vigente, no obstante las dificultades administrativas que enfrenta, precisamente por su carácter de movimiento social autónomo, de base (Rincón-Gallardo y Elmore, 2012).

Rincón-Gallardo (2019) explicita que los movimientos sociales son el paradigma que responde a la transformación educativa con base en la relación tutora al actuar como fermento de cambio general en un sistema educativo. Reconoce que en esta experiencia hay una verdadera transformación, a diferencia de las conocidas “reformas estructurales”, que se deciden en administraciones centrales y se imponen a los docentes en la base. La debilidad de las reformas estructurales, la explicación de los pobres resultados y, sobre todo, de la frecuencia con la que se generan y se descartan, la da un filósofo, poeta y campesino de Kentucky, Wendell Berry: una política pública tendrá éxito cuando ya haya quien viva lo que la política propone (Berry, 2015). Es decir, cuando ya exista un movimiento de maestros que haya transformado su práctica y cuando la política que decide la autoridad sea caso ejemplar de una autoridad que “manda obedeciendo”.

Se trata del movimiento social que percibió Elmore —y recientemente desarrolló Santiago—, y del que actualmente son parte maestros como Pedro Manuel; un movimiento que transforma la práctica y satisface humana y profesionalmente a los docentes, aunque no lo percibimos de esa manera quienes hace años iniciamos la promoción de la práctica tutora en las secundarias comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). La historia inicial de la Posprimaria, como se llamó al nuevo servicio en las pequeñas comunidades en las que trabaja el Consejo, consta en diversos escritos (Cámara, 2004, 2003; López Salmorán y Rincón-Gallardo, 2003), pero su principal aporte se resume en haber ofrecido un servicio educativo relevante a quienes en condiciones precarias carecían de incentivos para continuar en la escuela —como sí los tiene la mayoría de los y las estudiantes de familias urbanas. Sin incentivos externos, la Posprimaria tuvo

que responder directamente al interés de cada estudiante, al margen de programas y textos escolares, a condición de que el docente ofreciera desafíos reales, porque dominaba el tema y se comprometía a acompañar al aprendiz en su proceso, hasta lograr satisfacción en el empeño común.

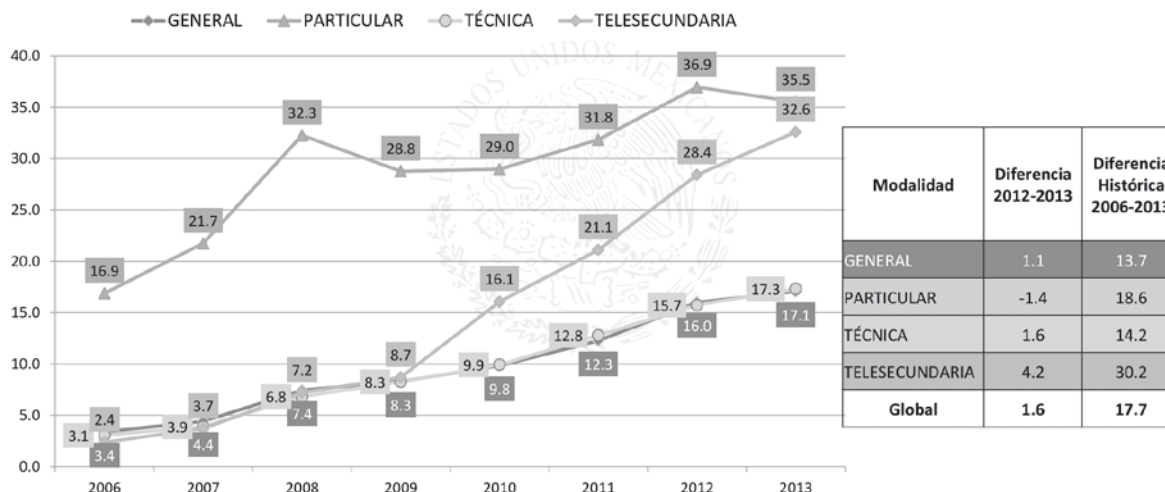
Así nació la práctica tutora en la que, a través del diálogo, empalma cabalmente el interés del que aprende con la capacidad del que enseña. El diálogo tutor asegura la verdad y la bondad del encuentro en el que el aprendizaje surge basado en la confianza y el afecto, más que en la competencia docente del tutor o la habilidad del aprendiz. Lo que se logra es más ético que técnico, por cuanto aprender en diálogo lo que uno sabe y a otro interesa es ocasión de experimentar la solidaridad humana al verse ambos capaces de convivir y aprender.

El éxito que logró la Posprimaria en los primeros seis años, de 1997-2003, se demuestra en sus varias evaluaciones, una de ellas internacional (Cámara, 2004); pero, a la distancia, podemos decir que la evaluación más certera de la transformación educativa que impulsaba vino del rechazo que enfrentó dentro del mismo CONAFE. La Posprimaria era un cuerpo extraño en el resto de los servicios de preescolar y primaria que operaban de manera convencional, es decir, seguían el plan de estudios de la escuela regular con apoyo de guías y manuales para suplir la escasa preparación docente de los jóvenes instructores de los que depende el CONAFE. La Posprimaria, al promover la relación personal y responder al interés de cada estudiante, aseguraba no sólo los aprendizajes, sino que multiplicaba las posibilidades de aprender cuando los aprendices demostraban lo aprendido y pasaban a ser tutores de otros compañeros; demostró que los estudiantes eran capaces de aprender y enseñar, que el salón de clase podía ser comunidad de aprendizaje y que, trascendiendo los límites escolares, empezaba a incluir a la familia y a la comunidad.

En 2003 se orilló al grupo que llevó la Posprimaria a abandonar el CONAFE; y para continuar la práctica que apuntaba a transformar el multigrado

Enlace secundaria matemáticas. Resultados históricos 2006-2013

Porcentaje de alumnos (en 1ro, 2do y 3er grados) en Bueno y Excelente por Modalidad Educativa



Fuente: SEP (2013), ENLACE 2013, Resultados Históricos Nacionales 2006-2013.

llegamos a las telesecundarias incompletas de Chihuahua y Zacatecas con soporte de las autoridades educativas de este último, con un apoyo externo y el éxito probado a partir de la experiencia anterior. El valor intrínseco del cambio lo demostraron docentes que dejaron la dependencia de la programación satelital de clases videograbadas y la sustituyeron por la práctica tutora y la comunidad de aprendizaje: una respuesta efectiva a su predicamento —demasiados temas y alumnado muy diverso— como maestras y maestros en telesecundarias unitarias y bidocentes. Más aún, el valor de la práctica lo confirmó el interés del subsecretario de Educación Básica, Fernando González, después de visitar la telesecundaria unitaria de San Ramón, municipio de Villa de Cos, Zacatecas, en el 2008. Sorprendido por el cambio educativo en las condiciones que se pensaban menos favorables, propuso ofrecer demostrativamente la práctica a todos los departamentos de Telesecundaria del país en la Ciudad de México. El hecho de que la demostración haya estado a cargo de docentes, estudiantes y pa-

dres de familia de Chihuahua y Zacatecas, no expertos y funcionarios, subraya la palpable realidad del cambio educativo que genera la práctica tutora. Los 14 estados que aceptaron adoptarla lo hicieron a partir de resultados, no de presentaciones generales. Como dice el maestro Hernán Plantillas, que asistió en el 2008 a la demostración como jefe del Departamento de Telesecundarias de Nayarit: “reconociendo que estaba delante de una experiencia innovadora y única, tomé la decisión de implementar la metodología de Comunidades de Aprendizaje en las telesecundarias de Nayarit”. Más adelante, en este número de *Decisio*, Hernán Plantillas da razón del carácter innovador, único, de la experiencia.

En los años siguientes, la práctica tutora continuó extendiéndose entre docentes de Telesecundaria, convencidos por el éxito profesional de otros compañeros, hasta que dos programas federales, el Programa Integral para la Mejora del Logro Educativo y la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo la propusieron para atender el rezago de 9 mil escuelas en el país en las que, por tres años con-



Fotografía: Rogelio Romero Arriaga

secutivos, los resultados de la prueba ENLACE señalaban que más de la mitad de los estudiantes no superaba el nivel “insuficiente”.

Por tratarse de una acción masiva con niveles diversos de acercamiento y atención, los resultados fueron desiguales, pero produjeron evidencias suficientes de que la práctica tutora lograba cambios significativos donde se había empleado con más empeño local. El caso más sorprendente ocurrió en el sistema de Telesecundarias, donde la práctica tenía más antigüedad y consistencia. A finales del 2012, antes del cambio sexenal que interrumpió el apoyo oficial a la práctica tutora, las telesecundarias del país lograron en matemáticas un puntaje que superó al de las secundarias públicas generales y técnicas y casi alcanzó al de las secundarias particulares (Azuma Hiruma, 2015).

A mediados del sexenio 2012-2018, a pesar de no ser vista con buenos ojos por la administración federal, un nuevo director en el CONAFE incorporó la práctica tutora y la extendió a todos los servicios. Llegaron a la institución quienes no habían dejado de promover la práctica y algunos de los diseñadores

de la Posprimaria. Para evitar obstáculos en el entorno educativo menos favorable del sexenio, en vez de *relación tutora* se empezó a hablar de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD). Al comienzo del actual sexenio (2018-2019) la práctica tutora encontró un ambiente institucional más propicio y surgió de nuevo, a manera de rescoldo que se aviva con el sople; más en algunos estados que en el mismo CONAFE, en el que su nuevo director desconocía esa práctica.

Al cabo de dos años, a principios del 2021, llegó al Consejo el cambio actual, en el que la práctica tutora ha alcanzado su apogeo, tanto en la Dirección como en el grupo de directores y en el de coordinadores territoriales que la viven y promueven, así como en los cientos de figuras educativas permanentes que emplean la tutoría como práctica habitual, profesionalmente confiable, en su trabajo.

De la práctica tutora se han hecho elaboraciones conceptuales que explican su poder de cambio y su fuerza de expansión (Elmore, 2019), pero continuando el argumento de este escrito —la transformación educativa como movimiento de base entre



Fotografía: Fernando Sánchez Aburto

docentes de escuelas regulares— hago referencia a desarrollos impensables hace 25 años, cuando se originó la práctica en la Posprimaria. En el movimiento de maestros que experimentaron el cambio y lo promueven entre compañeros se comparte un mismo código educativo a partir de la experiencia que vivieron en diálogo de iguales —maestros que capacitan maestros de manera autónoma. El lenguaje común permite aprovechar la comunicación digital para ofrecer y dar tutoría sin restricciones de tiempo y espacio que hasta ahora resultaban casi insuperables. Así, en estados como Nayarit y Colima se dan regularmente capacitaciones simultáneas de cientos de maestros, la mitad tutores experimentados, la mitad aprendices, conectados digitalmente uno con el otro.

Para el 28 y 29 de abril de 2022 se tendrá una capacitación semejante entre docentes del estado de Michoacán. En Puebla, donde la red de escuelas telesecundarias mantiene cada vez más activa la práctica tutora, se está diseñando un proyecto que las incluya a todas. Pero quizás la evidencia que no dejará duda del poder del movimiento de cambio es

la reciente visita de 78 maestros de Cusco, Perú, a la Huasteca Potosina. El año pasado se hicieron demostraciones por Internet a maestros peruanos interesados en conocer la práctica. Quienes mostraron más interés participaron en tutorías de fin de semana durante varias semanas por parte de maestros mexicanos de diversos estados. Las tutorías se ofrecieron por el simple gusto de compartir la experiencia con compañeros maestros del Perú. En particular los maestros de Cusco se relacionaron con maestros de telesecundarias del estado de San Luis Potosí y se organizó una visita a Cusco de 11 maestras y maestros en agosto, que se correspondió con la visita de los de Cusco a la Huasteca Potosina. Las dos partes del documental que da cuenta de esta experiencia (*El ABCD de la educación. Maestros peruanos en México*) se transmitieron el 16 y el 23 de marzo de 2022 por OnceTV (el canal del Instituto Politécnico Nacional-México).

Concluyo subrayando la paradoja de un servicio educativo que se pensó pobre y para estudiantes pobres, pero que, por contar con pocos incentivos externos, permitió reencontrar lo que es esencial

en toda situación de aprendizaje intencional: el empalme elemental del interés del que aprende con la capacidad del que enseña. Sólo en el entorno de confianza y verdad del diálogo tutor fue posible asegurar el dominio de un tema por parte del tutor, respetar el interés del aprendiz y alentar el control de su proceso; reconocer el logro y materializarlo cuando lo aprendido se ofrece con satisfacción a otros. Se demostró así que todos son capaces de aprender y enseñar.

El movimiento de maestros que vemos se extiende por la fuerza del convencimiento interior, al vivir el poder transformador del diálogo tutor, nació en los márgenes del sistema, dentro del marco institucional, pero afirmando siempre la necesidad de respetar humana e intelectualmente a maestros y estudiantes en diálogo de iguales.

Referencias y lecturas sugeridas

- AZUMA HIRUMA, ALICIA (2015), "Avances y logros de la telesecundaria en México", estudio realizado para la SEP-Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de México.
- BERRY, WENDELL (2015), *Our Only World*, Berkeley, Counterpoint.
- CÁMARA (2003), *Learning for Life in Mexican Rural Communities*, México, CONAFE.
- CÁMARA (ed.) (2004), *Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*, México, Siglo XXI.
- ELMORE, RICHARD F. (s/f), "Transformation of Learning in Rural Mexico: A personal reflection", Harvard University-Graduate School of Education, en: http://fiftyfold.org/wp-content/uploads/2017/08/Elmore_Transformation_of_Learning_in_Rural_Mexico-Elmore_Final.pdf
- "El ABCD de la educación. Maestros peruanos en México", en: <https://youtu.be/AiMTiUl2Xsw>
- ELMORE, RICHARD F. (2019), "The Future of Learning and the Future of Assessment", *ECNU Review of Education*, vol. 2, núm. 3, pp. 328-341, en: <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1230105.pdf>
- ELMORE, RICHARD F. (2019), "Reflections on the Role of Tutoría in the Future of Learning", en: www.redesdetutoria.com
- LÓPEZ SALMORÁN, DALILA Y SANTIAGO RINCÓN-GALLARDO (2003), *La capacitación artesanal y la profesionalización de la labor docente en Posprimaria*, México, CONAFE.
- RINCÓN-GALLARDO, SANTIAGO (2019), *Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social*, México, Grano de Sal.
- RINCÓN-GALLARDO, SANTIAGO Y RICHARD F. ELMORE (2012), "Transforming Teaching and Learning through Social Movement in Mexican Public Schools", *Harvard Educational Review*, vol. 82, núm. 4, pp. 471-490, en: https://www.academia.edu/2923195/Transforming_Teaching_and_Learning_through_Social_Movement_in_Mexican_Public_Middle_Schools



Fotografía: Miguel Morales Elox

Breve recorrido desde que se plantó la semilla de la relación tutora Su crecimiento y construcción hasta la actualidad

Luis Gerardo Cisneros Hernández

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) | México
lcisneros@conafe.gob.mx

Desde ese tiempo hasta ahora los principios de la tutoría han sido los mismos

Marco Curricular de CONAFE 2022

Secundaria Instituto Patria de Chalco

La historia de la relación tutora hunde sus raíces en la huella del Dr. Gabriel Cámara, a lo largo de su andar por diversos caminos. Una parte de esa experiencia educativa se recupera aquí, de manera apretada. Inicia a principios de la década de los noventa del siglo pasado en el municipio de Valle de Chalco, cuna del Programa Solidaridad impulsado por el en-

tonces presidente Carlos Salinas de Gortari y lugar emblemático por la segunda visita del Papa Juan Pablo II en 1990. A partir de este último evento, Valle de Chalco se urbanizó en tiempo récord y se convirtió en el municipio 122 del Estado de México.

Gabriel Cámara llegó a la secundaria particular Instituto Patria de Chalco, de orientación jesuita, ubicada dentro del Centro Comunitario Juan Diego

IAP —cuya infraestructura de primer mundo contrastaba con la pobreza y marginación del lugar— para iniciar un proyecto educativo innovador:

[...] que en lugar de implementar una serie de medidas disciplinarias represivas, busca dar un sentido nuevo a la relación maestro-alumno aprovechando el poco interés real que mostraban los muchachos por el quehacer escolar y la limitada capacidad docente de una planta de profesores en su mayoría “improvisados” (Jones, 1996, p. 2).

Impulsar el aprendizaje por cuenta propia fue la alternativa para proponer el binomio *interés* por un lado, y *capacidad* por el otro, orientado a buscar un estilo de trabajo viable para la secundaria.

La secundaria, cuyo nombre hace referencia a una tradicional escuela jesuita en México, contaba con 300 alumnos y 14 docentes que trabajaban en un horario de 8 de la mañana a 5 de la tarde. La escuela comenzó a diferenciarse de las otras de la zona, no solamente por la infraestructura, sino por la dinámica de trabajo cotidiano y las relaciones entre docentes y estudiantes, ya que los alumnos gozaban de libertad para elegir sus materias, organizar los temas de acuerdo a su interés y establecer el espacio y tiempo de estudio a condición de ver todo el programa en el año. La escuela contaba con dos salones y dos docentes por cada campo formativo; los estudiantes cambiaban de salón según su gusto e interés. Mientras la mitad de ellos estudiaba unas materias, los demás estudiaban otras y al final de semestre cambiaban para cubrir los campos formativos requeridos.

Cada estudiante llevaba el control de las materias y horarios de estudio, y era común ver durante toda la jornada escolar la negociación de los tiempos y espacios, el establecimiento de acuerdos y el diálogo sobre las calificaciones entre docentes y alumnos a partir de argumentar y mostrar las evidencias del estudio.

Los docentes atendían de manera individual a todos los alumnos, ya fuera en el salón de clase, en el

patio o en otros espacios, donde habían instalado pizarrones para ser usados en cualquier momento. Los docentes estaban en constante movimiento. A los pocos meses de trabajo en la escuela se notó un cambio significativo: los alumnos que en los primeros días de esta “escuela rara” habían escapado, ahora se encontraban trabajando solos, en parejas, estudiando en grupos y conviviendo en los diferentes espacios de la escuela. La habían hecho suya. La sociedad de alumnos, organizados por proyectos, se responsabilizó de las tareas de mantenimiento y limpieza, incluyendo las ceremonias cívicas y eventos artísticos que marca el calendario escolar.

En la mañana los alumnos estudiaban las materias académicas y por la tarde, después de comer, se integraban a un proyecto comunitario al que se habían inscrito por interés a partir de las propuestas de los docentes: huertos familiares; tecnología de baños secos y estufas ecológicas; abasto y alimentación saludable; cunicultura; comunicación a partir de “radio Xico” (grabadoras y micrófonos que representaban una radiodifusora); recuperación de mitos, leyendas e historia de la comunidad; academia de inglés; mantenimiento y promoción deportiva, entre otros. Al participar en estas actividades encaminadas al trabajo comunitario, el responsable del proyecto pasaba a ser tutor de los 25 estudiantes que en promedio asistían a cada proyecto. Ser tutor implicaba, además de desarrollar las actividades propias del proyecto, apoyar a los tutorados en las tareas de organizar el tiempo de estudio, ayudar a gestionar acuerdos con otros docentes para mejorar el avance académico, aconsejar y en ocasiones intervenir en situaciones problemáticas; estar pendiente de las evaluaciones y negociar en todo momento tiempos, espacios y apoyos para realizar distintas tareas.

Por las mañanas los docentes se dedicaban a las actividades académicas con énfasis en la atención individual a los estudiantes para promover el aprendizaje por cuenta propia, y por las tardes desarrollaban los proyectos comunitarios colectivamente. Estas dos funciones se fusionarían y evolucionarían

hasta transformarse en la tutoría que hoy conocemos, después de tres décadas de implementación.

Los docentes de cada campo formativo construyeron una metodología de estudio encaminada a fomentar el aprendizaje autónomo; la mayor parte de ésta se representaba en 12 pasos que se mostraban a partir de la carátula de un reloj. El colegiado de docentes acordó promover estrategias comunes para desarrollar el aprendizaje por cuenta propia, por ejemplo, a partir de recuperar los conocimientos previos, interpretar imágenes e identificar las ideas principales en los párrafos, para desde ahí elaborar mapas geográficos, mentales, líneas del tiempo o indicaciones para hacer experimentos u otras actividades. Seguía la elaboración de un escrito que daba cuenta de la manera en que se estudió, ahora llamado “registro de proceso de aprendizaje” (RPA), que abarcaba una sistematización del desarrollo del tema y la demostración pública. En ese tiempo, los apoyos entre los alumnos se daban de manera natural en un ambiente de amistad y confianza, aunque los docentes no los percibían como red de tutoría o comunidad de aprendizaje, como se conceptualizaron después. En alguno de los ciclos escolares, sin embargo, se elegía a un grupo de egresados que se desempeñaban como ayudantes del docente y recibían una gratificación.

Los materiales que se usaban eran principalmente los libros de texto, a los que se añadían textos de autores originales que cada docente proponía para estudiar determinados temas. Los alumnos trabajaban solos hasta que llegaba el docente a revisar, dialogar y dar indicaciones para seguir avanzando. Al final, se reflexionaba sobre el tema estudiado y acerca de la manera en que se había logrado aprender, pero la parte enciclopédica seguía teniendo un papel principal y era común que los estudiantes repitieran lo que decía el libro.

Esta experiencia finalizó al cerrarse la secundaria, e independientemente de las razones que llevaron a ello, lo que hay que preguntarse es ¿qué fue lo que motivó el cambio de actitud en los estudiantes para que pasaran de ser violentos e indisciplinados

a ser activos y emprendedores, y que empezaran a decidir lo que querían estudiar?

La receta fue el cambio en las relaciones educativas entre docentes y estudiantes, quienes ahora, en un ambiente de confianza y diálogo, compartían los propósitos de aprender y convivir. Establecer un diálogo respetuoso y dejar que los estudiantes decidieran qué estudiar, confiar en ellos para que organizaran su horario y pudieran decidir libremente el tiempo y lugar para estudiar ayudó a eliminar la indisciplina y la violencia en la escuela. Los alumnos más avanzados empezaron a crear sus propias estrategias para aprender a aprender, aspecto que les dio seguridad para tomar decisiones y crecer en responsabilidad.

Nos hemos extendido en esta experiencia porque, como se verá más adelante, muchas de estas propuestas tomarían forma y se afinarían en la Posprimaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

La Posprimaria rural (1996-2003)¹

La Posprimaria fue una modalidad educativa creada en el CONAFE, organismo del gobierno mexicano creado en 1971 para brindar servicios de educación inicial y básica a niños y adolescentes que habitan en localidades marginadas y/o con rezago social. Se pretendía contar con una opción flexible de continuidad con la secundaria a los jóvenes de comunidades rurales alejadas de los centros urbanos. Inició en ocho entidades² y luego se fue extendiendo a todo el país. Aunque era un programa nacional, rompía con la manera rígida de los demás y también con la estructura de la educación básica, basada en el conocimiento abstracto, que es poco significativo para los estudiantes de las comunidades rurales.

¹ La Posprimaria rural recogió experiencias muy interesantes del propio CONAFE; del Centro de Estudios Justo Sierra, Sinaloa; y del Centro de Estudios sobre el Desarrollo Rural en la Sierra Norte de Puebla. Ver CONAFE (1999).

² Aguascalientes, Chiapas, Chihuahua, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Oaxaca y Veracruz.

La Posprimaria centraba la atención en retomar los intereses de los jóvenes de las comunidades y proporcionarles nuevas fuentes de información para ampliar sus conocimientos y para desarrollar las destrezas básicas para la vida; la más importante: la capacidad de aprender por cuenta propia. Representa una etapa de construcción pedagógica importante que logró sistematizar y promover una metodología de aprendizaje por cuenta propia (MAPCP) para todos los campos formativos. Posteriormente, y para evitar que se estandarizara y quedara reducida a una serie de pasos a seguir de manera mecánica, se reconstruyó mediante el diálogo y la reflexión en cada tema de estudio que se veía en tutoría, proceso que ayudó a que cada aprendiz fuera consciente de su proceso de estudio y reconociera las estrategias que le habían ayudado a aprender.

Otro avance importante fue trabajar en la polivalencia para que los asesores centrales del CONAFE incursionaran en el estudio de temas en los que no eran especialistas; de esta manera se colocaban en la misma situación de los instructores, quienes en las aulas asumían la enseñanza de todas las materias. Este ejercicio ayudó a desarrollar la empatía de los asesores al ponerse “en los zapatos de los instructores”. También contribuyó a dominar un catálogo de temas de diferentes campos formativos y a centrar la atención en el desarrollo de las habilidades básicas para aprender a aprender: leer con sentido, escribir fiel al pensamiento, desarrollar la expresión oral y dominar las operaciones básicas en matemáticas. Sería en esta etapa donde se afinó el RPA y se construyeron el registro de tutoría (RT) y el guion de tutoría (GT); este último fue intergrado al RPA en algunos lugares.³

Las distintas formaciones nacionales en tutoría que se llevaron a cabo durante varias semanas en San Cayetano, Estado de México, dirigidas a los

equipos estatales, rindieron frutos: se desvaneció la idea ingenua de que el tutor podía tutorar cualquier tema del interés de un estudiante y se reconoció que el tutor solamente puede ofrecer los temas que conoce bien, ya que los ha estudiado en tutoría y los ha demostrado públicamente. El equipo de la Posprimaria seguiría puliendo la MAPCP, el papel del tutor y del estudiante, así como el RPA, RT y el GT. Tiempo después, en la formación a equipos estatales en 2003, se pudo observar por primera vez la dinámica de trabajo de las comunidades de aprendizaje; y casi de manera inmediata, en el CONAFE la Posprimaria fue sustituida por la secundaria comunitaria. En muchos instructores comunitarios de ese tiempo, ahora líderes de la educación comunitaria (LEC), quedó el interés por promover el estudio desde ese enfoque; en la actualidad son maestros frente a grupo, siguen practicando la tutoría y son promotores de las comunidades de aprendizaje.

El Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD)

En 2015 el CONAFE se propuso actualizar su modelo educativo comunitario para hacerlo más pertinente y se planteó varios retos: encontrar una estrategia efectiva para resolver la carencia de lectura, escritura y razonamiento matemático para contribuir al mejoramiento del aprendizaje; resolver la atención a la diversidad; implementar una propuesta de formación, asesoría y acompañamiento que asegure la calidad educativa; y construir una estrategia que resuelva la carencia de oportunidades de aprendizaje de las familias.

De 2015 a 2018 estuvo en CONAFE un equipo formado que había promovido la relación tutora desde la base en diferentes estados de la República, como parte del Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE), que después se transformó en la Estrategia Integral para el Mejoramiento del Logro Educativo (EIMLE) de la SEP (2009-2011).⁴

³ Son herramientas que se usan durante la tutoría: el RPA lo escribe el estudiante y relata su proceso de estudio, qué aprendió y cómo lo hizo. El RT lo elabora el tutor anotando los puntos más importantes sobre la tutoría que ofreció. Da cuenta de los avances y dificultades del tutorado y de lo que le falta avanzar; al final, tutor y tutorado dialogan considerando estos instrumentos. El GT lo elabora el estudiante cuando pasará a ser tutor, y en este escrito señala lo que considera más importante tener en cuenta para guiar a su tutorado.

⁴ Fueron dos programas de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP; en la actualidad hay

Figura 1. El ciclo de la tutoría

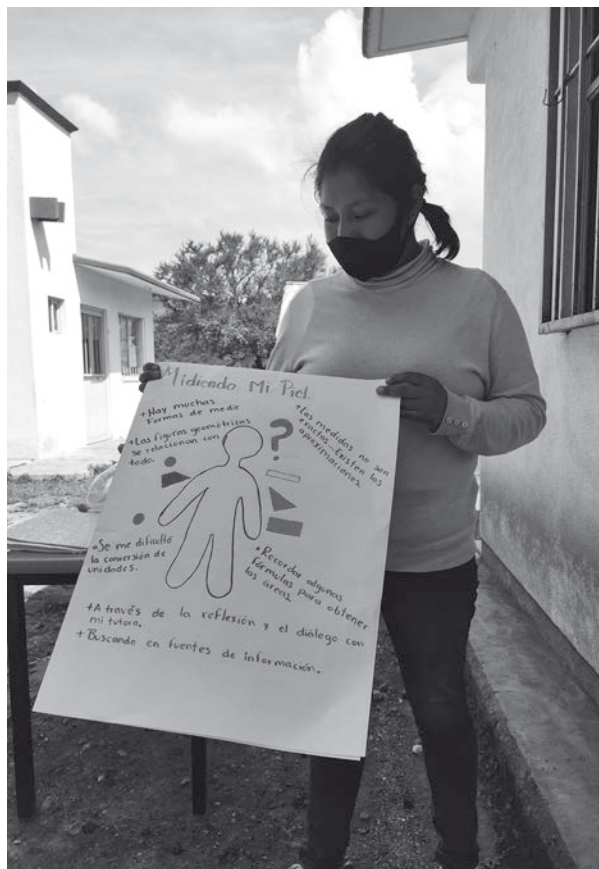
Este equipo empezó a construir el modelo ABCD, cuyo propósito es desarrollar la competencia de aprender a aprender y aprender a convivir durante toda la vida, teniendo como base la pedagogía de la relación tutora, cuya eficacia se había probado en la Posprimaria.

Los componentes principales del modelo ABCD son: la organización del servicio a partir de elaborar criterios de focalización y organización microrregional; la elaboración de un nuevo currículo de educación comunitaria; la profesionalización dual con énfasis en la formación en relación tutora para aprender a aprender y la formación profesional a través de instituciones de educación superior; el acercamiento al desarrollo comunitario; la construcción de comunidades de aprendizaje basadas en la colaboración y el diálogo; y, por último, el monitoreo y la evaluación.

El ABCD recupera las buenas experiencias de la Posprimaria y de la EIMLE e insiste en plantear una

nueva forma de relación educativa centrada en las interacciones que se establecen entre el estudiante y el maestro a partir del contenido de estudio, lo que Richard Elmore (2009) llama el núcleo de la práctica educativa (NPE). Esto se refiere a que, si se fomentan relaciones de confianza, respeto y diálogo entre el tutor y el estudiante, se obtendrán mejores resultados en el aprendizaje, siempre y cuando se vivan los principios de la tutoría:

- Creer en la capacidad que todos tienen para aprender
- Respetar el ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante
- Respetar los procedimientos de razonamiento y construcción de conocimiento del aprendiz
- Sostener el diálogo tutor hasta que se logre la comprensión
- Compartir únicamente lo que se ha comprendido con suficiencia y en relación tutora
- Posibilitar la elección de temas y rutas de aprendizaje



Fotografía: Anayeli Hernández Benítez

El modelo ABCD tiene como metodología el diálogo tutor que sigue el ciclo de la tutoría⁵ para aprender a aprender, la cual se ha enriquecido y ha dejado de ser una serie de pasos a seguir para convertirse, junto con los principios pedagógicos, en la guía de la tutoría. Los tutores más experimentados propician que sus tutorados vivan los principios pedagógicos y usen de manera flexible los momentos del ciclo de la tutoría; hay incluso quienes se han apropiado de estas herramientas y recurren a ellas como parte de un estilo de vida.

Es a partir de la multiplicación de este tipo de relación basada en el diálogo, la confianza y el respeto al interés de quienes estudian en las tutorías que se forman las redes y comunidades de aprendizaje.

Con base en la lógica de esta relación de diálogo horizontal se fueron construyendo los componentes del modelo ABCD, porque el NPE, es decir, las relaciones entre tutor, tutorado y contenido proporcionan todos los elementos para intervenir en los procesos educativos para profundizar y mejorar los aprendizajes. El NPE se convirtió en el referente para generar cambios al exterior del núcleo, en la gestión escolar y en la política educativa. Todo se alinea de manera coherente alrededor del NPE para que la transformación se genere de lo micro a lo macro, desde la base; dicho de otra forma y, retomando a Gabriel Cámara (CONAFE, 2022): al demostrar que en la unidad básica del sistema la relación tutora logra tanto calidad como equidad educativa, se puede promover la adopción de esa estrategia a gran escala.

Entre los aspectos que se modificaron en congruencia con el modelo ABDC destacan: la eliminación de los grados como organizadores de la enseñanza; la condensación del currículo nacional de 3 mil contenidos en 54 temas articuladores; y la organización de los temas en campos formativos y no en asignaturas, además de construir unidades de aprendizaje autónomo (UAA), que lejos de ser imitaciones de libros de texto, son herramientas de trabajo con desafíos por resolver que apoyan al trabajo en relación tutora.

Una innovación acorde al principio de la tutoría fue organizar la comunidad de aprendizaje nacional como la estrategia para desarrollar las distintas etapas de formación de los equipos técnicos estatales y figuras educativas. Todos se formaron en relación tutora viviendo los principios y construyendo comunidades de aprendizaje en distintos niveles: estatal, regional, microrregional y en las comunidades locales.

La evaluación tradicional del sistema educativo, que se realiza de arriba hacia abajo, con instrumentos impersonales como las pruebas estándar de carácter masivo y que genera términos como “extraedad”, “retraso escolar”, “repetidores”, no funciona para la relación tutora. A lo largo de su historia las Redes de Tutoría han venido construyendo su pro-

⁵ El ciclo de la tutoría tiene como antecedente la metodología de los 12 pasos representados en un reloj y la MAPCP construida en la Posprimaria.

pia forma e instrumentos de evaluación, donde se considera que decidir por interés y evaluar son facultades innatas, universales del ser humano. En la tutoría la evaluación es un proceso interno, personal, que se realiza en libertad. Quien elige un tema lo estudia, evalúa y sabe lo que avanzó; identifica los obstáculos que tuvo que sortear y lo que le falta por aprender.

En el CONAFE se construye una evaluación formativa en donde tutor y estudiante dialogan sobre los aprendizajes adquiridos y sobre la manera en que se obtuvieron durante todos los momentos del ciclo de la tutoría, desde que se elige el tema hasta que se hace la demostración pública y se apoya a un compañero. El RPA y el RT son los instrumentos personales usados en la evaluación formativa que ayudan a reconocer los avances por cuenta propia. Al final, lo que el CONAFE busca es realizar cambios en la cultura tradicional de la evaluación para desarrollar prácticas que favorezcan el buen aprendizaje.

La crisis y el camino hacia una educación comunitaria para el bienestar

En 2018 en México se dio un parteaguas con el inicio del gobierno de la Cuarta Transformación del país y la reforma educativa (2019);⁶ pese a este contexto favorable para la tutoría, en el CONAFE se trató de eliminar el modelo ABCD y, en especial, la práctica tutora; sin embargo, en muchas de las entidades, regiones y comunidades donde se había cultivado, esta práctica se siguió llevando a cabo “a escondidas”. De hecho, desde tiempo atrás muchos docentes (entre los que se encontraban exinstructores de CONAFE, participantes de la EIMLE y de otras experiencias relacionadas con la tutoría), asesores técnico pedagógicos y supervisores de diferentes niveles y modalidades habían creado un movimiento educativo que desde la base había empoderado a la

tutoría en las escuelas y en algunas regiones de todo el país. La práctica de la tutoría la venían realizando, principalmente, docentes convencidos por los resultados obtenidos con sus alumnos y que habían contagiando a sus colegas para crear comunidades de aprendizaje.

La reclusión en las casas y el aislamiento provocado por la pandemia hizo que las redes sociales y la tecnología pusieran de moda el trabajo virtual. Dentro de la pesadilla que fue y sigue siendo la pandemia, la comunicación virtual ayudó a diferentes grupos de practicantes de la tutoría, incluidos los de países como Argentina, Chile, y más recientemente Perú, a que se organizaran para ofrecer y estudiar temas de interés en tutoría a distancia. Se trataba de un verdadero movimiento social surgido desde la base y que escalaba jerarquías dentro del sistema educativo promoviendo las comunidades de aprendizaje en relación tutora (CART) (CONAFE, 2021).

En marzo de 2021, el año en que el CONAFE cumplió 50 años, el Dr. Gabriel Cámara fue nombrado como director general, con lo cual se restableció el modelo ABCD (que nunca se había ido), ahora más fortalecido y con un cambio de enfoque: educación comunitaria para el bienestar, basada en la relación tutora y sus principios. Se trata de una evolución natural de la tutoría, ya que se han comenzado a construir redes de aprendizaje con los padres y madres de familia y la tutoría empieza a vivirse en toda la comunidad. Visto así, el CONAFE se propuso transitar de la prestación de servicios educativos a un modelo que impulse la gestión comunitaria con la educación como el eje del desarrollo local. En este modelo, las comunidades empoderadas promueven la autogestión y eligen a las figuras educativas de entre la gente de su comunidad, lo que favorece la permanencia de los educadores comunitarios, que serán formados para atender a la población desde educación inicial hasta secundaria; proponen adaptaciones a la jornada escolar de acuerdo a sus necesidades, además de temas de interés comunitario para estudiarse en tutoría; y plantean el diseño y la participación en distintos proyectos co-

⁶ Destacan las reformas al artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación y la Ley Reglamentaria del artículo 30 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de mejora continua de la educación.

munitarios encaminados a fortalecer la lengua y cultura locales.

La nueva mirada del CONAFE se basa en la confianza y el respeto que apunta hacia el fortalecimiento del trabajo en las comunidades. El marco curricular nacional viene “como anillo al dedo”, dijo Gabriel Cámara en una entrevista en el periódico *La Jornada* en marzo de 2022. Se trata de ver a la educación como motor de bienestar, de empoderamiento de las comunidades. Al momento de escribir estas líneas hay 160 comunidades de todo el país que experimentan con la implementación de la educación comunitaria para el bienestar.

Conclusiones

El aporte de la relación tutora se encuentra en el cambio en la relación educativa que se promueve a partir de transformar el NPE, situación que ha sido constante desde que se sembró la semilla de la tutoría. Los principios pedagógicos son el faro que ha evitado las desviaciones y ha marcado el rumbo en todo momento del movimiento educativo de la tutoría surgido desde la base.

La relación tutora, al ser una relación educativa que atiende a cada estudiante de manera personal, respetando su interés, ritmo y estilo de aprendizaje, se presenta como la mejor opción para atender la diversidad de niveles y contextos educativos.

La práctica de la tutoría se ha insertado en la comunidad al trascender el aula; ha roto con la idea de que “solamente en la escuela se aprende”, al mostrar que la relación tutora y las redes de aprendizaje contribuyen como un elemento activo al bienestar comunitario; ha mostrado que todos en la comunidad pueden aprender y enseñar y que el aprendizaje es para toda la familia. Y al final, lo más interesante en todo este apretado recorrido histórico es que los principios de la tutoría, y la manera de practicarla,

han sido siempre los mismos desde que se sembró la semilla de la tutoría hasta la actualidad.

Lecturas sugeridas y referencias

CÁMARA, GABRIEL (1999), *Posprimaria comunitaria rural. El desafío de la relevancia, la pertinencia y la calidad*, México, CONAFE.

CISNEROS HERNÁNDEZ, LUIS GERARDO (1996), “Apuntes sobre la experiencia educativa en la secundaria Instituto Patria de Chalco”, documento de trabajo.

CONAFE (1999), “Posprimaria Comunitaria Rural. El desafío de la relevancia, la pertinencia y la calidad”, México, CONAFE.

CONAFE (17 de agosto, 2021), “Comunidades autogestivas para el bienestar”, documento de trabajo, México, CONAFE.

CONAFE (2022), “Elementos para el marco curricular 2022”, documento de trabajo, México, CONAFE.

ELMORE, RICHARD (2010), *Mejorando la escuela desde la sala de clase*, Santiago de Chile, Fundación Chile, en: http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmores.pdf

JONES, SUSAN L. (1996), “Sistematización de la experiencia educativa en la escuela secundaria técnica Instituto Patria de Chalco. Aprender por cuenta propia: el discurso y la puesta en práctica”, documento de trabajo.

LÓPEZ SALMORÁN, DALILA (2016), “La relación tutora”, *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, enero-abril, pp. 7-21, en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red03-1PDF.pdf>



Fotografía: Anayeli Hernández Benítez

La convivencia escolar en redes de tutoría

Miguel Morales Elox

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) | México
jmmorales@conafe.nuevaescuela.mx

Introducción

Los humanos somos los más sociales y cooperativos de todos los animales. Entre los primates, sólo los humanos somos capaces de resolver problemas de forma colaborativa, coordinar nuestras decisiones y brindar razones por las cuales pensamos diferente. Estas capacidades son esenciales para llevar vidas sanas y productivas. Para desarrollarlas plenamente, necesitamos vivir experiencias sociales colaborativas desde la infancia y la adolescencia.

En las sociedades post-industriales, la escuela fue el primer entorno donde los niños convivían intensivamente con más personas que no fueran de su familia. Era en la escuela donde forjaban parte de su

identidad social a través de convivir con sus pares y lidiar con la autoridad y la evaluación de sus mayores. Por estas razones, resulta inescapable concluir que las cualidades de la convivencia escolar influyen sobre el florecimiento de cada individuo y, en última instancia, de la sociedad en su conjunto. Para todos los jóvenes, pero en especial para quienes por alguna razón no disfrutaban de escucha y reconocimiento en casa, recibirlos en la escuela puede hacer una diferencia de por vida. En el aula tradicional, el maestro es el emisor de la información y los estudiantes trabajan casi siempre de forma individual. En este ambiente, las relaciones maestro-estudiante suelen basarse en la evaluación, en lugar de la aceptación;

y las relaciones entre pares en la competencia en lugar de la colaboración.

Dos preguntas muy relevantes para los educadores contemporáneos son: ¿cómo podemos trascender el aula tradicional y organizar un ambiente escolar que maximice la colaboración entre pares?, y ¿qué consecuencias traería para los estudiantes vivir cotidianamente en un ambiente escolar de este tipo?

En este artículo analizamos las cualidades de la convivencia escolar en una red de tres telesecundarias zacatecanas hermanadas por la práctica de las redes de tutoría, una pedagogía innovadora que incide directamente en las oportunidades de convivencia y de aprendizaje colaborativo.

Características de las redes de tutoría

Las redes de tutoría surgieron en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como un modelo educativo post-primario para comunidades rurales que carecían de tal servicio. Con el apoyo de promotores capacitados, cada centro de post-primaria se transformó en una red de tutoría capaz de formar a jóvenes y adultos como aprendices autónomos (Cámara, 2003). El año 2003 marcó el final del programa post-primaria del CONAFE, mas no de las redes de tutoría. Entre 2004 y 2012, casi 10 mil escuelas de educación básica en todo México recibieron formación en redes de tutoría a través de programas oficiales —primero, el Proyecto Comunidades de Aprendizaje (PCA) y luego el Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE) y su culminación, la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE). Si bien en 2012, la Subsecretaría de Educación Básica puso un abrupto fin a la EIMLE, muchas de las redes de tutoría formadas en estos proyectos siguieron trabajando de manera autónoma.

Las redes de tutoría son una pedagogía que busca maximizar las interacciones y la colaboración entre alumnos. En un grupo que trabaja en redes de tutoría, los estudiantes dedican su día a enseñar y

aprender en diálogo con sus compañeros. Para construir una red de tutoría, el maestro juega el papel del detonador, de acuerdo con el siguiente proceso. El docente tutora personalmente a un estudiante interesado en aprender un tema del dominio del maestro. El estudiante y el maestro entran entonces en un diálogo cuyo propósito es que el estudiante comprenda el tema que eligió usando sus propios conocimientos. El maestro-tutor se esfuerza por escuchar al tutorado con empatía y lo anima a identificar los conocimientos que ya posee, los retos y preguntas que aún tiene, y, al final del diálogo, el progreso que logró como resultado de su esfuerzo.

Inicialmente, el maestro funge como el único tutor en el aula, y debe hallar espacio, a contraturno o en un hora de la jornada escolar, para atender a los tutorados de forma personal. Sin embargo, cada vez que un estudiante concluye satisfactoriamente el estudio de un tema, se le anima a volverse tutor de alguno de sus pares. Poco a poco, esta posibilidad permite que varios alumnos en el aula se vuelvan tutores de sus compañeros y, así, surge una red de tutoría compuesta por interacciones dialógicas entre estudiantes. El maestro deja de ser la única fuente de aprendizaje y pasa a ser un guía para sus alumnos y un modelo de cómo se enseña en diálogo. Los alumnos, a través de sus múltiples experiencias tutoriales, desarrollan sus habilidades para convivir de forma armónica y ayudar a otros a aprender.

En el estado de Zacatecas, como en muchos otros, el sexenio 2012-2018 fue un periodo de latencia para las redes de tutoría: debido a la falta de apoyo oficial, la mayoría de maestros-tutores zacatecanos pusieron pausa a su práctica tutorial. Sin embargo, un puñado de ellos tuvieron el aplomo profesional para continuar el trabajo de forma autónoma, motivados por los frutos académicos y humanos que cosechaban.

Contexto de la experiencia

Entre 2017 y 2018, pasamos cuatro semanas visitando tres telesecundarias localizadas en sendas



Fotografía: Anayeli Hernández Benítez

comunidades del centro de Zacatecas. Las tres escuelas practicaban las redes de tutoría de forma autogestiva (es decir, sin apoyo oficial). Uno de los propósitos de nuestra visita era entender la dinámica de convivencia en estas escuelas, tanto a través de observaciones etnográficas como del testimonio de maestros y alumnos.

Al momento de la visita, dos de estas telesecundarias eran unitarias mientras que la otra era bido-cente; en ésta sólo uno de los maestros trabajaba en redes de tutoría. En cada escuela, el número de alumnos participantes en la red de tutoría variaba entre 10 y 16. Rito Longoria era el maestro con la experiencia más larga en estas redes. Estuvo entre los maestros pioneros del proyecto Comunidades de Aprendizaje en 2007, y durante la EIMLE fungió como formador de los docentes que recién se unían a la estrategia.

Al finalizar la EIMLE en 2012, Rito fue reinstaurado como maestro frente a grupo, donde continuó practicando las redes de tutoría a pesar de la ausencia de apoyo oficial. Mireya Márquez, la segunda maestra, aprendió la práctica de Rito, entonces ase-

sor de la EIMLE. Para cuando llegó a la escuela donde la visitamos, ella “tenía muy claro que [las redes de tutoría] eran algo que le podía ayudar mucho en su práctica”. Finalmente, en 2016, la maestra Juana Rendón, de la telesecundaria unitaria de una comunidad aledaña, fue la tercera en unirse a esta red autónoma de escuelas.

Como parte de nuestra tarea, observamos la dinámica cotidiana de las aulas y seguimos a los alumnos en sus actividades. Un primer hallazgo a compartir es, por lo tanto, nuestro relato de un día típico en una de las telesecundarias zacatecanas que trabajaban en redes de tutoría.

La red de tutoría en acción

La maestra Mireya saluda a sus alumnos mientras abre la reja de su telesecundaria unitaria. Conversando animadamente con sus compañeros, los 12 alumnos recorren el pasillo que los lleva a su aula y toman con parsimonia sus respectivos lugares. El salón no mide más de 4 por 7 metros. Tiene un pintarrón en la pared corta del fondo, y sus lados largos

están atestados con las paletas de los alumnos y un par de esbeltos libreros. Tres computadoras de escritorio cerca de la entrada completan el equipamiento del aula. Mireya espera que sus alumnos se acomoden y nos presenta como miembros del equipo promotor de las redes de tutoría en una visita de investigación. Luego, felicita a sus alumnos por el progreso que han logrado últimamente, prestando especial atención a dos alumnos que recién se volvieron tutores luego de terminar sus demostraciones y completar la experiencia necesaria.

“Hoy vamos a comenzar una nueva red de tutoría”, continúa. “Por favor levanten su mano todos los que ya son tutores, y recuerdenme los temas que ofrecen”. Más de la mitad de los 12 alumnos levantan la mano, y sus ofertas varían desde textos sobre la adicción al tabaco, *El cuervo* de Edgar Allan Poe hasta problemas de geometría. Mireya escribe los nombres de estos alumnos en el pizarrón y después le pide a cada uno de los demás alumnos que escoja el tema que le gustaría trabajar con un compañero tutor. Los binomios resultantes constituyen la red de tutoría del día. Cada pareja tiene entonces la libertad de mover sus paletas a donde lo deseen, y la mayoría se mueve a la cancha de basketball de la escuela.

Durante el resto del día, estos alumnos viven más libertad y más responsabilidad de las que son típicas en una secundaria tradicional —incluso en entornos más acomodados que esta pequeña comunidad. A medida que nos acercamos a las parejas tutor-tutorado, notamos que algunos de los temas de estudio han surgido no del currículo, sino de los intereses de los alumnos. Los OVNIS, el alcoholismo y la leyenda de La Llorona figuran entre ellos. Si bien temas como los OVNIS y La Llorona dan pie a no poca especulación y charla trivial, otros (como una lectura sobre Darwin en las Galápagos y problemas matemáticos tipo Olimpiada) permiten que los alumnos se involucren en tareas complejas, como la síntesis y la búsqueda de patrones.

Las conversaciones siguen un proceso de tres pasos: anticipación, comprensión y reflexión. Durante la fase de anticipación, los tutorados compar-

ten por qué se interesaron en un tema dado y qué conocen ya sobre él. Durante la comprensión, ellos leen un texto y comparten lo que entendieron con sus tutores, quienes, a su vez, intentan explorar la comprensión de sus tutorados para animarlos a ir más profundo. Finalmente, las parejas reflexionan sobre su estudio y sus aprendizajes. Cada fase comienza cuando el tutor da la indicación y termina cuando el aprendiz pone sus ideas por escrito, pero, dentro de cada fase, los diálogos entre los alumnos son más o menos fluidos.

Mientras tanto, la maestra Mireya monitorea el espacio escolar, deteniéndose para brindar más apoyo donde lo considera necesario. A pesar de trabajar sin supervisión, los alumnos están enfocados, y, al menos en las horas previas al receso, todos se encuentran comprometidos en el diálogo con su compañero, cada pareja con su respectivo tema. Sólo dos alumnos renuentes se encuentran fuera de la red de tutoría y están trabajando directamente bajo la supervisión de Mireya. La mayoría de los alumnos tutores han estado en la escuela al menos por un año, pero una estudiante de primero debuta como tutora con nosotros. “Sólo le hacía falta un poco de atención, alguien que le diera un empujoncito. Y, afortunadamente, encontré la tutoría”, dice Mireya, comentando sobre el bajo rendimiento que la estudiante había mostrado previamente. “Ha pulido su trabajo. Todavía puede mejorar, pero estoy segura de que llegará muy lejos”.

El progreso académico no es la única meta de Mireya. Ella sabe cuáles de sus alumnos están pasando por dificultades familiares y hace un esfuerzo especial porque ellos socialicen en la escuela. Para un estudiante, volverse tutor constituye no sólo un hito académico sino también social, puesto que implica tomar la responsabilidad de guiar y apoyar el aprendizaje de un compañero en una relación colaborativa y respetuosa.

Para Mireya, lo mismo que para sus alumnos, crecer como tutora exige la pertenencia a una comunidad de práctica. Así como ella está induciendo a sus alumnos a la práctica de la tutoría, así ella re-

cibe asesoría continua de su colega Rito Longoria. El día después de nuestra observación en su escuela, Mireya y cinco de sus alumnos viajaron unos kilómetros para participar en un intercambio semanal que reúne a maestros y alumnos de las tres telesecundarias. El intercambio, denominado “martes de tutoría”, ocurre a contraturno, con el maestro Rito —el líder de la red— como anfitrión. Durante el intercambio observamos una red de tutoría con la misma dinámica descrita arriba, pero con una atmósfera aun más informal. Hay más o menos 15 alumnos presentes, que intercambian aprendizajes por dos horas antes de despedirse.

Resultados. Testimonios de alumnos y exalumnos

Los alumnos del salón recién descrito conviven con sus pares de forma muy distinta que los alumnos de una secundaria tradicional. Naturalmente, la siguiente pregunta que nos interesaba era: ¿cuál es el efecto en los alumnos de convivir cotidianamente de este modo?, ¿cuál es la marca peculiar, académica y humana, que deja en ellos la participación en redes de tutoría?

Con el fin de indagar sobre estas preguntas, nuestra visita incluyó entrevistas con los tres maestros mencionados, 15 de sus entonces alumnos y 12 exalumnos. Los alumnos y exalumnos fueron escogidos por haber vivido experiencias significativas en redes de tutoría. El tiempo que habían vivido la tutoría variaba entre 2 meses y 3 años. Seguimos un formato semi-estructurado, preguntando a los entrevistados qué eran para ellos las redes de tutoría, cuál había sido su experiencia con ellas, y si habían vivido cambios como resultado de esta experiencia.

Al ser parte del equipo promotor, teníamos un sesgo positivo hacia la práctica. Por ello, durante las entrevistas tratamos de mantener una postura crítica hacia las respuestas de los entrevistados, pidiéndoles que clarificaran y brindaran detalles donde parecía apropiado abundar. Al final, es el candor



Fotografía: Anayeli Hernández Benítez

y la espontaneidad de los testimonios lo que les brinda credibilidad.

Al explicar lo que para ellos/ellas son las redes de tutoría, alumnos y exalumnos señalaron claras diferencias con la escuela tradicional. Para ellos, la última presenta relaciones verticales entre maestro y alumnos (“haz esto, sigue esto”) y exige principalmente un trabajo individual con el libro de texto. Por el contrario, las redes de tutoría se basan en el diálogo entre maestro y compañeros. Si bien la transición entre una y otra forma de trabajo no fue necesariamente sencilla, los entrevistados expresan que el aprendizaje en diálogo les abrió el panorama a una nueva forma de aprender y convivir. Tres exalumnos brindan testimonios representativos:

Ex Ao. 1: en la primaria era una persona apagada, así sinceramente, porque mi costumbre era llegar

a las ocho, abrir un libro, contestar lo que nosotros supiéramos, no nos explicaban cosas... [Un cambio en la secundaria] es el diálogo con los compañeros y hacia el maestro, porque a veces uno sabía una cosa —poquito, no mucho— sabía algo más que el profesor, y entonces cuando veíamos al profesor que explicaba algo, decíamos “profesor yo tengo una, otra manera de resolver ese problema” y lo resolvía yo, y entonces el profesor —la maestra Mireya— me aceptaba mi trabajo.

Ex Ao. 2: para mí, la tutoría es una forma de enseñanza que me ha ayudado mucho porque se trata de que los alumnos trabajen entre sí y tengan una conexión, un diálogo. No es nada más el maestro el que se para y explica, sino que todos se ayudan de cierta forma.

Ex Aa. 3: cuando recién conocí la forma de enseñar del maestro me sentía un poco rara porque era muy distinta de estar leyendo y contestando libros. Pero después de un rato me fui acostumbrando. Cuando tuve mi primer tutor, yo quería que él me dijera: “haz esto, sigue eso”; quería que me diera las respuestas. Pero después, cuando fui cambiando, cuando me fui cambiando a mí misma, me di cuenta de que encontrar la respuesta por ti misma te da la satisfacción de que en realidad estás aprendiendo algo y no estás en la escuela nomás por estar.

El “primer tutor” descrito por la última joven fue el experimentado maestro Rito. Pero, como observamos en el salón de Mireya, los alumnos mismos pueden volverse tutores de sus compañeros una vez que demuestran la competencia necesaria. Para los alumnos entrevistados, volverse tutor implicaba una mayor responsabilidad, pero también una satisfacción por ayudar a sus compañeros. En palabras de una exalumna y una alumna, respectivamente:

Ex Aa. 4: al estar tutorando me gusta mucho cuando mis tutorados están emocionados, están

sorprendidos, ver su cara de alegría y así. Al igual me gusta estar sabiendo que pues yo de alguna manera influyo en el aprendizaje que les va a servir, como quien dice, para su vida, ¿no? Entonces sí es una gran alegría.

Aa. 1: en lo que es la tutoría son dos compañeros; por ejemplo, a mí me ha tocado ser tutora y se necesita ayudar a los demás para trabajar un tema. No sé, me gusta, a mí me gusta mucho tutorar porque me gusta que alguien más aprenda lo que yo ya aprendí o incluso aprenda más.

Además de la satisfacción de ayudar a alguien más a aprender, las tutorías entre pares eran vistas como oportunidades para abrirse a los demás de forma personal. Los alumnos entrevistados afirmaron sentirse seguros y respetados durante las tutorías entre pares, y, en no pocos casos, reportaron haber vivido cambios profundos en su forma de socializar en general. En los siguientes testimonios, tres alumnas reflexionan sobre la forma en que la tutoría entre pares les ayudó a abrirse a los demás, confiar en ellos, y ponerse en sus zapatos.

Aa. 2: yo al principio no convivía mucho con los compañeros que ahora estoy, nada más convivía con dos... Pero ahora me ha tutorado Ana, me han tutorado varias personas que no les hablaba mucho. Porque decía: “no, y si a lo mejor les caigo mal, pues mejor no”. Pero ahora que he estado trabajando con ellos, pues como que me abro a conocerlos y como que siento que ellos también se abren a conocerme.

Aa. 3: cuando entré aquí no tenía confianza casi a nadie[n] [*sic*], batallaba al hablar, al exponer, y pues con ayuda de mi maestra y mis compañeros fue que yo, al tutorar mi tema, me hacían hablar, me hacían preguntas y pues me di cuenta que al hablar ya no se burlaban de mí. Al principio pensé que se iban a burlar si yo decía algo mal o así, entonces con el apoyo de mis compañeros vi que todo era

diferente aquí y fue lo que me hizo tener confianza en ellos.

Ex Aa 5: la tutoría muchas de las veces te hace que te pongas en los zapatos del otro, y sentir lo que... como pensar lo que él está sintiendo y tratar de comprender lo que la otra persona siente.

Recomendaciones para la acción

1. La red de tutoría descrita en estas páginas es una práctica educativa bastante distinta del salón tradicional. Sin embargo, los testimonios anteriores sugieren fuertemente que, en este innovador ambiente de aprendizaje, los alumnos son capaces de convivir de forma solidaria y desarrollar sus habilidades intelectuales y sociales de formas que raramente ocurren en la escuela tradicional. El diálogo entre pares es una oportunidad de ayudar a sus compañeros a aprender, pero también de conocerlos y confiar en ellos.
2. Transformar un aula tradicional en una red de tutoría requiere de gran esfuerzo al inicio, cuando el maestro funge como el único tutor. A menudo es necesario encontrar tiempo a contraturno para tutorar a los primeros estudiantes. Tejer una red de tutoría es el proceso de formar estudiantes capaces de enseñar en diálogo aquellos temas que ya dominaron.
3. Hoy en día, los maestros deseosos de crear una red de tutoría en su aula pueden apoyarse en otros colegas docentes que ya lo han realizado. En más de 10 estados de la república existen maestros-tutores expertos organizados en colectivos. Para los maestros localizados en estados sin presencia de maestros-tutores, es posible recibir tutoría y formación a través de las redes

sociales. El grupo de Facebook CART MEX (www.facebook.com/cartmex) es el mejor lugar para encontrar este apoyo. (CART son las siglas de comunidades de aprendizaje en relación tutora.)

4. Recordemos que los humanos poseemos la capacidad y necesidad innatas de colaborar y sintonizarnos con nuestros semejantes. El regreso a clases post-COVID nos urgirá a buscar estrategias para sacar el mayor provecho posible de la presencialidad. Los alumnos volverán a las aulas sedientos de convivir y colaborar con sus compañeros. Recibirlos con los brazos abiertos implica tomar medidas sanitarias apropiadas, pero también, crucialmente, crear ambientes donde la colaboración sea la regla y no la excepción. La evidencia presentada en este artículo sugiere que la red de tutoría es uno de estos ambientes, con resultados ya probados, y especialmente prometedor en contextos sociales desfavorecidos, tales como las escuelas rurales multigrado.

Lecturas sugeridas

REDES DE TUTORÍA (2018), *Tutoría y comunidad de aprendizaje*, en: <https://redesdetutoria.com/descargas/>

Esta publicación contiene el estudio completo presentado en este artículo. Se analizan los testimonios de más de 70 alumnos y exalumnos zacatecanos que estudiaron en redes de tutoría.

REDES DE TUTORÍA (2018), *Toolkit de redes de tutoría*, en: <https://redesdetutoria.com/descargas/>

Esta publicación contiene el paso a paso para comenzar la tutoría personalizada en el aula.



Fotografía: Meixi

Sostener la vida, la tierra y las familias en redes de tutoría

Meixi

Universidad de Minnesota | EUA / Redes de tutoría | Tailandia
meixi@umn.edu

Introducción

Estamos en un momento de transición de la historia humana, por lo que nuestras formas de enseñar y aprender pueden ayudar a construir un mundo más sano, diverso y bello. Como educadores y líderes académicos, esto está en nuestras manos. ¿Cómo facilitar mejor esa transición junto con las familias con quienes trabajamos?. ¿cuál es el rol de la escuela en la comunidad?

Sabemos que cada alumno en nuestras clases existe y participa en varios mundos. Si consideramos el aprendizaje dentro de la ecología de la vida

veremos que su riqueza se encuentra justamente en el tránsito entre estos mundos a diferentes niveles y escalas. El desarrollo humano integral y sano implica, entonces, la necesidad de convivencia, de vincular a la escuela y la comunidad en el micro, meso, exo y macrosistemas de la vida (Bronfenbrenner, 2009).¹ Las siguientes tres ideas guían nuestro tra-

¹ Me gusta la idea de aprendizaje dentro de la ecología de la vida porque se vincula con lo que dice la psicología ecológica. Bronfenbrenner plantea la necesidad de la convivencia, de vincular a la escuela y la comunidad y, por ende, a la participación de niños, niñas y adolescentes en el desarrollo y aprendizaje de los ecosistemas interactivos. Desde la etapa de la primera infancia su vínculo en un *microsistema*: relación cara a cara del bebé con sus padres, madres y cuidadores; *mesosistema*: vínculos entre los niños y familiares, abuelos, tíos; *exosistema*:

bajo con la meta de sostener vida, tierra y familia en las redes de tutoría.

- El bienestar comunitario depende de la calidad de nuestras relaciones con la tierra y con otros seres humanos (Whyte, 2017). Nos referimos al cuidado del otro, a establecer relaciones de reciprocidad y sentirnos responsables por lo que pasa en la comunidad. Estas cualidades de las relaciones son las que le permiten a una comunidad afrontar o adaptarse a amenazas como el cambio climático, la violencia o la migración. Sólo estando en relaciones de convivencia con las comunidades podremos saber qué les interesa y qué necesitan.
- La heterogeneidad y la multiplicidad de saberes es fundamental para construir ricas experiencias y comunidades de aprendizaje. La heterogeneidad también existe dentro de cada familia y cada comunidad; parte de nuestro trabajo es defender la diversidad que ya existe. Esto tiene implicaciones no sólo para las comunidades de aprendizaje, sino también para la salud y el bienestar del mundo. Para sostener la vida, la tierra y la familia tenemos que ayudar a los alumnos a saber transitar entre los mundos escolares y comunitarios donde participan.
- La contextualización de saberes y las cualidades de la convivencia se viven dentro del diálogo. El diálogo existe entre maestros/líderes académicos y familias; y entre maestro y alumno en la relación tutora. Las relaciones de reciprocidad y la responsabilidad hacia el otro se desarrollan durante la relación tutora. Es decir, aprender matemáticas, biología o ciencias sociales es parte de las relaciones de convivencia. Eso implica que sostener la vida y avanzar en el bienestar de la tierra y de las familias debe ser parte de cada

tema; y que cada experiencia de la relación tutora debe abrir espacios de aprendizaje y evitar la imposición de saberes.

En este artículo presento dos ejemplos de estrategias para comenzar a construir y fortalecer buenas relaciones con las familias y las comunidades, pero antes quiero abordar algunos conceptos indispensables para comprender las experiencias que se narran.

Comunidades indígenas

Las comunidades indígenas brindan un aporte fundamental a nuestro trabajo para sostener la vida, la tierra y la familia. El 80 por ciento de la biodiversidad en el mundo está en las tierras indígenas (Schuster *et al.*, 2019). La biodiversidad es un indicador de la salud de un lugar y de la resiliencia de la tierra y el ecosistema para responder a cambios, situaciones disruptivas y choques en el sistema; y de qué tan rápido pueden recuperarse. De la misma manera, la diversidad intelectual, cultural y biológica es parte de la resiliencia de la comunidad.

En muchas comunidades indígenas en el mundo, las relaciones que la población tiene con sus tierras guían los lenguajes, las prácticas, las filosofías, los sistemas de liderazgo y gestión, las cosmovisiones y el entendimiento del universo asociados a una comunidad. Nuestro rol, entonces, es defender esa rica diversidad de saberes dentro de la escuela.

Vida, tierra, familia

Aquí **vida** se refiere al bienestar de la gente y a la regeneración de sus relaciones con las tierras y aguas que los sostienen, no sólo hoy en día, sino también en el futuro. Agua y aire limpios, tierras fértiles y gente saludable (física, mental y espiritualmente) de todas las generaciones es parte de lo que entendemos por “vida”.

Usamos la palabra **tierra** para referirnos a las prácticas asociadas a un lugar geográfico y también a los principios, conceptos, filosofías y formas de ser particulares del lugar.

vínculos con adultos, vecinos de la comunidad, la escuela, el mercado; *macrosistema*: vínculo con el contexto social donde se insertan las familias, es decir, las estructuras sociales. La riqueza del conocimiento y aprendizaje está en el tránsito entre estos sistemas, que a su vez nos sirve para interpretar las emociones. Estas interacciones nos posibilitan un “proceso de humanización”, que es justamente lo que propicia la relación tutora.

Y usamos la definición indígena de **familia** (Bang *et al.*, 2018), como el conjunto de las relaciones intergeneracionales, incluyendo aquéllas con otros seres humanos, plantas, animales y espíritus. Queremos entender a las familias dentro de sus sistemas de relaciones y poner el aprendizaje al servicio del fortalecimiento de esas relaciones. ¿Cómo podemos sostener la vida, la tierra y la familia desde nuestro rol como líderes y actores de la red de tutoría? ¿Cuáles son los roles de la escuela en la comunidad? En las siguientes secciones exploramos dos actividades en Tailandia y México en las que intentamos involucrar y trabajar con familias para cumplir esas metas.

Actividades

Comparto dos actividades que hemos realizado en las redes de tutoría en Tailandia y México con un mismo objetivo: fortalecer la calidad de las relaciones comunidad-escuela e involucrar a los miembros de la familia en el co-diseño y la co-determinación de los propósitos del aprendizaje escolar. En Tailandia la experiencia tomó la forma de caminatas familiares y la creación de un modelo de formación docente orientado a la tierra y la familia (Meixi *et al.*, 2022). En México, en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) organizamos círculos de co-diseño en donde alumnos, miembros de familias, supervisores y jefes de programas educativos participaron en el diseño de una evaluación más adecuada para la relación tutora.

Caminatas familiares en Tailandia

Después de mi experiencia con el equipo central de redes de tutoría en México, comencé a crear redes de tutoría en el Sureste de Asia. Como maestra de matemáticas en Singapur, formé a un equipo de tutorías en una secundaria pública y después a las maestras Sukanda, Panthiwa y Pam en Tailandia. El equipo de Tailandia ahora da seguimiento a maestros en 5 escuelas con alrededor de 5000 alumnos, 80 maestros y 100 familias, además organiza festivales de aprendizaje para la red nacional.

En los últimos cinco años, el equipo redes de tutoría Tailandia organizó caminatas familiares en dos escuelas tailandesas: una con maestros de Sahasatsuksa, una escuela urbana indígena en el norte de Tailandia, y otra en Sapan Tee Sam, una primaria pública en el centro del país para crear un modelo de formación docente llamado “formación docente orientado a la tierra y a las familias” (*land and family-based teacher education*).

En lo que se refiere a la escuela de Sahasatsuksa, 60 por ciento de los niños y jóvenes entre 6 y 18 años se van de sus casas nueve meses al año para estudiar en la ciudad; es por ello que para nosotros era importante estructurar vías de aprendizaje entre la casa y la comunidad para contrarrestar la fragmentación de los saberes. De hecho, la desconexión de las vidas comunitarias y escolares es una experiencia que marca a la mayoría de los estudiantes en el mundo (Ishimaru *et al.*, 2018; Moll *et al.*, 1992). En muchas escuelas y sistemas educativos los jóvenes experimentan varias formas de desvinculación entre lo que aprenden en sus clases y lo que aprenden en sus vidas diarias, y esto muchas veces constituye una experiencia dolorosa, llena de tensiones; en contextos indígenas, especialmente, es también una forma de violencia epistémica (Marker, 2006).

Nuestra meta principal, entonces, fue diseñar espacios que facilitaran el tránsito entre los saberes de las distintas generaciones, y entre los saberes familiares y los escolares. En las dos experiencias la organización de las caminatas ocurrió del siguiente modo.

Mapeando cuentos y saberes (mapas narrados o *storymaps*)

Antes de iniciar las caminatas invitamos a cada familia a dibujar un mapa de sus comunidades donde identificaran los lugares de importancia y a platicar con nosotros sobre esos lugares. Les pedíamos reflexionar y pensar grupalmente en las aguas y tierras más importantes, en las historias, los cuentos... la memoria de la comunidad. Para nosotros fue importante hacer esa actividad *como familia* y pensar

Figura 1. Mapa narrado (storymap) de Ti (Hmong) de Tailandia



en actividades intergeneracionales. Algunas de las preguntas que les planteamos fueron:

1. ¿Cuáles son las tierras y las aguas que contribuyen al bienestar de su familia/la comunidad?
2. ¿Cuáles son los lugares comunitarios y culturales de importancia? Por ejemplo, lugares significativos, lugares de celebración.
3. ¿Cuáles son algunas infraestructuras y organizaciones de importancia para su familia? Por ejemplo, el centro comunitario.
4. ¿Cuáles prácticas son importantes para su familia?
5. ¿Qué es importante saber y entender para su familia y comunidad?
6. ¿Cuáles memorias, historias y cuentos conocen de estos lugares? Pueden incluir cuentos tradicionales, mitos, fábulas o historias de la vida diaria.

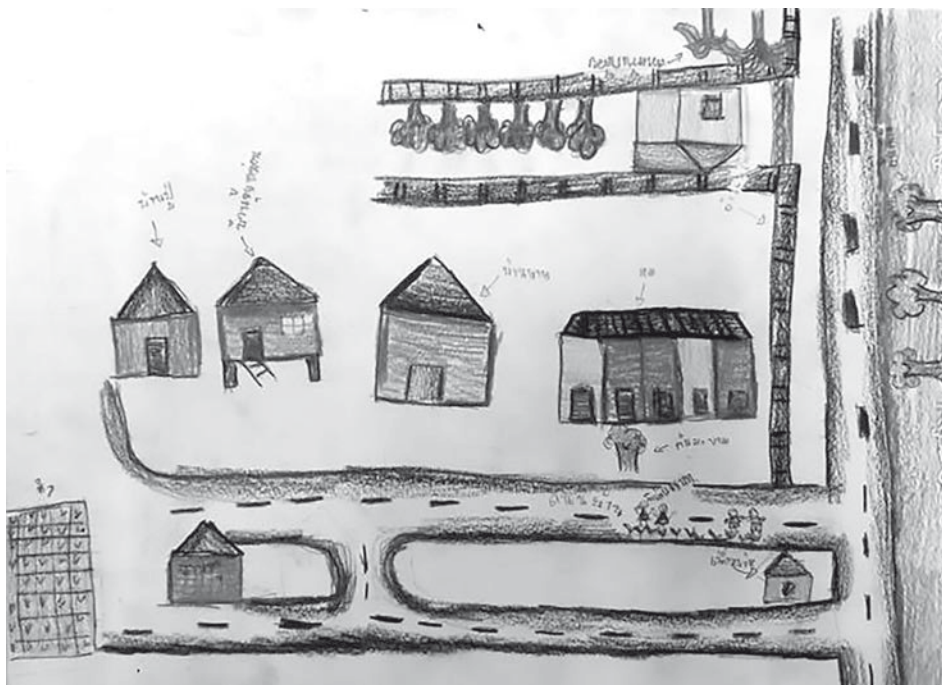
En los conceptos de espacio-tiempo indígenas, la sabiduría existe en lugares particulares (Basso, 1996). Los espacios son co-constituidos por una

multiplicidad de relaciones, incluyendo relaciones del pasado, presente y futuro (Massey, 2005). Por ejemplo, en una comunidad Hmong en Tailandia, la familia Paj enterró al abuelo al lado de la selva de mangos para que él cuide la sierra para las generaciones futuras; el trabajo cotidiano de la familia de sembrar y cosechar mangos en la sierra es parte de un sistema dinámico de relaciones y responsabilidades pasadas, presentes y futuras. Caminar las tierras y contar historias sobre ellas se constituyeron como estrategias valiosas para entender la multiplicidad, complejidad y dinamismo del sistema de relaciones entre los miembros de la familia y sus tierras.

Caminatas

La caminata con el/la estudiante, su familia y dos o tres maestros comenzó a partir del mapa. En cada comunidad, las familias diseñaron la ruta para visitar los lugares significativos que tenían dibujados. Algunas veces, caminar y estar en esos lugares fue importante para recordar otros lugares y leyendas

Figura 2. Mapa narrado (*storymap*) de Mali de Tailandia



significativos para la vida comunitaria. En la caminata, la familia nos llevó a recorrer la escuela primaria, una tienda de fideos y su jardín de mangos.

La tierra y los lugares significativos de la comunidad han sido fuentes de conocimiento a lo largo del tiempo. Caminar por las comunidades es importante también porque los sistemas escolares convencionales suelen ignorar la tierra y los conocimientos sobre ella, así como las prácticas que han sostenido las vidas de las familias por generaciones.

Sabemos que muchos maestros/as o líderes académicos de las redes de tutoría en México ya hacían algo parecido en sus comunidades. En una ocasión, en una caminata con familias, un alumno del CONAFE en Querétaro preguntó sobre el origen del nombre de su comunidad, El Moral. Los adultos le contaron que décadas atrás las moras abundaban en su comunidad, pero no supieron nombrar la variedad que más se daba ahí. El chico investigó en Internet y con base en esa investigación, y en sus propias observaciones, concluyó que la especie que da nombre a su comunidad es *Morus nigra*.

Lo importante de subrayar es el *diálogo* entre los/as maestros/as y las familias. Como maestros que vienen de fuera, las caminatas fueron una oportunidad de escuchar perspectivas diversas de varios miembros de la familia, a través de preguntas abiertas, para entender mejor a la familia y su contexto.

A partir de estas experiencias fue que desarrollamos, con la Universidad Pibulsongkram de Tailandia, el modelo de formación docente orientado a la tierra y las familias. Este modelo se propone comprender el trabajo que realizan las familias, en vez de sólo involucrarlas en las actividades de la escuela. Éste es un rasgo distintivo de nuestro modelo de formación docente.

Diseño de temas basados en saberes de la casa

A partir de las caminatas invitamos a los alumnos a trabajar con sus familias para diseñar un tema basado en una práctica importante de sus casas. Los alumnos tutoraron después a sus maestros. La siguiente tabla indica la variedad de temas diseñados por los alumnos y sus familias.

Tema	Estudiante-tutor, grado, tribu	Maestro-aprendiz, grado que enseña, tribu
Tejiendo tela estilo Hmong	Ti, Grado 10, Hmong	Kru Jan, Primaria, Karen
Atrapar peces	Arm, Grado 6, Akha	Kru Noom, Primaria, Karen
Juguetes y juegos Akha	San, Grado 6, Akha	Kru Orn, Secundaria, Thai (Lanna)
Té de las cáscaras de café	Fa, Grado 10, Akha	Kru Rungroi, Secundaria, Thai (Isarn)
Voleibol	Chompu, Grado 8, Karen	Kru Tep, Secundaria, Lahu-Thai
Sembrando arroz	Mali, Grado 6, Thai (Lanna)	Kru Yai, Secundaria/Preparatoria, Thai (Lanna)

Círculos de co-diseño con familias para la evaluación educativa

El segundo ejemplo es una actividad que organizamos junto con la maestra Dalila López Salmorán —docente del Centro de Actualización del Magisterio del estado de Nayarit (México) y partícipe y promotora de la relación tutora— como parte de la creación de un proceso de evaluación educativa más adecuado con el Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) del CONAFE, con apoyo financiero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). A continuación, describimos los pasos que la maestra Dalila y yo seguimos en nuestro proceso.

Para nosotras, la manera más congruente de evaluar el modelo ABCD es involucrar a la gente, a los usuarios. Nuestra intención era incorporar en la definición de los indicadores a las personas que serían evaluadas. En octubre de 2021, la maestra López Salmorán y yo organizamos varias sesiones llamadas *círculos de co-diseño* con actores en varios niveles del CONAFE (coordinadores territoriales en los estados, formadores de líderes para la educación comunitaria —LECs), y con los propios líderes, estudiantes y familiares, para definir con ellos y ellas los indicadores del aprendizaje que genera el modelo.

La idea era identificar las necesidades y prioridades desde los puntos de vista de los diversos actores y comunidades. Los círculos de co-diseño abrieron la posibilidad de cambiar las relaciones de poder entre evaluador y evaluado para llevar a cabo un proceso que tuviera sentido y significado para la gente

que usaría la evaluación. Aunque los procesos que describimos abajo fueron parte de un proyecto del CONAFE, creemos que podrían resultar útiles en otros contextos para propiciar conversaciones con las familias y las comunidades sobre aquello que les parece importante y el rol que la escuela puede tener en su ecología de la vida.

Los círculos de co-diseño tuvieron tres objetivos generales: 1) reunir perspectivas diversas para diseñar un proceso de evaluación educativa conjunta y tener una conversación sobre lo que queremos construir entre todos los actores participantes; 2) reconocer a las familias, a los alumnos y a los líderes como expertos para definir aquello que consideran aprendizaje y bienestar para sus comunidades y como expertos en el modelo ABCD; y 3) transformar las relaciones de poder que suelen caracterizar los procesos de evaluación a fin de lograr una evaluación participativa, personalizada y para la convivencia educativa.

Las actividades fueron:

1. Contar historias de aprendizaje y bienestar para acercarnos a la comunidad. Empezamos cada sesión invitando a los participantes a compartir una historia (propia o de su hijo/a alumno/a) en la que el aprendizaje en la escuela hubiera contribuido al bienestar de la familia/comunidad. Los participantes fueron seleccionados entre aquellos lugares donde los líderes, estudiantes y padres habían tenido experiencias significativas con la tutoría.

2. Dialogamos sobre “qué debemos evaluar”, es decir, sobre el propósito de la escuela en la comunidad. Las preguntas que formulamos fueron: ¿cuáles habilidades necesitarían los alumnos/las familias/las LECs para florecer en el futuro (en el mundo del conocimiento, en su comunidad, en su familia)?, ¿cuál es el rol de la escuela en la comunidad?, ¿en qué debe apoyar la escuela?, ¿qué ofrece la escuela que la gente valora?, ¿qué es lo más importante de lo que logra la relación tutora?

Después dividimos las categorías de indicadores en aprendizajes cognitivos, socioemocionales y éticos-culturales. Es fácil imaginar a maestros y directores de escuelas regulares entablando conversaciones parecidas con miembros de las familias de sus alumnos y alumnas.

3. Toma de acuerdos. Facilitar el diálogo entre diversas opiniones y perspectivas es un paso importante para cerrar un círculo de co-diseño, el cual finaliza con la toma de acuerdos generales. Durante nuestros círculos de CONAFE invitamos a los participantes a presentar un resumen de las ideas principales en tres categorías: habilidades cognitivas, habilidades socioemocionales y habilidades ético-culturales. Después de esto, presentamos una síntesis de ideas y un resumen de los acuerdos frente al grupo grande.

Otra manera de crear acuerdos compartidos es diseñar actividades como “río de la vida”. Esa actividad narrativa visual consistió en dibujar un río como un artefacto visual compartido para que después, usando esa metáfora, los participantes expusieran sus historias, perspectivas y experiencias sobre el pasado, el presente y el futuro.

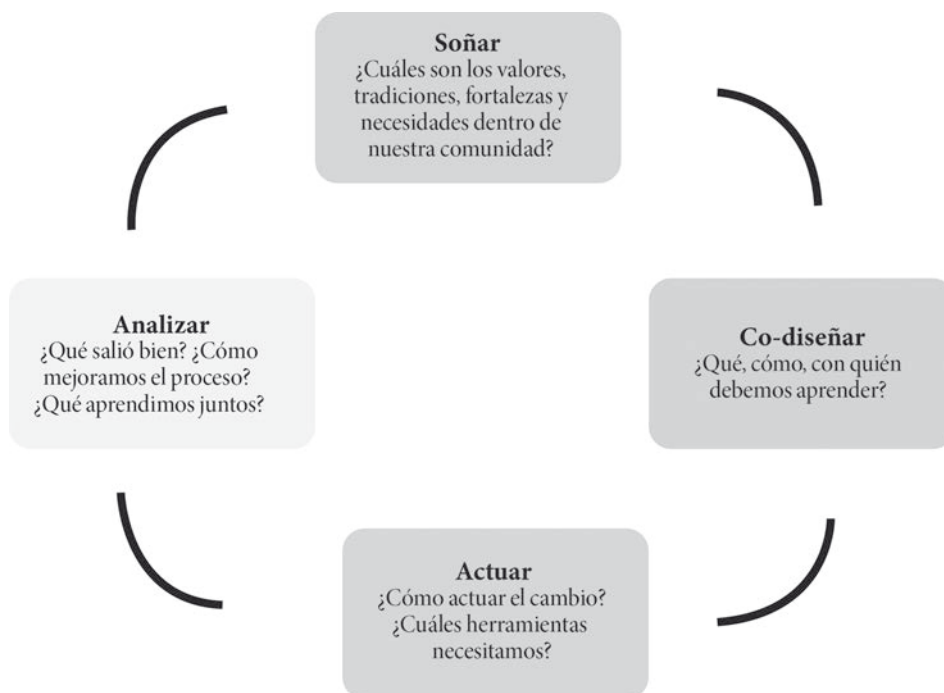
Este tipo de actividades permite cultivar el diálogo entre maestro/a y comunidad sobre el cambio educativo que queremos y que puede replicarse en cualquier grupo. En el CONAFE, por ejemplo, así como se toman acuerdos sobre la alimentación del LEC y el aseo de las aulas, pode-

mos abrir espacios para que las madres de familia reflexionen y sueñen juntas sobre el tipo de educación que desean ver en los centros comunitarios. Los acuerdos a los que lleguen por consenso podrían firmarse, tal como se hace con otro tipo de decisiones. De esta manera, las familias podrán entender su participación en la escuela como un continuo que abarca desde la limpieza del aula hasta la auto-definición de lo que es valioso en educación.

4. Co-diseño como diálogo continuo (¡por lo menos dos veces!). El co-diseño como diálogo que involucra a las familias y los/las alumno/as es una práctica continua. En México, especialmente con los nuevos planes y programas, en los que la comunidad está en el centro, el trabajo y la evaluación educativos deben seguir abriendo espacios para la libertad y la participación de la gente desde la base. El co-diseño es parte de la convivencia educativa. La participación se opone a la imposición y ayuda a que la escuela esté más cerca de las diversas necesidades e intereses de las comunidades. El diálogo con la gente puede tener varias formas: reuniones con las familias, asambleas durante las demostraciones públicas y espacios informales, como visitas a las casas. Sostener este tipo de procesos dentro de la red de tutoría, en las formas más adecuadas para cada contexto, nos ayudará a sostener la vida, la tierra y las familias.

Una característica de las escuelas multigrado es la baja permanencia de los maestros; por esa razón, el diálogo que un maestro sostenga con la comunidad puede ser un legado para los que le siguen. Caminatas y círculos de co-diseño pueden ser algunas estrategias para un maestro recién llegado, ya que de otra manera puede tomarle mucho tiempo entender cómo poner la escuela al servicio de la comunidad. Si realizamos esas formas de solidaridad entre escuela, tierra y familia con éxito y con tiempo, es posible que los padres y madres de familia se conviertan

Figura 3. Procesos de co-diseño

Fuente: adaptado de Bang *et al.*, 2019.

en defensores y promotores de las redes de tutoría/comunidad de aprendizaje bajo sus propias visiones y se vuelvan actores importantes en la lucha por una educación de calidad, más sana, colaborativa, justa, gozosa y solidaria. Además, una comunidad que tenga una visión educativa propia puede apoyar al maestro recién llegado a realizar un trabajo que contribuya al bienestar y la vida.

Aspectos a tomar en cuenta

Las familias y las comunidades son diversas

Cuando hablamos de familias es importante reconocer que cada familia tiene características que la diferencian de las demás. Durante las caminatas familiares, cuando alguien propone una idea o experiencia preguntamos a los demás miembros si tienen alguna distinta. Por ejemplo, a veces los hijos

tienen perspectivas diferentes que los papás. Para nosotros, conocer las diversas experiencias y perspectivas que existen dentro de la misma familia nos ayudó a entender mejor el contexto familiar y escolar. En la misma línea, también es importante explicitar que un propósito central de la escuela es defender la diversidad de perspectivas, lenguajes, relaciones y formas de saber en el aprendizaje y el desarrollo humano.

Enfocarnos en la humanidad, no en las estructuras

Las actividades mencionadas arriba son *estrategias*. Las caminatas pueden abrir espacios de convivencia, pero si se realizan de manera impersonal se pueden volver una imposición. Lo importante es la calidad de las relaciones alumno/alumna-padre/madre-maestro/maestra-comunidad que estas estrategias y actividades pueden generar. Es decir, las caminatas y los círculos de co-diseño nos sir-



Fotografía: Meixi

ven para aprender de los intereses, necesidades, retos y sueños del otro; para entendernos mejor como seres humanos, cada vez con una mayor complejidad; para transformarnos en personas que escuchan mejor; y para enseñarnos cómo podemos y debemos apoyarnos uno al otro. Los proyectos comunitarios basados en la relación humana, implementados de la mano de la relación tutora, cuidan la humanidad de las personas con quienes nos organizamos y trabajamos.

El cambio y la convivencia se vive en el diálogo

El diálogo sucede en dos niveles. El primer nivel es el diálogo entre maestro/a y familia; el hablar y escuchar como parte de las caminatas y los círculos de co-diseño que queremos generar. El segundo nivel es el diálogo tutor dentro de la relación tutora. Es importante no perder de vista que la convivencia y la comunidad de aprendizaje suceden dentro del diálogo. Sostener la vida, la tierra y la familia en las redes de tutoría se vive dentro del diálogo tutor. No podemos olvidar la importancia y la centralidad de esto. La convivencia, la solidaridad y la vinculación

entre escuela y comunidad existen no sólo en actividades o proyectos comunitarios, sino también *dentro del diálogo tutor*. En el diálogo personalizado, en pie de igualdad entre dos seres, uno puede desarrollar habilidades socioemocionales y éticas-culturales, así como maneras de transitar en los mundos escolares y comunitarios. De hecho, esas habilidades son parte integral/crítica y maneras saludables de aprender fracciones, ciencias sociales, de analizar un poema o cuento, o cualquier otro tema de interés. Gabriel Cámara dice que, al impactar a una persona, impactamos a la sociedad. Por ello nuestro esfuerzo debe ir en el sentido de fortalecer las relaciones familia-escuela que se viven dentro del diálogo tutor.

Recomendaciones para la acción

- *Invitar a la autodefinición de “aprendizaje” y “bienestar” a alumnos/as y familias.* En vez de suponer qué es “bienestar” para la comunidad, la evaluación puede incluir un proceso de autodefinición



Fotografía: Meixi

de bienestar para las comunidades. Involucrar a las familias y comunidades como co-diseñadores de su propio futuro.

- *Crear espacios para imaginar y generar cambios juntos.* Mantener procesos de aprendizaje reflexivos e iterativos a lo largo del tiempo y por lo menos dos veces. Tener una sola conversación con las familias es insuficiente.
- *Compartir tus múltiples identidades y perspectivas con la comunidad.* Cada persona tiene una multiplicidad de identidades. Somos educadores, padres y madres de familia, tíos/tías, deportistas. Abrir nuestro ser con otros y ser vulnerables con nuestros retos y sueños invita a otros a compartir sus identidades múltiples también con nosotros.
- *Diseñar actividades físicas basadas en el tiempo de la tierra y las relaciones de la tierra.* El aprendizaje y la participación necesitan basarse en una “forma de vida apropiada a cada lugar” (Kawagley y Barndhardt, 1999). Por ejemplo, las milpas donde trabajan las familias se basan en ideas y procesos relacionales. A través de las acti-

vidades que realizan en las milpas desde edades tempranas, los niños aprenden la idea de que respetar el mundo natural es un proceso de reciprocidad basado en la responsabilidad colectiva y el trabajo duro para mantener el bienestar de todos. Estar en la tierra requiere involucrar todos los sentidos y saber cómo mover y adaptar nuestro cuerpo a la actividad presente, poniendo atención y respondiendo apropiadamente a los movimientos y las actividades de los otros. El “propósito social” de toda práctica guía el trabajo y le da sentido a la vida.

- *Contar historias juntos.* A menudo los maestros desconocen la vida de sus estudiantes. Pero ellos pueden escuchar con atención sus historias y volverse co-responsables de encontrar las respuestas y las enseñanzas implícitas en las historias familiares. Esto requiere un nivel de vulnerabilidad por parte del maestro, donde el acto de escuchar abre la posibilidad para encontrar un sentido juntos y fortalecer después las interrelaciones y la co-responsabilidad del narrador y del escucha.



Fotografía: Meixi

- *Cultivar la heterogeneidad al basar el aprendizaje, primero, en sistemas de aprendizaje comunitario y, después, conectar con las disciplinas escolares.* Trabajar con la tierra es un proceso dinámico; reconocerlo como parte de la vida comunitaria ofrece múltiples formas de vincularlo con las materias escolares y otros temas académicos. Así se pueden cubrir los cambios históricos en el uso de la tierra y los asentamientos humanos y su vínculo con los rituales, las prácticas y el principio de reciprocidad; en otras palabras, su relación con las enseñanzas filosóficas, éticas y sociales al igual que con las perspectivas históricas y lingüísticas.
- *Caminar las tierras y contar sus historias en conjunto con las familias.* Las dos experiencias que se comparten en este artículo fueron importantes para crear espacios de tránsito entre los conocimientos familiares y los escolares.
- *Trabajar codo a codo con las familias.* Los/as maestros/as pueden trabajar codo a codo con las familias en prácticas comunitarias intergeneracionales, como la siembra del maíz. Al estar en el

mismo espacio físico donde están las familias, los y las docentes aprenden a relacionarse con ellas.

- *Responder ágilmente, observar a los niños y las niñas y ayudarlos a identificar sus talentos.* Las actividades basadas en el hogar y la tierra son contextos donde niños, familias y maestros pueden observarse mutuamente y observar los procesos del mundo natural. Los docentes también pueden aprender a observar a los niños y niñas, a identificar y nutrir sus talentos y a responder ágilmente a sus necesidades en su esfuerzo por colaborar con las familias.

Lecturas sugeridas

MEIXI, FERNANDO MORENO-DULCEY, LUCÍA ALCALÁ, ULRIKE KEYSER Y EMMA ELLIOTT-GROVES (2022), "When Learning Is Life Giving: Redesigning schools with indigenous systems of relationality," *AERA Open*, vol. 8, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1177/23328584211062587>

PARIS, DJANGO (2012), "Culturally Sustaining Pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice", *Educational Researcher*, vol. 41, núm. 93, pp. 93-97.

Aprendizaje en contexto: <http://learninginplaces.org/para-familias/>

Procesos de co-diseño con la familia:

ISHIMARU, ANN M., ADITI RAJENDRAN, CHARLENE MONTAÑO NOLAN Y MEGAN BANG (2018), "Community Design Circles: Co-designing justice and wellbeing in family-community-research partnerships", *Journal of Family Diversity in Education*, vol. 3, núm. 2, pp. 38-63.

Funds of Knowledge: GONZALEZ, NORMA, LUIS C. MOLL Y CATHY AMANTI (2005), "Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms", Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Referencias

BANG, M., C. MONTAÑO NOLAN Y N. McDAID-MORGAN (2018), "Indigenous family engagement: Strong families, strong nations", en E.A. McKinley y L.T. Smith (eds.), *Handbook of Indigenous Education*, Singapore, Springer Singapore.

BASSO, K.H. (1996), *Wisdom Sits in Places: Landscape and language among the Western Apache*, Albuquerque, University of New Mexico Press.

BRONFENBRENNER, U. (2009), *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press.

KAWAGLEY, A.O. Y R. BARNHARDT (1999), "Education Indigenous to Place", en G.A. Smith y D.R. Williams (eds.), *Ecological Education in Action*, Albany, University of New York Press, pp. 117-140.

MARKER, M. (2006), "After the Makah Whale Hunt: Indigenous knowledge and limits to multicultural discourse", *Urban Education*, vol. 41, núm. 5, pp. 482-505. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085906291923>

MASSEY, D. (2005), *For Space*, Trowbridge, Sage Publications Incorporated.

MEIXI, S. KONGKAEW Y P. THEECHUMPA (2022), *Land and Family-based Teacher Education*, ponencia presentada en "Cultivating Equitable Education Systems for the 21st Century", AERA Annual Meeting, 21-26 de abril, San Diego, CA.

MOLL, L.C., C. AMANTI, D. NEFF Y N. GONZALEZ (1992), "Funds of Knowledge for Teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms", *Theory into Practice*, vol. 31, núm. 2, pp. 132-141.

SCHUSTER, R., R.R. GERMAIN, J.R. BENNETT, N.J. REO Y P. ARCESE (2019), "Vertebrate Biodiversity on Indigenous-Managed Lands in Australia, Brazil, and Canada equals that in protected areas", *Environmental Science & Policy*, vol. 101, pp. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2019.07.002>

WHYTE, K.P. (2017), "On Concepts of Collective Continuance in Indigenous Studies: Brief reflections concerning responsibility, fluidity and justice", *Litterit: An Indian Response to Literature*, vol. 43, núm. 2, pp. 86-97.



Fotografía: Anayeli Hernández Benítez

La creación de la comunidad de aprendizaje en la telesecundaria “Juan Escutia” de El Pescadero (2013-2016)

Hernán Manuel Plantillas Sánchez

Secretaría de Educación del Estado de Nayarit | México
hmps74@hotmail.com

Introducción

Comencemos por el principio. En enero de 2008, la Dirección General de Innovación Educativa de la SEP a cargo de la Mtra. Lilia Dalila López Salmorán organizó una reunión nacional para dar a conocer el proyecto “Comunidades de aprendizaje”. Yo participé como jefe del Departamento de Educación Telesecundaria del estado de Nayarit.

El servicio educativo de telesecundaria inició en nuestro país en los años setenta, y en Nayarit las pri-

meras telesecundarias empezaron a funcionar a principios de los años ochenta, principalmente en las comunidades rurales del estado. Este servicio imparte programas de televisión en donde una persona explica un contenido en especial que le es útil, tanto al docente que estaba físicamente en el aula, como a los estudiantes para el abordaje de los temas a desarrollar.

Otra característica de las telesecundarias es que un solo docente se encarga de desarrollar todas las

materias de un grado escolar con la ayuda de los programas de televisión y las guías de aprendizaje; incluso, un mismo docente puede ser responsable de los tres grados, lo que garantiza dos aspectos importantes: la cobertura educativa y el ahorro de recursos, ya que por un lado se cumple con lo mencionado en el artículo 3° de la Constitución mexicana y, por otro, el Estado invierte muy poco para brindar el servicio, ya que sólo debe construir una aula con sanitarios y pagar a un solo docente.

Con honestidad debo decir que llegué a la reunión del proyecto sin muchas expectativas, pues uno toma a lo largo de su carrera profesional un sinnúmero de talleres de los que ya no recuerda ni el nombre; sin embargo, me di la oportunidad de participar y observar la demostración pública de un estudiante de una telesecundaria del estado de Chihuahua.

Luego de observar su demostración le pregunté al estudiante cuánto tiempo había invertido para desarrollar aquel tema de matemáticas. Él contestó que le había dedicado tres días. Este dato y su forma de desenvolverse me permitió comprender el nivel de pedagogía que estaba detrás de dicha demostración. Una pedagogía basada en el diálogo y no en la enseñanza; sustentada en la libertad de aprendizaje, no en un horario de clase; que dependía de un interés o una necesidad de aprendizaje del estudiante, de su habilidad para investigar y debatir sus ideas, no de la visión del docente.

Tuve que reconocer que estaba delante de una experiencia innovadora y única, y tomé la decisión de implementar la metodología de comunidades de aprendizaje en las telesecundarias de Nayarit.

En Nayarit se vivían dos grandes problemáticas que seguramente se compartían con el resto del país: la primera era que los docentes desarrollaban una labor educativa basada en la enseñanza, y no en el aprendizaje; es decir, la preocupación de los docentes era “dar una buena clase”, aunque los estudiantes aprendieran muy poco, o en algunos casos nada.

La segunda problemática era cómo atender a las escuelas multigrado, dado que los docentes no recibían capacitación para facilitar el aprendizaje en los

dos o tres grados de secundaria y en todas las asignaturas, aun a pesar del gran esfuerzo que hacían para desarrollar con decoro su valiosa labor.

Frente a esta problemática, la práctica de la relación tutora tenía muchas bondades: primero, garantizaba que el docente conociera a profundidad los temas a desarrollar con los estudiantes; segundo, la práctica de la relación tutora estaba centrada en el aprendizaje de los estudiantes, y no en la enseñanza del docente; y tercero, el docente aprendía a trabajar de manera interdisciplinaria y transversal, es decir, lograba desarrollar temas de todas las materias y de los tres grados sin ningún problema, con lo cual se garantizaban aprendizajes significativos para el estudiante y la satisfacción del docente frente a su labor.

Así fue como nuestro estado se convirtió en el tercero en participar en el proyecto, después de Zacatecas y Chihuahua. Gracias al esfuerzo del Departamento de Telesecundaria y al apoyo de tres tutores provenientes de la Ciudad de México (Daniel Albornoz, Diego Torres y Héctor Campos), la estrategia se desarrolló muy bien en el periodo de 2008 a 2010. En ese lapso, a las doce escuelas piloto se anexaron 20 más; se realizaron intercambios entre docentes y estudiantes de las telesecundarias de diferentes zonas escolares e incluso en diferentes estados de la República: Zacatecas, Puebla, Jalisco y Baja California Sur. Un gran logro fue ser invitados por la Secretaría de Educación de Chiapas para capacitar a 20 asesores técnico-pedagógicos (ATP) para que éstos, a su vez, desarrollaran la relación tutora en sus respectivas zonas escolares.

En 2010 se realizó un cambio en los responsables de la Secretaría de Educación y en el Departamento de Telesecundaria por cuestiones de política sindical, lo que condujo a un deterioro del proyecto estatal de comunidades de aprendizaje. Aunque el proyecto desapareció en el año 2012 en Nayarit, algunos maestros convencidos de las bondades de la metodología (tanto para los docentes como para los estudiantes), seguimos trabajando con ella al margen del apoyo de la Supervisión y del Departamento. Entre

2013 y 2016, a pesar de la carencia de apoyo oficial, dos telesecundarias desarrollaron comunidades de aprendizaje: la de Milpillitas Bajas y la de El Pescadero. En esta última fuimos responsables quien escribe estas líneas y cuatro colegas maestros: María Azucena Nava, Alfonso Barrón, José Francisco Mojarras y Sergio Arcadia.

¿Por qué es innovadora la metodología de comunidades de aprendizaje?

En la relación tutora el docente diseña una serie de preguntas y durante la tutoría se busca que el tutorado encuentre esos saberes que están en su mente y los relacione con el tema que se está desarrollando para resolver la problemática planteada.

Durante el proceso de tutoría los docentes aprenden temas de su interés o necesidad para posteriormente ofrecerlos a sus estudiantes en un ambiente de libertad; una vez que el estudiante logra apropiarse de manera significativa de ese aprendizaje puede fungir como tutor para mediar entre ese aprendizaje y el interés por aprender de uno de sus compañeros de clase.

Durante la tutoría el docente le ofrece andamios (analogías, preguntas, señalamientos, pistas, etc.) al tutorado para que pueda conectar o comprender la relación que existe entre sus conocimientos previos y el nuevo aprendizaje; esta actividad es sencilla cuando el docente ya vivió la tutoría y, como consecuencia, conoce a profundidad el tema que está facilitando.

Uno de los principios básicos de la relación tutora es el acompañamiento y orientación por parte de un tutor, que puede ser el docente u otro estudiante. El tutor cuenta con un conocimiento más profundo del tema a trabajar que el tutorado, de manera que está en condiciones de orientarlo para que descubra su propio aprendizaje.

En todos los temas que se le presentan al tutorado (docente o estudiante) están planteados diversos desafíos cognitivos, diseñados con mucha intención y creatividad, que desequilibran los cono-

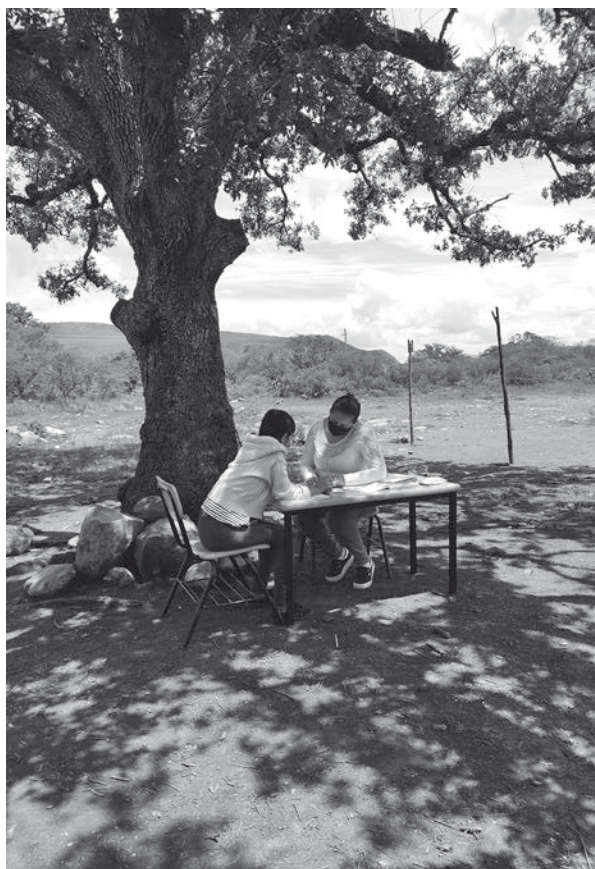
cimientos previos; esto prepara el terreno pedagógico para la motivación, la investigación, la curiosidad, la responsabilidad, la imaginación y el entusiasmo por aprender, dentro o fuera del aula, incluso más allá de la escuela.

Actividades

La experiencia en la telesecundaria de El Pescadero fue muy desalentadora al inicio. Cuando llegamos la situación con los padres de familia y estudiantes era muy difícil. Los primeros meses los estudiantes nos trataban con mucha indiferencia y los padres con desagrado, por lo que los docentes tuvimos que demostrar que trabajaríamos con responsabilidad y profesionalismo para que las relaciones con la comunidad escolar cambiaran para bien.

La responsabilidad de los nuevos docentes y la implementación de la metodología de comunidades de aprendizaje en el ciclo escolar 2013-2014 fue clave para generar un ambiente de armonía en la comunidad escolar. Trabajamos siempre en equipo y sin conflictos entre nosotros; de hecho, considero que fue el aprendizaje en diálogo lo que lo hizo posible, pues ¿quién es capaz de faltarle al respeto a un compañero que te tutora, que te orienta, que te tiene paciencia para escuchar lo que piensas, lo que sientes, y que te apoya para aminorar tus debilidades disciplinares y pedagógicas?

Recuerdo que el maestro Mojarras, a quien recién conocí en esta telesecundaria, deseaba conocer la metodología de comunidades de aprendizaje porque ya había escuchado hablar de ella pero no había tenido la oportunidad de trabajarla. Como mencioné, en ese momento no era sencillo implementarla porque por un lado la Secretaría de Educación del Estado no la promovía, el Departamento de Telesecundaria no convocaba a capacitaciones para compartir los temas (yo contaba aproximadamente con 10 temas preparados) y, para colmo se le tenía temor a la supervisión escolar y era indispensable no fallar en las famosas "planeaciones" que continuamente solicitaban.



Fotografía: Fernando Sánchez Aburto

A pesar de todo, nos echamos encima el compromiso de crear una comunidad de aprendizaje en una escuela de alrededor de 105 estudiantes y prácticamente en la clandestinidad. En mi cabeza rondaban muchas preguntas: ¿por qué las maestras y los maestros tendrían que transformar su práctica docente, si para algunos la actual era cómoda, y además no había una indicación por parte de la autoridad para intentar transformar dicha práctica?, ¿qué pensarán los padres de familia y los miembros de la comunidad cuando vean a los estudiantes trabajando fuera de las aulas y sin un maestro presente todo el tiempo?, ¿qué le diremos a la supervisión que estamos haciendo si un día nos visita? Como dije, era un gran reto. Pero si algo había aprendido de comunidades de aprendizaje era precisamente a enfrentar retos. También hubo fortalezas que nos permitieron iniciar con éxito nuestro proyecto: por un

lado, los docentes mostraron mucha disposición para trabajar con la metodología; eran docentes con mucha experiencia y también con humildad. Por otro lado, el autor de estas líneas dominaba la metodología y tenía la experiencia de haber diseñado algunos temas para un doctorado en el cual se implementaba la relación tutora.

Mi primera tarea fue tutorar a mis compañeras y compañeros docentes durante el horario de clases y, una vez que le agarraron el gusto, en tiempo extraescolar. Ya creada nuestra comunidad de aprendizaje entre los docentes, dos elegimos a los estudiantes más dedicados al estudio (no precisamente los que tenían calificaciones de 10) para tutorarlos mientras los otros tres atendían al resto de los estudiantes en clases normales. Luego, en cuanto contamos con el número de estudiantes-tutores suficientes, incorporamos al resto de estudiantes a la comunidad de aprendizaje escolar. La etapa de inicio duró aproximadamente tres meses, trabajando la tutoría de 7:00 am a 1:00 pm.

Viví dos años con mucha responsabilidad en mi vida profesional, y con un gran temor: que nuestra comunidad de aprendizaje, esa que con tanto trabajo, y a pesar de muchas dificultades, habíamos construido, se viniera abajo. Tenía una hipótesis: una comunidad de aprendizaje desaparece cuando ya no hay temas que compartir, cuando el tutor no cuenta con las competencias pedagógicas y la libertad de construir y ofrecer su propio currículo.

Así, mi mayor responsabilidad se volvió diseñar docenas de temas, es decir, construir en la telesecundaria de El Pescadero un currículo con la capacidad de cumplir con las competencias escritas en el plan y programas de estudio diseñados por la SEP. Temas como “La magia de los elementos químicos”, “Los borregos de Arnulfo”, “Luvina”, “El pantano”, “¿Sudan las botellas?”, “El llano en llamas”, “The White Lions”, “Transformers”, “La cuesta de las comadres”, “La vela”, “The Whales”, “La noche que lo dejaron solo”, “El poste” y “Dos ricas nieves”, entre otros, fueron el resultado de ese esfuerzo. Estos temas han servido para que muchos estudiantes des-

cubran su interés por el estudio e incluso para elegir su carrera universitaria, de acuerdo a algunos testimonios que hemos escuchado.

Además de los temas, la pedagogía del diálogo fue fundamental para que nuestros estudiantes lograran —e incluso superaran— los aprendizajes esperados del programa de estudio. Por ejemplo, uno de estos aprendizajes es “que los estudiantes aprendan a resolver problemas utilizando las fracciones”. Los estudiantes que viven la relación tutora no sólo logran esto, sino que aprehenden el concepto desde varias perspectivas, con tal profundidad que pueden tutorarlo a otro estudiante o incluso a un docente.

Un resultado natural de la relación tutora es la sana convivencia entre docentes y entre estudiantes, porque al momento de tutorar a otro pones en práctica muchos valores, como respeto, tolerancia, paciencia, gratitud, humildad, solidaridad, sinceridad y empatía, entre otros. ¿Y qué pasa cuando día con día se ponen en práctica estos valores en el aula y la escuela? Sí... se crea una comunidad de aprendizaje fincada en valores. Como afirma Gabriel Cámara, “nadie aprende si no tiene interés, nadie aprende si no le dan atención”.

Resultados

¿Cuáles fueron los resultados de la construcción de nuestra comunidad de aprendizaje? Para los estudiantes, los maestros nos volvimos personas importantes. Así nos hacían sentir cada día. Siempre había un número importante de estudiantes en la puerta de la escuela minutos antes de las 7 de la mañana. Muchos de ellos, sin que nosotros les preguntáramos, nos platicaban con gozo lo que habían avanzado en sus temas. Había emoción en sus comentarios y en sus ojos. Esas investigaciones las hacían por cuenta propia.

La transformación en los estudiantes no sólo fue en el ámbito académico; también cambiaron en su forma de convivir: se trataban con respeto, quizá porque pensaban que tenían que cuidar esa imagen

de tutor ante sus compañeros, o quizá porque valoraban el esfuerzo que hacían los otros cuando los tutoraban.

Algunos cambios ocurrieron poco a poco, pero fueron igualmente visibles: estudiantes tímidos se transformaron en líderes de su escuela; otros cambiaron la vagancia y la indisciplina por el gusto por las matemáticas; otros se volvieron capaces de cuestionar la opinión de los docentes, de opinar en el seno familiar cuando antes lo veían imposible, y de aprender sin la presencia de un docente hasta dominar temas de niveles superiores.

Por su parte, el actuar de los padres de familia hacia la planta docente cambió al grado que llegamos a contar con todo su apoyo cada vez que realizábamos una actividad. Recuerdo un día por la tarde que nos quedamos a trabajar con el objetivo de limpiar la parcela escolar para plantar 250 plantas de mango. Cuando estábamos en esa labor (docentes y estudiantes) empezaron a llegar muchos padres de familia a la parcela. Nuestro asombro fue que no los habíamos convocado, ellos habían asistido por su propia iniciativa. Nos sentimos muy bien, porque nos dimos cuenta que nuestra labor era realmente valorada por las familias de nuestros alumnos.

También se vivió una transformación en los docentes: por un lado, el dominio de los contenidos se volvió real, sin simulaciones; en la relación tutora el docente aprende a profundidad cada tema que comparte, porque para aprenderlo tuvo que resolver conflictos, rescatar sus constructos previos, investigar, reflexionar, equivocarse, plantear hipótesis, debatir, preguntar, inferir, generar un proceso de metacognición, escribir y compartir su experiencia de aprendizaje y, finalmente, diseñar un guion de tutoría flexible, audaz y respetuoso de los saberes de los tutorados. Recuerdo las palabras del maestro Mojarras después de que había desarrollado sus primeros temas de comunidades de aprendizaje: “esto ni en el doctorado lo aprendes”.

La reflexión de nuestra práctica docente era constante. Recuerdo también a otro de mis com-



Fotografía: Miguel Morales Elox

pañeros quien al desarrollar el tema “la magia de los elementos químicos” se dio cuenta de que uno de los procesos que él hacía no era el correcto: “maestro, según yo, mi fuerte eran las matemáticas y la química, y nunca me di cuenta que hacía este proceso mal, lo peor es que así lo enseñé durante 15 años”.

Puedo asegurar que quienes vivimos esta extraordinaria experiencia le encontramos un mejor sentido a nuestro trabajo. Si bien nos desviamos del estándar, nos quedó la seguridad de que nuestros estudiantes aprendieron y sus inquietudes fueron atendidas.

Finalmente, he de admitir que en mis primeros años de servicio, antes de conocer comunidades de aprendizaje, tenía temor de trabajar en una escuela multigrado. Estoy seguro que si hubiera conocido esta metodología desde que era estudiante de la Normal mi desempeño como docente habría sido mejor desde el inicio. Salvo escasas excepciones, las escuelas formadoras de docentes no capacitan para trabajar en multigrado, y es probable que buena parte de la deserción docente se deba a la compleji-

dad del encuentro con la realidad. Sería bueno que alguien nos preguntara, a los maestros que continuamos, cómo lo hacemos. Aquí está una tarea pendiente para la Secretaría de Educación y para las escuelas formadoras de docentes.

En la actualidad me desempeño como supervisor y sigo en contacto con muchos de aquellos estudiantes de telesecundaria, algunos de los cuales fueron nuestros colegas tutores en el proyecto SURA-Redes de Tutoría. Si bien este proyecto terminó de momento, estoy seguro que ellos continuarán contribuyendo a una transformación académica y humana donde quiera que estén.

Recomendaciones para la acción

- El gran problema educativo en nuestro país, y en otros más, es que durante muchas décadas se ha pensado que, si el maestro enseña, los estudiantes, por ende, van a aprender, lo cual es falso; para aprender es necesario que el estudiante tenga interés —o una necesidad— y que por parte del

docente se ofrezca tiempo y atención para orientar el aprendizaje.

La relación tutora es hoy la metodología más pertinente para lograr ese cambio educativo que tanto se ha buscado en nuestro país; es una metodología creada y aplicada por investigadores y docentes mexicanos, con importantes resultados que se pueden observar, tanto en los docentes que la practican como en los estudiantes egresados de nuestras escuelas rurales.

- En nuestro país, considerando todos los servicios de educación básica, aproximadamente 52% de las escuelas son multigrado, y las escuelas formadoras de docentes no preparan a sus estudiantes para desarrollar su profesión en estas condiciones. Cuando los maestros egresamos de estas escuelas formadoras de docentes y nos envían a laborar, imaginamos encontrar una escuela completa, donde cada docente atiende un grado y cuenta con los medios didácticos necesarios para facilitar el aprendizaje. Pero la realidad es muy diferente: en algunas ocasiones las escuelas no cuentan con aulas, las clases se desarrollan bajo un "caidito" de palma o en el salón del comisariado ejidal. El problema más complejo, sin embargo, es que los docentes egresan sin las competencias docentes para facilitar el aprendizaje en las escuelas multigrado porque fueron preparados para atender estudiantes de un mismo grado con el mobiliario y equipo necesarios para desarrollar su función en óptimas condiciones.

La Secretaría de Educación Pública —y las escuelas formadoras de docentes— tienen un enorme desafío en el tema de las escuelas multigrado. La metodología de comunidades de aprendizaje ha demostrado durante varios lustros su efectividad para trabajar, no sólo con multigrado, sino también con multiniveles.

Videos sugeridos

En Estudiantes egresados de la ENSN compartiendo demostraciones públicas a través de la relación tutora (2020), un egresado de la Escuela Normal Superior realiza una demostración pública y reflexiona la enorme importancia de la relación tutora en su futura labor docente. Poner especial atención en el minuto 6:34, en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZjsqhNz86q8>

Metodología de comunidades de aprendizaje (2019), en: <https://www.youtube.com/watch?v=4sD-2yRFyUE>

Redes de tutoría - exalumnos de El Pescadero (2019), en: <https://www.youtube.com/watch?v=tqPTJHtVvRw>

Nota: este artículo es una versión ampliada del texto con el mismo título publicada originalmente en el libro *Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*, México, Redes de Tutoría. Puede consultarse en: <https://redesdetutoria.com/como-hacer-de-la-educacion-basica-un-bien-valioso-y-compartido-el-caso-de-la-telesecundaria-de-el-pescadero-nayarit-2008-2020/>

“La lectura es el único medio a través del cual nos deslizamos, involuntariamente, a menudo sin poder hacer nada, a la piel de otro, a la voz de otro, al alma de otro.”

Joyce Carol Oates (1937-)
Escritora, editora y crítica estadounidense



Fotografía: Anayeli Hernández Benitez

“Ponerse en los zapatos del estudiante”

Una experiencia docente de aprender y enseñar en diálogo

Miguel Morales Elox

Consejo Nacional de Fomento Educativo | México
jmmorales@conafe.nuevaescuela.mx

Esmeralda Judith Morales Ríos

Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chihuahua | México
e.moralesr@cecytechihuahua.edu.mx

Edna Karina Urtusuastegui Bustillos

Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chihuahua | México
e.urtusuastegui@cecytechihuahua.edu.mx

Juan Pedro Rosete Valencia

Consejo Nacional de Fomento Educativo | México
jrosete@conafe.gob.mx

Introducción

Como humanos, gran parte de lo que aprendemos ocurre a través de nuestras relaciones con los demás. La escuela es un espacio de relaciones, de manera que entender estas relaciones puede ser la clave para comprender el aprendizaje que cosechan los estudiantes.

Diversos estudios de campo han caracterizado el salón de clases como un ambiente de relaciones verticales entre un maestro que decide qué actividades deben realizarse y unos estudiantes que, en el caso ideal, se amoldan a estas indicaciones.

Una alternativa al patrón tradicional de comunicación en el aula es el diálogo, que Alrø y Skovsmose (2004) han caracterizado en sus estudios etnográficos en educación matemática. Desde el punto de vista de estos autores, para entrar a un diálogo el maestro invita a los estudiantes a atender a una situación matemática que puede suscitar preguntas. Si los estudiantes aceptan la invitación, junto con el maestro pueden entrar en una conversación para indagar más sobre la situación problemática. Hay diálogo cuando la conversación ocurre en pie de igualdad y sigue un rumbo espontáneo en vez de uno planeado de antemano. Este tipo de interacción tiene el potencial de involucrar a los estudiantes en procesos de indagación autodirigida.

Si bien el diálogo y el aprendizaje autodirigido ocurren raramente en la escuela, la razón no puede atribuirse a la falta de capacidad de los estudiantes, ni a la falta de voluntad de los docentes. Muchos de ellos y ellas desean establecer un diálogo con sus estudiantes para ayudarlos a aprender, pero sienten que carecen de estrategias y/o apoyo institucional para llevarlas a cabo. Por lo tanto, es sumamente importante atender la manera en que los maestros aprenden estrategias para dialogar con sus estudiantes y cómo las escuelas pueden apoyarlos a poner estas estrategias en acción.

El propósito de este artículo es: i) describir la experiencia de dos maestras de educación media superior durante un taller de formación en una pedagogía dialógica; ii) describir los cambios que estas

maestras realizaron en su práctica docente como consecuencia de su participación en el taller; y iii) reflexionar sobre las posibilidades y dificultades que el sistema escolar impone a las maestras deseadas de adoptar el diálogo como práctica docente cotidiana.

Aprendizaje dialógico en salones de clase mexicanos

Comenzamos por brindar contexto sobre la pedagogía dialógica que es objeto de este artículo: la relación tutora. La relación tutora es una interacción entre una persona (el tutor) que ofrece a otra (el tutorado) una colección de textos o problemas (que pueden ser de cualquier disciplina) para que el tutorado escoja aquél que más le interesa aprender en diálogo con su tutor. En este diálogo, el propósito no es solamente que el tutorado domine un contenido particular, sino también que ejercite la comunicación oral y que desarrolle las habilidades que le permitirán aprender de forma autónoma. Una vez que un tutorado ha demostrado dominio del texto elegido, puede, independientemente de su posición como docente o estudiante, volverse tutor de ese texto. Progresivamente, esta posibilidad permite que varios estudiantes en un salón de clases se conviertan en tutores de sus compañeros. Así, el salón se convierte poco a poco en una comunidad de aprendizaje donde las interacciones entre estudiantes se vuelven la regla y donde el papel del maestro consiste en modelar la práctica del aprendizaje autónomo y la enseñanza dialógica.

La relación tutora fue concebida y desarrollada por el doctor Gabriel Cámara y su equipo a finales de 1990, en escuelas rurales de México. Hoy en día, esta pedagogía se encuentra enraizada en el sistema educativo mexicano y se practica también en Chile, Argentina, Perú y Tailandia. Desde su origen, la relación tutora ha atendido maestros de escuelas públicas rurales multigrado —históricamente, las más marginalizadas del sistema educativo. Incluso en estos contextos no privilegiados, los estudiantes que

viven la relación tutora de forma cotidiana se han vuelto ávidos aprendices autónomos y hábiles tutores de sus compañeros, además de que han contribuido a crear un entorno solidario en su escuela y su comunidad. Casi como un efecto colateral, las escuelas que practican la relación tutora han mejorado su logro educativo en matemáticas y lectura, medido según pruebas estándar (Meixi, 2018; Rincón-Gallardo, 2016).

Contexto de la experiencia: características y propósito de la formación

A principios de 2020, dirigimos una formación para 15 docentes de educación media superior en un estado del norte de México. El propósito era brindarles la experiencia de aprender en relación tutora para que, de vuelta en sus escuelas, ellos y ellas pudieran poner esta pedagogía en práctica con sus estudiantes.

Las docentes provenían de seis escuelas pertenecientes a un subsistema que brinda a jóvenes de comunidades remotas la posibilidad de estudiar un bachillerato general y obtener simultáneamente una capacitación para el trabajo. La tasa de deserción anual en estas escuelas es ligeramente superior al 30 por ciento, lo que significa, en términos redondos, que uno de cada tres estudiantes que comienzan sus estudios no los concluyen.

El primer semestre concentra la mayor deserción. Una encuesta realizada con exalumnos desertores mostró que la mayor deserción ocurre entre jóvenes cuyos padres tienen bajo nivel de escolaridad, de familias de escasos recursos y que no logran establecer relaciones significativas con los docentes (Hinojosa *et al.*, 2015).

El taller de relación tutora fue parte de un esfuerzo de la directora del subsistema por elevar el nivel académico de los seis planteles participantes, mejorar las relaciones entre maestros y estudiantes y, así, disminuir la deserción.

El taller se desarrolló durante la semana anterior al inicio de clases (de lunes a viernes) en jornada

completa. Durante los primeros dos días, las maestras en formación aprendieron un tema en diálogo con su formador, registraron por escrito su aprendizaje y realizaron una demostración pública de lo aprendido. Durante los días 3 y 4, casi la mitad de las docentes (7 de 15) se volvieron tutoras de otra colega en el tema que recién habían aprendido: por ejemplo, si una maestra resolvió un problema de geometría durante los días 1 y 2, ella tutoró el mismo problema a otra compañera durante los días 3 y 4. El último día de la formación se dedicó a que las docentes crearan estrategias para llevar a sus escuelas la forma de aprendizaje que acababan de vivir.

La experiencia de dos maestras durante la formación

De las 15 maestras participantes en el taller de formación, dos fueron invitadas a participar en este artículo para narrar sus experiencias durante el taller y después de éste, la vuelta en sus salones de clase. Fueron seleccionadas por haber reaccionado con entusiasmo al final de la semana de formación y por haber adoptado el diálogo, de alguna forma, al regresar a sus respectivas escuelas.

La maestra A tiene 7 años de experiencia en su escuela, donde ha enseñado materias técnicas (soporte y mantenimiento de equipo de cómputo, programación) y comunicativas (lectura y escritura). La maestra B tiene 5 años de experiencia docente en su escuela, en las materias de física, química y biología.

A continuación describimos la experiencia de cada maestra durante el taller de formación en relación tutora. Las evidencias son el registro de aprendizaje que cada una escribió durante el taller y el testimonio que dieron al final de éste. Al final de esta sección utilizamos esta evidencia para responder a dos preguntas: ¿cuál fue la experiencia de estas maestras con el diálogo?, y ¿qué posibilidades atisbaron para adoptarlo en su práctica docente?



Fotografía: Anayeli Hernández Benítez

La maestra A le encuentra sentido al "Soneto sonetil" de Lope de Vega

El soneto:

*Un soneto me manda hacer Violante
que en mi vida me he visto en tanto aprieto;
catorce versos dicen que es soneto;
burla burlando van los tres delante.*

*Yo pensé que no hallara consonante,
y estoy a la mitad de otro cuarteto;
mas si me veo en el primer terceto,
no hay cosa en los cuartetos que me espante.*

*Por el primer terceto voy entrando,
y parece que entré con pie derecho,
pues fin con este verso le voy dando.*

*Ya estoy en el segundo, y aun sospecho
que voy los trece versos acabando;
contad si son catorce, y está hecho.*

Registro de aprendizaje de la maestra A:

Al inicio leí el texto una vez y pensé que se trataba de una persona a quien se le dificultaba hacer las cosas y de quien los demás se burlaban por no poder hacerlo. Luego, esta persona se retaba a sí misma e iba avanzando y ya nada le espantaba, hasta darse cuenta que sí podía hacer las cosas.

Escribí por párrafos las ideas que tenía y enseñada le mostré a mi tutor el avance y le pregunté qué opinaba. Él me dijo que iba bien, pero que analizara la primera oración del soneto e identificara cada una de sus partes para así poder descifrar su significado. Observé que la palabra Violante tenía una particularidad: iniciaba con mayúscula; a partir de ahí me detuve a analizar varias veces esa oración y esa palabra que me causaba tanto ruido. Después de unos minutos logré deducir que la palabra Violante hacía referencia a una persona que enviaba a alguien más a hacer un soneto.

Continué mi análisis párrafo por párrafo, escribiendo cómo interpretaba cada uno de ellos y lo llevé a revisión con mi tutor. Él me hizo las siguien-

tes preguntas ¿a quién mandó Violante?, ¿quién habla en el soneto? Estas preguntas me llevaron a la conclusión de que quien habla en el soneto es el mismo autor Lope de Vega. “¿Sabes quién es Lope de Vega?”, me preguntó el tutor. Yo no sabía, pero el tutor me dijo que Lope de Vega era un famoso escritor de sonetos. “¿Crees que para él sea difícil hacer un soneto?”. Respondí que no, pues él era un experto en eso.

Continué con el análisis del soneto y después de unos minutos identifiqué el verso “catorce versos dicen que es soneto”. Conté los renglones del texto y efectivamente eran catorce; esto me permitió darme cuenta de que el autor hablaba del mismo soneto y de cómo estaba compuesto. En los párrafos posteriores decía que estaba conformado por 2 cuartetos y 2 tercetos y efectivamente así estaba escrito. Después de este descubrimiento fui de nuevo con mi tutor y le comenté toda emocionada sobre estas ideas nuevas que había descubierto.

Mi análisis final del soneto, párrafo por párrafo, fue el siguiente:

En el primer cuarteto Lope de Vega dice que nunca se ha visto en tanto aprieto —lo dice sarcásticamente, ya que él era un experto para hacer sonetos. Luego menciona que el soneto se compone de 14 versos y que tres ya van delante, refiriéndose a los tres versos que ya compuso.

En el segundo cuarteto, el autor menciona que él piensa que no va a encontrar rima, sin embargo, ya está a la mitad del segundo cuarteto. Luego dice que, si ya va a iniciar el primer terceto, ya no hay cuarteto que lo espante, en referencia a que ya terminó los dos cuartetos.

Posteriormente en el primer terceto hace mención que lo va iniciando y al parecer muy bien, pues pronto estaría terminando.

Para finalizar, dice que ya está escribiendo el segundo terceto, en cuyo segundo verso menciona, con verdad, que 13 versos ya están terminados. Finalmente, en el verso 14, dice “contar si son catorce y está terminado”, haciendo referencia a que ha concluido el soneto.

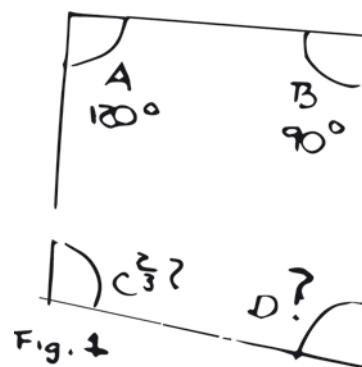
La maestra B resuelve un problema de geometría

El problema:

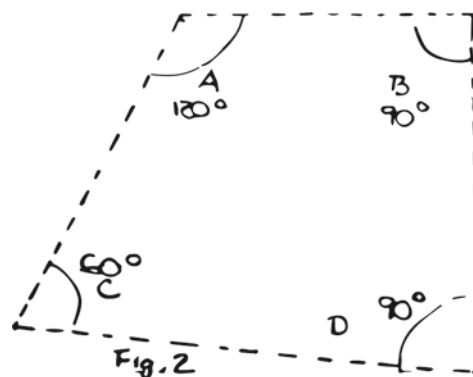
En el cuadrilátero ABCD, el ángulo A mide 120° , el ángulo B mide 90° y el ángulo C es dos tercios del ángulo D. ¿Cuánto miden los ángulos C y D?

Registro de aprendizaje de la maestra B:

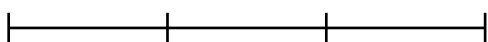
Leí el problema y, luego de pensarlo, plasmé la figura con la que trabajaría, sólo de forma representativa.



En la figura 1 se observan los ángulos iguales, pero el tutor me preguntó qué pasaría si colocaba los ángulos reales. Siguiendo esta sugerencia obtuve la figura 2.



Una vez modificada la figura con los ángulos reales, medí y obtuve los ángulos C y D, 60° y 90° , respectivamente. No estaba segura de que el resultado fuera correcto, así que sumé los ángulos A, B, C y D y verifiqué que daban 360° . Pero aún no me quedaba muy claro que el ángulo C fuera “ $2/3$ del ángulo D”. Expresé esta duda a mi tutor y él dibujó el siguiente esquema, en el que un entero está dividido en tres partes:



Mi tutor le asignó a cada uno de los tercios la cantidad de 30° . En consecuencia, así entendí que los 60° representaban dos terceras partes de 90° , es decir, que el ángulo C medía dos tercios del ángulo D.

Testimonios al final del taller de formación

Los registros de las maestras A y B muestran que ambas vivieron una experiencia de aprendizaje dialógico —expresaron sus ideas en torno al desafío que tenían delante y recibieron la escucha activa y la ayuda personalizada del tutor para resolver su desafío. Pero, ¿qué aprendieron más allá de un contenido?, ¿qué características percibieron en la comunicación establecida entre ellas y su tutor?, ¿qué implicaciones encontraron para su práctica docente subsecuente? Sus testimonios al final del taller nos dan luz al respecto. La maestra B expresó lo siguiente: “aprendí el valor de escuchar... El diálogo me permite resolver problemas como ‘este muchacho por qué no entiende’ y esa herramienta nos la llevamos [los maestros] para cada momento en el que estemos en clase”. La maestra A contó que, si bien al inicio no sabía qué esperar del taller, se llevaba “una gran experiencia de aprendizaje”. Y agregó: “por fin encontré algo que nos ayuda a motivar a los alumnos y sé que funciona porque yo ya lo viví”.

Los testimonios anteriores señalan que ambas maestras reconocieron el diálogo como una herramienta pedagógica válida para su práctica docente —una herramienta para motivar a los alumnos y para ayudarlos cuando no entienden algo. Además, la experiencia de aprender en diálogo las motivó a ambas a adoptarlo en su práctica docente subsecuente.

Resultados. La experiencia de las dos maestras de vuelta en su escuela

Como mencionamos antes, el taller de relación tutora ocurrió una semana antes de iniciar el primer semestre de 2020, y tanto la maestra A como la maestra B incorporaron el diálogo a su trabajo docente durante ese semestre. Sin embargo, cada una lo hizo de la manera que su contexto laboral lo permitió: mientras que la maestra A trabajó como docente frente a grupo, la maestra B, luego de cinco años frente a grupo, fue cambiada ese semestre al área administrativa.

La maestra A no pudo crear una red de tutoría en su grupo de 30 estudiantes de la materia de programación; sin embargo, adoptó algunas de las dinámicas que vivió en el taller de relación tutora: ofreció cada programa como un desafío para sus estudiantes (en el sentido que el “Soneto sonetil” la había desafiado a ella), y estableció con ellas un diálogo en el cual les brindó un apoyo personalizado para salir adelante. Asimismo, les pidió que llevaran un registro escrito de sus avances y sus dificultades. Por su parte, la maestra B abrió un club en el que ofreció a los estudiantes los mismos problemas que ella había resuelto durante el taller de relación tutora. Dedicó al club dos horas semanales por las cuales no recibió ninguna remuneración económica.

A continuación, para detallar los logros que cada maestra cosechó como resultado de su trabajo dialógico en el aula, presentamos algunos registros recolectados por ellas: dos registros de aprendizaje escritos por los estudiantes de la maestra A y un registro de tutoría escrito por la maestra B.

Un estudiante de la maestra A escribe sus programas de computación

Registro de aprendizaje de un estudiante de la maestra A:

Cuando inicié a realizar el programa me pareció muy sencillo. Primero lo realicé en mi cuaderno, luego cuando creí haber terminado procedí a ver si contaba con errores y efectivamente sí contaba con varios. Ahí comencé a estresarme un poco por no saber dónde estaba el error, ya que con que tuviera mal un punto y coma el programa no funcionaba. Pero la maestra me ayudó planteándome un par de preguntas para que yo sola descubriera dónde estaba el error, y aunque fue un tanto complicado, al final sí pude realizar el programa. En mi opinión sí es un tanto complicado programar y para hacerlo se necesitan principalmente tres cosas: paciencia, razonamiento y lógica.

Un estudiante de la maestra B resuelve el mismo problema de geometría que ella resolvió en el taller de formación

Registro de la maestra B:

Les voy a contar un poquito acerca de este estudiante, porque pasó algo inesperado para mí y para sus compañeros. Él es un joven serio y en su grupo de amigos, que también está en el club, él es siempre el que pide ayuda con las materias y más si se trata de matemáticas. Les comenté que era club de desafíos, así que debían desafiarse y elegir un tema que se les dificultara, y este joven escogió el problema del cuadrilátero. Inició leyendo el problema; lo notaba algo desesperado porque no sabía cómo iniciar, me acerqué y tenía ya una representación de un cuadrilátero, con los ángulos que le daba el problema. Luego me comentó que ya no sabía qué más hacer, le hice algunas preguntas y de ahí comenzó a solucionar el problema, a partir de lo que él sabía. Luego de un rato me habló una alumna porque estaba teniendo dificultades, así que me acerqué a ella y para cuando me di cuenta Josué ya

estaba apoyando a su compañera, no dando la respuesta sino siguiendo el patrón que yo como tutora llevaba a cabo. Sus compañeros y yo estábamos sorprendidos, ya que él tomó la iniciativa de apoyar, y se notaba la seguridad que tenía al estar apoyando a sus compañeras. Fue algo muy satisfactorio, para mí como tutora y para sus compañeros también, porque siempre era al revés: ellos terminaban primero y le explicaban a él, y nunca lo habíamos visto tan entusiasmado y orgulloso de saber hacer algo y querer compartirlo. Esto pasó en la primera sesión, espero que siga igual o mejor; aún le falta el resto del proceso.

Reflexión

Las evidencias recién presentadas son, sin duda, limitadas, pues no muestran el proceso completo por el cual los estudiantes resolvieron sus respectivos desafíos (escribir los programas o resolver el problema de geometría). Sin embargo, las evidencias sí muestran que ambas maestras consiguieron llevar el diálogo a sus aulas y fueron capaces de dialogar con sus estudiantes del mismo modo que su formador había dialogado con ellas durante el taller.

Al mismo tiempo, podemos señalar algunas limitaciones del trabajo dialógico de cada maestra. Más allá de la invitación a participar en el taller de relación tutora, ellas no recibieron suficiente apoyo institucional para aplicar el diálogo en su escuela (al menos durante el semestre posterior al taller). La maestra B, por ejemplo, tutoró a sus colegas docentes que no asistieron al taller, pero ellos no mostraron interés por incorporar el diálogo en su práctica docente. Tampoco se interesó otra de sus colegas, a pesar de haber asistido al taller. Si bien la maestra B brindó una experiencia de diálogo a los cinco estudiantes de su club, la práctica docente al nivel escolar siguió inalterada. Otro tanto ocurrió en la escuela de la maestra A: sólo ella y otra colega (2 de 15 docentes) asistieron al taller de relación tutora y adoptaron los principios del diálogo en su práctica; sin embargo, tuvieron que hacerlo dentro de clases

de 50 minutos, y con grupos de 30 estudiantes. A pesar del esfuerzo de estas dos maestras al interior de sus aulas, la práctica al nivel escolar no se transformó.

Recomendaciones para la acción

Oportunidades y limitaciones para el aprendizaje dialógico en la educación media superior

1. La evidencia presentada en este artículo sugiere dos conclusiones: por un lado, es posible para algunas maestras y maestros adquirir una pedagogía dialógica y llevarla a sus aulas, incluso después de un taller de sólo una semana de duración. Por otro lado, es difícil para las escuelas abrir espacios donde estos maestros puedan realizar una práctica dialógica.
2. Para las maestras, la experiencia de la relación tutora se puede resumir como "ponerse en los zapatos del estudiante": "enfrentar un desafío y sentirnos vulnerables en el proceso al darnos cuenta de que no lo entendemos, pero resolverlo finalmente gracias a nuestro propio esfuerzo y al apoyo personal y focalizado del tutor".
3. Ser escuchados abre posibilidades para aprender algo nuevo. Las maestras cobraron consciencia de haber aprendido y de haber sido escuchadas; más aún, de haber aprendido *porque* fueron escuchadas. Para ellas, la experiencia de aprender en diálogo se convirtió también en motivación y guía para enseñar en diálogo. Al terminar la formación, ambas se sintieron capaces y motivadas para escuchar a sus estudiantes y así ayudarlos a aprender.
4. Por otro lado, las escuelas de las dos maestras impusieron condiciones subóptimas para que el diálogo prendiera al nivel escolar. ¿Qué cambios estructurales serían necesarios para que esto ocurra? Se señalan sólo algunos: asegurar la formación de todos los maestros de una escuela dada, incluyendo el director; sustituir los hora-

rios de 50 minutos por materia, por otras alternativas que permitan a maestros y estudiantes establecer diálogos por periodos largos, hasta lograr el dominio de temas de su interés.

5. Este artículo agrega a la evidencia de que el diálogo encierra oportunidades de aprendizaje inéditas en la escuela tradicional. Pero brindar a los estudiantes el impacto positivo del aprendizaje en diálogo parece exigir una innovación estructural más profunda que formar a los docentes, por valioso que sea este primer paso. Una pedagogía dialógica, como la relación tutora, requiere del cobijo de un modelo educativo puesto que trastoca: i) la manera en que se relacionan maestros y estudiantes; ii) la manera en que se forman los docentes; y iii) la forma en que se organizan los horarios. Ver una pedagogía tan disruptiva como una simple estrategia remedial relegada a las horas de la tarde puede diluir el impacto positivo del diálogo en las vidas de los estudiantes (recomendamos ver el artículo "La convivencia escolar en redes de tutoría" como ejemplo de evidencia de este impacto en este número de *Decisio*).

Lecturas sugeridas y referencias

- ALRØ, HELLE Y OLE SKOVSMOSE (2004), *Dialogue and Learning in Mathematics Education. Intention, Reflection, Critique*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- CÁMARA, GABRIEL (ed.). (2003), *Learning for Life in Mexican Rural Communities*, México, CONAFE.
- ELMORE, RICHARD F. (1996), "Getting to Scale with Good Educational Practice", *Harvard Educational Review*, vol. 66, núm. 1, pp. 1-26.
- HINOJOSA, ROMELIA, ÓSCAR CÁZARES, ADELDA VÁZQUEZ, JAVIER TARANGO, ANGÉLICA P. ARZATE Y JESÚS A. PÉREZ B. (2015), *La interrupción escolar en la educación media superior en el estado de Chihuahua. Condiciones que propician*

el retiro de los estudios de bachillerato en voz de exalumnos, vol. II, Chihuahua, ENSECH, en: http://educacion.chihuahua.gob.mx/investigacion/sites/default/files/interrupcion_escolar_media_superior.pdf

HUNDRED (2021, 18 de enero), *Innovations - Redes de tutoría*, en: <https://hundred.org/en/innovations/redes-de-tutoria>

LÓPEZ S., DALILA Y SANTIAGO RINCÓN-GALLARDO (2003), *La capacitación artesanal y la profesionalización de la labor docente en Posprimaria*, México, CONAFE.

MEIXI (2016), "Desdibujando los límites entre identidades personales y colectivas. La relación tutora en redes de comunidades de práctica para una transformación individual, colectiva y continua", *Revista DIDAC*, núm. 68, pp. 27-35.

MEIXI (2018), "The Program for the Improvement of Academic Achievement in México: Tutorial Relationships as an Imposition of Freedom to Transform the Instructional Core, Leadership and Policy in Schools". DOI: <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1453935>

RINCÓN-GALLARDO, SANTIAGO (2016), "Large Scale Pedagogical Transformation as Widespread Cultural Change in Mexican Public Schools", *Journal of Educational Change*, vol. 17, núm. 4, pp. 411-436.

RINCÓN-GALLARDO, SANTIAGO (2019), *Liberating Learning: Educational change as social movement*, Nueva York, Routledge.

ROGERS, CARL (1969), *Freedom to Learn*, Columbus, Charles E. Merrill.

He recibido muchas propuestas para crear un nuevo test de madurez para evaluar en qué momento un niño está preparado para la lengua escrita. Aunque se trata de un gran negocio, no estoy dispuesta a colaborar en la creación de un nuevo instrumento de discriminación

Emilia Ferreiro (1937-)
Psicóloga, pedagoga y escritora argentina



Fotografía: Guadalupe Estrada Ferrusquia

La relación tutora del modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD)

Una alternativa pedagógica para la educación media superior comunitaria en el telebachillerato comunitario

Sergio Christian González Osorio

Consejo Nacional de Fomento Educativo | México
sgonzalez@conafe.gob.mx

Introducción

En este artículo se argumenta en favor de que el telebachillerato comunitario adopte el modelo ABCD del CONAFE para brindar una educación comunitaria auténtica y pertinente, basada en la colaboración y el diálogo. Las condiciones similares de ambos servicios permiten plantear la posibilidad de una tra-

yectoria unificada y completa de los estudiantes, desde educación básica hasta bachillerato, para conformar así un proyecto de modelo de educación comunitaria nacional.

Estas páginas son un llamado a la reflexión acerca de las posibilidades de enriquecer la educación comunitaria en el nivel medio superior; preten-

den, asimismo, influir en el cambio de la retórica y la gramática de la escolarización, particularmente en el caso del telebachillerato comunitario (TBC). En concreto, se busca aportar a este servicio educativo una manera distinta de entender el aprendizaje —liberándolo— para aprender a aprender; para ello se parte del genuino interés del estudiante y del respeto a su ritmo de aprendizaje, porque creemos fehacientemente que todos tenemos la capacidad de aprender. Por otro lado, sostenemos que la vía para aprender es el diálogo uno a uno, en relación tutora, lo cual propicia una auténtica comunidad de aprendizaje donde todos son capaces de recibir y brindar tutoría. Así, la práctica educativa desborda el ámbito escolar, permea al resto de la comunidad y recoge sus saberes, sus anhelos, sus temas locales como materia de conocimiento de las disciplinas.

Antes de entrar de lleno a estos argumentos conviene hacer un poco de historia. Diseminados en más de 3 mil 300 comunidades en México operan los telebachilleratos comunitarios, que atienden a cerca de 180 mil jóvenes, quienes difícilmente podrían cursar su bachillerato de otro modo. Se trata de enclaves educativos nacidos de una política de la precariedad y con una única encomienda: hacer realidad el mandato constitucional de ofrecer la oportunidad de cursar el bachillerato a todos los ciudadanos en edad de estudiarlo. A este programa se le aderezó con los tópicos de calidad y pertinencia, como parte de la retórica educativa del momento.

Los primeros telebachilleratos comunitarios se fundaron en 2013, durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, y fueron un poco más de 300. El objetivo único era que el servicio creciera a pasos agigantados hasta alcanzar 5 mil escuelas al cabo de cinco años, pero con el mandato de lograr esa meta con el menor costo posible y escaso papeleo. Se esperaba que, al término del periodo peñista, se alcanzara un 5 por ciento adicional de cobertura para acariciar el cien por ciento en el nivel.

Pronto surgieron los cuestionamientos. Ante tamaña empresa, ¿de qué manera sería posible esta-

blecer miles de escuelas de calidad en apenas unos años?, ¿se podría realizar con finanzas magras, mismas que no incluían recursos para infraestructura, equipamiento y para su administración? Éstas y otras preguntas permitieron atisbar los defectos de origen de una de tantas fórmulas de la tecnocracia para hacer política pública que rayan en prácticas de simulación: escuelas sin escuela, asentadas donde sea, sin equipo, atendidas por docentes sin condiciones laborales y contractuales acordes con su papel de trabajadores de la educación. Así pues, con la velocidad con que se instala un Oxxo (tienda de conveniencia), se suscribieron convenios de apoyo financiero con cada entidad federativa interesada en establecer telebachilleratos comunitarios bajo los siguientes criterios:

- La comunidad debía solicitar el servicio a su gobierno estatal.
- El gobierno tenía que comprobar suficiencia presupuestal.
- Que no existiera un servicio del mismo nivel a menos de 5 km de la comunidad donde se estableciera.
- Las poblaciones tenían que tener menos de 2 mil 500 habitantes.
- Que la comunidad contara con una instalación apropiada destinada a su funcionamiento.

Asimismo, se elaboró un documento endeble, sencillo, casi amparado en la buena fe, pero hecho para deslindarse, más que para comprometerse, denominado “Convenio de apoyo financiero”. En ese manojito de páginas, tanto el gobierno federal, a través de su subsecretario de Educación Media Superior, como el gobernador de cada estado, se comprometían a aportar cada uno la mitad del costo de operación de los planteles que se propusieran emprender. Adicional a ello, cada entidad se haría cargo de la operación del programa. En contraparte, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) determinó los lineamientos de funcionamiento y aportó el modelo educativo, es decir que el diseño

curricular del telebachillerato comunitario recayó en la Dirección General del Bachillerato (DGB). Más adelante señalamos cómo funciona este modelo y cuáles son sus principales contenidos curriculares.

Es preciso puntualizar que la responsabilidad de la Federación que se establece en el Convenio de apoyo financiero en caso de que la contraparte falte a su aportación es muy restringida; además, las medidas de fiscalización de los recursos destinados están apenas esbozadas, lo mismo que los detalles de operación de los servicios educativos, incluyendo la contratación de los docentes. Tal es la vaguedad del convenio que ningún estado, ni funcionario público, ha sido sancionado por la violación del instrumento, ni por omisión ni por corrupción. Puede pensarse que este instrumento se concibió como una solución provisional y práctica para la fase piloto; sin embargo, casi diez años después continúa casi idéntico, y sigue siendo el único documento que mantiene la operación de un servicio que creció exponencialmente: de 2013 a 2018 se pasó de 300 a 3 mil 300 planteles.

Cabe decir, que los gobernadores proclives al régimen en turno abanderaron la iniciativa y tomaron cientos de telebachilleratos para ser establecidos en sus estados, más aún si la oferta incluía una promoción inaugural: el primer año de operación de cada plantel corría por cuenta del gobierno federal. Nadie se resiste al primer año gratis, más aún cuando no se tiene la intención de pagar los subsiguientes o, en el mejor de los casos, la solvencia para ello. El gobierno federal, entonces, asumió ese costo inicial para promover que se sumaran todos los estados. Se puede decir que los primeros años de la iniciativa se caracterizaron por una especie de euforia. Los estados donde los gobernadores estaban por concluir su mandato no tuvieron empacho en abrir centenas de centros, a sabiendas de que las finanzas locales no soportarían ni siquiera el segundo año.

Finalmente, las consecuencias de una política pública expansionista, sustentada en una meta de

cobertura y en un endeble financiamiento, con escaso basamento institucional, derivaron en problemas que pusieron en riesgo el programa.

Resultados. La apropiación comunitaria

Conforme transcurrieron los años, como hemos dicho antes, diversos estados se llenaron de planteles y arrastraron un adeudo insalvable. El caso de Chiapas resulta el más dramático y escandaloso, ya que en 2019 los docentes reclamaban una suma que rondaba los 170 millones de pesos. La falta de aportación estatal era herencia del periodo del gobernador Manuel Velasco, cuando se contrató a los docentes como voluntarios a fin de evitar toda relación laboral, en un acto ilegal en el uso y destino de los recursos. Por su parte, el gobierno chiapaneco actual de Rutilio Escandón inició su periodo con un acto de represión que culminó en la persecución y encarcelamiento de varios maestros, producto de una protesta orillada por el hartazgo frente a los atropellos y las esperas interminables, bajo el sol, para la entrega de un cheque cada vez que se decidía pagarles sus “apoyos”.

Ante la situación de incumplimiento de los acuerdos por parte de los gobiernos estatales, el gobierno federal peñista fue cuando menos tibio, si no es que omiso, especialmente si se trataba de gobiernos de su mismo partido. En cualquier caso, sin el 50 por ciento del recurso que los telebachilleratos requerían para operar, se precarizaron aún más, sostenidos únicamente por la aportación federal. Con ello se afectó principalmente a las percepciones de los docentes, quienes en su gran mayoría son profesionistas titulados, egresados de las más diversas disciplinas, capaces de responder a alguna de las tres áreas de conocimiento en que se divide el programa: ciencias, comunicación y sociales. Dado que sus contratos con los gobiernos estatales difieren de un estado a otro, también hay varios grados de precariedad laboral, pero en general están bajo el régimen de honorarios asimilados, de contratos temporales o indefinidos, y escasamente cuentan con

prestaciones básicas como la seguridad social. En suma, son prestadores de servicios temporales, y por lo mismo sus condiciones de trabajo están muy lejos de las del resto de los trabajadores de la educación al servicio del Estado. Así las cosas, con los años las demandas en materia de basificación y reconocimiento de derechos laborales han puesto en jaque a las autoridades educativas locales. Además de lo anterior, relativo a la situación laboral de los docentes, cabe decir que el convenio no incluye la dotación de recursos para una estructura operativa que permita establecer una coordinación en cada entidad.

Ante ese panorama cabe preguntarse, ¿cómo han subsistido los telebachilleratos comunitarios? La respuesta reside en la fuerte apropiación de las escuelas por parte de las comunidades. Es generalizada la práctica del *tequio* como fuerza comunitaria de organización, autogestión y *compartencia*;¹ además de la fuerza combativa, el arraigo y la resistencia de los docentes, quienes en su mayoría (más de 70 por ciento), habitan en las comunidades donde imparten clases. Es por ello que los intentos de cierre de los servicios, o de despido de docentes, cuando se han efectuado, han resultado en un costo político muy alto porque, además, han involucrado actos de violencia, intimidación y lesión al tejido comunitario.

Ante estos hechos, la constante ha sido la conformación de núcleos de resistencia autogestivos en un sinnúmero de comunidades. Esa ha sido la respuesta a las constantes violaciones a los convenios de apoyo financiero por parte de los gobiernos estatales, que han provocado la falta de provisiones educativas y de infraestructura básica, así como las continuas y prolongadas sequías salariales que padecen maestros de varios estados. Cada centro es un punto de dignidad y un punto de vital importancia para sus comunidades. Es, además, la fuente de trabajo de miles de maestros que fundaron sus planteles y que son miembros estimados de sus localidades.

Por todo lo anterior, resulta injusto afirmar que los telebachilleratos comunitarios son un lastre, un programa fallido con malos resultados, cuando los tres millares de planteles siguen recibiendo y egresando jóvenes en todo el país a pesar de las precarias condiciones de funcionamiento. Injusto también si se considera que se han edificado cerca de mil escuelas de forma autogestiva y que la organización gremial de los docentes ha propugnado por consolidar un programa educativo con naturaleza propia y con un futuro que haga justicia a los más pobres.

La calidad educativa

En ese contexto, una preocupación constante entre los docentes es la calidad de la enseñanza y la pertinencia del modelo educativo operante. Dicho modelo se sustenta en una versión del bachillerato general tradicional, caracterizado por su estructura disciplinar y de desarrollo de competencias y habilidades para preparar a los jóvenes para la educación superior, a la que se suma el desarrollo de un proyecto comunitario, con enfoque de capacitación para el trabajo.

A partir de 2016 el modelo se reformó para agrupar las asignaturas en módulos interdisciplinarios, integrados por unidades de aprendizaje, las cuales se aterrizan mediante secuencias didácticas. Adicional a ello, se reforzó el componente de desarrollo comunitario. Ahora, los alumnos siguen una metodología para realizar gradualmente un proyecto comunitario, de impacto en la comunidad y para la comunidad. Este es el aspecto más significativo del modelo, pues transpone los muros escolares y busca propiciar condiciones para el autoempleo local, destinado principalmente a aquellos alumnos que no desean o no pueden continuar a la educación superior.

Sin embargo, el telebachillerato comunitario ha estado muy lejos de brindar una educación en los términos planteados y de conseguir los objetivos que se han propuesto, quizá por equívocos. En las mediciones de las pruebas estandarizadas, las últimas efectuadas (Planea, 2017), este programa se en-

¹ Compartencia es el término acuñado y empleado por Jaime Martínez Luna en su libro *Eso que llaman comunalidad* (2010); se refiere a una cualidad inherente a las comunidades que las dota de sentido tanto individual como colectivo, no como un medio, sino como una finalidad.

cuentra en el sótano del nivel educativo, muy lejos de los servicios de las universidades autónomas. La sentencia es lapidaria: los alumnos del TBC no alcanzan las condiciones mínimas, sus logros son insuficientes, pues no son capaces de... (y aquí se agrega la lista de aprendizajes y competencias definidas para este nivel desde las políticas educativas nacionales). Estos resultados son los argumentos que se esgrimen para clausurarlo, lo que permitiría reducir la carga presupuestal; en ellos se sostiene la conclusión de que los telebachilleratos comunitarios no son viables y que sus resultados académicos apuntan a un rotundo fracaso como experimento educativo, a un sistema fallido.

En contraposición con estas afirmaciones, sostenemos que la experiencia educativa del TBC es vasta y diversa; nos indica que las interacciones y frutos del proceso de enseñanza aprendizaje trascienden al aula y a la jornada escolar, y que escapan a las mediciones estandarizadas. Quizá convenga afirmar que han hecho jugar al TBC en una liga que no le es propia, donde no puede ni debe competir, aun cuando sí se acepte que debe cumplir con la estandarización curricular del perfil de egreso, tanto para el libre tránsito de los estudiantes en la media superior como para su paso a la educación superior.

El ABCD como una opción para el TBC

Partamos de esta premisa: las condiciones y características con que cuenta el TBC, en lugar de representar un obstáculo para la mejora educativa, en el modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo ABCD son oportunidades de desarrollo de la relación tutora capaces de propiciar comunidades de aprendizaje que impactan directamente en el bienestar comunitario.

En el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el modelo ABCD, bajo la batuta de su precursor, Gabriel Cámara, se materializa y adapta permanentemente en un contexto similar al del TBC. Las coincidencias en el tipo de población al que se dirigen y donde se asientan los hacen receptores na-

turales de alumnos de las secundarias del CONAFE, formados en dicho modelo.

Recordemos que el TBC, conforme a sus criterios de establecimiento, cubrió las poblaciones no atendidas por los demás servicios regulares de EMS, acercándose o cohabitando regional y comunitariamente con los servicios del CONAFE. Por ello, es posible que no se requiera, en muchas regiones, establecer nuevos planteles del mismo tipo. Algunos estados, incluso, reportan una cobertura de bachillerato del 100 por ciento. Por lo tanto, no se trata de un problema de falta de cobertura, sino de calidad educativa, donde se privilegie el aprendizaje sobre la enseñanza y se haga efectiva la entrada de la comunidad al aula; donde se rebasen los muros y se flexibilice la jornada; donde se integren los saberes comunitarios, partiendo de una educación contextualizada y diversa.

Desbaratar, así, el monopolio del saber y la cátedra unidireccional que se le atribuye al docente para, finalmente, establecer una nueva relación con los estudiantes, basada en la colaboración y el diálogo, no en la memorización y demostración de asimilación de contenidos pre digeridos. En suma, contagiar al TBC de la relación tutora, del ABCD.

No olvidemos que el CONAFE y el TBC (sin dejar fuera a las telesecundarias) forman parte de algo que se puede denominar ecosistema comunitario, con dependencias mutuas en un sin fin de regiones, donde fungen como la única posibilidad para que los estudiantes de escasos recursos y habitantes de localidades aisladas, cumplan una trayectoria educativa completa hasta culminar su bachillerato. Asimismo, este ecosistema educativo no puede compararse, ni puede competir con el resto de los contextos educativos, menos aún calificarse en sus términos, pues su aporte en las comunidades va más allá de lo que los entes gubernamentales pueden apreciar, medir y controlar; sin embargo, esa peculiaridad no le impide dialogar, comunicarse en un lenguaje común y cumplir con un currículo nacional.

Conviene entonces decir que es posible aprovechar las características de operación, población

atendida, localización, organización comunitaria y el experimentado personal docente, así como la capacidad instalada de las diversas instituciones, para hacer un frente común en favor de niños, niñas y jóvenes de las comunidades.

Por otra parte, se puede afirmar que la baja matrícula no representa un motivo de alarma, cuando en la educación comunitaria, desde la visión del ABCD, importa cada persona que conforma la comunidad de aprendizaje y los grupos pequeños representan una ventaja para la atención uno a uno en relación tutora. Además, se justifica plenamente el ejercicio de recursos cuando la meta no es una relación costo-alumno, sino una acción de justicia social; sin olvidar que dicho costo es considerablemente más bajo que el de otras instituciones de los mismos niveles educativos.

Además de lo anterior, el ABCD también promueve un mayor involucramiento de las madres y padres de familia, no sólo en lo que a la gestión se refiere, sino en su relación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, como participantes activos.

Con respecto a los docentes del TBC, caracterizados por su naturaleza voluntariosa, creativa y curtidors a la precariedad, que con imaginación, organización comunitaria y continuas acciones de lucha mantienen los servicios, el ABCD les puede brindar la posibilidad de hacerse de un argumento más en favor de su permanencia, de su relevancia como actores de un proyecto nacional de educación comunitaria que los reivindique, que procure su estabilidad definitiva y los saque del plano de la sobrevivencia y la descalificación. Y quizá, aún más importante, el ABCD les puede brindar la oportunidad de desbaratar su educación tradicional para aprender una manera distinta, netamente humana. Pueden, en definitiva, aprender a aprender, a través del diálogo como un bien invaluable para el resto de sus vidas.

Por todo lo anterior, observar y documentar la trayectoria completa de los estudiantes formados en el ABCD, desde su educación básica hasta el final de su educación obligatoria, representa un anhelo

que puede efectuarse mediante esta acción en común. Representa, en suma, la realización de una educación comunitaria como proyecto educativo nacional, integrador y con un sentido unívoco. Aglutinar los servicios comunitarios en un modelo educativo que arrope a los estudiantes de las comunidades, prácticamente desde el nacimiento —y aún antes— hasta culminar el bachillerato, sería una transformación educativa comunitaria sin precedentes. Para ello se requiere poner a los diversos programas bajo el manto de un modelo como el ABCD que, sin duda, es la práctica educativa más innovadora y transformadora que abandera el Estado mexicano, a través del CONAFE, en la educación básica. El Consejo podría asumir la rectoría académica de este magno proyecto. A ello habrá que sumar los cambios legislativos, normativos e institucionales que permitan brindar certeza jurídica y permanencia a los programas que integren una iniciativa de estas dimensiones. Incluso, en un futuro podemos imaginar la fusión institucional y presupuestal para erigir un solo ente educativo o aprovechar al CONAFE, cuya razón de existencia, desde hace 50 años, es la educación comunitaria, para que sea el ariete en este esfuerzo y albergue los distintos programas federales.

Lecturas sugeridas

Dirección de Educación Comunitaria e Inclusión Social (2016), "Marco curricular del Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo", México, CONAFE.

MARTÍNEZ LUNA, J. (2019), *Eso que llaman comunalidad*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Para mayor información sobre el Telebachillerato Comunitario pueden consultarse las siguientes páginas: <http://educacion-mediasuperior.sep.gob.mx/telebachilleratos> y <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/index.php>



Fotografía: Anayeli Hernández Benitez

El cambio educativo como movimiento social

Re-imaginar la escuela y los sistemas escolares

Santiago Rincón-Gallardo

Director de Investigación, Michael Fullan Enterprises / Universidad de Toronto | Canadá
@SRinconGallardo

¿Replicar o reinventar?¹

Replicar o reinventar la educación formal es la disyuntiva que se nos presenta en estos tiempos convulsos. Aunque ya varios científicos habían dado la

alarma de una posible pandemia que afectaría todos los rincones del planeta, nadie estaba preparado para afrontarla. La pandemia, sin embargo, también nos ofrece una ventana hacia el futuro. Estamos inmersos en una profunda crisis, una etapa en que, como decía el intelectual revolucionario italiano Antonio Gramsci, el viejo sistema ya se murió, pero el nuevo sistema aún no nace. En tiempos de crisis nada nos puede garantizar que el sistema que viene vaya a ser mejor que el que le precedió. En la crisis

¹ Este texto es la versión escrita de la conferencia que el Dr. Santiago Rincón-Gallardo impartió para el encuentro de formación de tutores que Redes de Tutoría A.C. organizó el 5 de agosto de 2020. Agradecemos al autor y la asociación su autorización para reproducirla en este número, pues consideramos que es un material de gran valía para las y los docentes que quieren desarrollar la tutoría en sus aulas. La conferencia puede verse en: <https://www.facebook.com/redesdetutoria/videos/conferencia-de-santiago-rinc%C3%B3n-gallardo-para-la-formaci%C3%B3n-de-tutores-en-puebla/760958704663011/>



Fotografía: Richard Elmore y Maricruz, una niña de 13 años originaria de Santa Rosa, México.

actual, nada menos que la vida en el planeta y el proyecto humano están en juego. Y me temo que, sin un esfuerzo colectivo y deliberado por reconstruir el proyecto humano, lo que vendrá es un mundo más oscuro, deshumanizante, más violento, más permeado por el miedo.

La pregunta al regresar a clases presenciales es si hemos de replicar la escuela convencional o si debemos reinventar la educación. Por supuesto, me inclino por la segunda opción. La pandemia nos ofrece una oportunidad inigualable para pensar qué es lo verdaderamente importante en la educación de las nuevas generaciones. Desde mi perspectiva, la educación debiera tener cuatro propósitos fundamentales: que nuestras niñas, niños y jóvenes se conozcan a sí mismos, aprendan y piensen por sí mismos, que cuiden de sí mismos y los demás, y que mejoren el mundo.

La buena noticia es que la relación tutora impacta en estas cuatro prioridades de manera clara y contundente. En este trabajo de aprender y promover la relación tutora no nada más se aprende una práctica, sino que se adquiere una herramienta que

puede ayudar a los docentes —y ayudarnos a todos— a reinventar la educación.

El mundo al revés: otra educación posible

La fotografía que aparece arriba es mi imagen preferida del mundo al revés. Las imágenes del mundo al revés nos han acompañado siempre (el pobre dando limosna al rico, el marido macho haciendo labores domésticas, los obreros tomando el control de la fábrica). Nos atraen porque presentan no sólo una crítica del mundo que existe, sino también un mundo distinto que es posible.

En esta fotografía se puede ver, del lado izquierdo, al profesor Richard Elmore, de la Universidad de Harvard; uno de los pensadores y expertos más importantes a nivel internacional en el tema del cambio educativo. El Dr. Elmore² fue mi profesor; un académico sumamente inteligente y uno de los pensadores que más ha inspirado mi modo de pensar la educación. En el lado derecho está Maricruz,

² N. del E. El Dr. Richard Elmore falleció en febrero de 2021.

que entonces era una adolescente de 13 años de la comunidad rural de Santa Rosa, municipio de Villanueva, una localidad situada a 100 km de la ciudad de Zacatecas, la capital del estado. Lo que hace de ésta una imagen del mundo del revés es que Richard Elmore es el aprendiz, y Maricruz es la maestra.

Esta fotografía se tomó en 2010, cuando Richard visitaba México para conocer lo que entonces eran las comunidades de aprendizaje que se promovían a través del Programa para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE). Como solía hacer en sus múltiples visitas a escuelas y aulas a lo largo del mundo, Richard caminaba entre las mesas para ver el trabajo que estaban haciendo los estudiantes y hacerles preguntas (para comunicarse lo apoyaba Caitlin Schoenfelder, quien aparece sentada a su lado, una maestra estadounidense que se encontraba en México, en una pasantía con Redes de Tutoría). En esto estaba Richard cuando se le acercó Maricruz y le dijo: —oiga, yo quiero ser su tutora ¿me da un poco de su tiempo para ser su tutora? Una vez que Richard se recuperó del *shock* de que una estudiante lo invitara a un proceso de tutoría, aceptó. Maricruz le dijo —mire, vamos a empezar con un problema sencillo porque yo no sé qué tanto se acuerda usted de la geometría que estudió en la escuela; y le presentó el siguiente problema: calcular el área de la región sombreada de la figura que se muestra abajo, dado el radio de uno de los círculos.

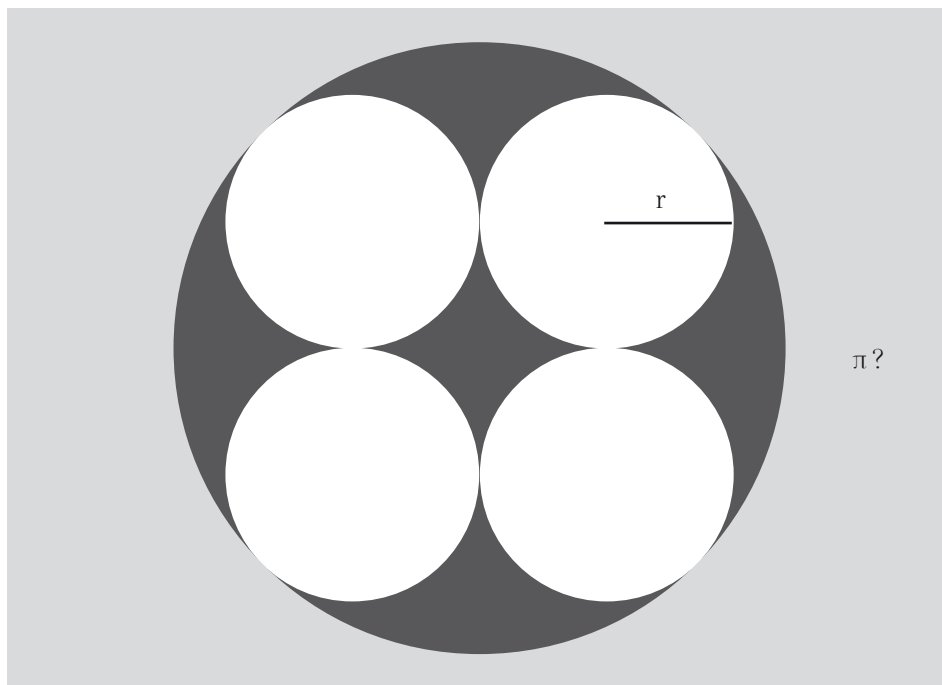
Lo primero que llamó la atención de Richard es que Maricruz no estaba tan interesada en que él le dijera la respuesta correcta, sino en entender cómo estaba pensando en el problema. Maricruz le pidió que explicara en voz alta las decisiones que tomaba a cada paso (por qué estás calculando esto y no esto otro, etc.), que pensara en voz alta lo que estaba haciendo para encontrar el área de la zona sombreada. Después de unos minutos, Richard encontró la solución al problema y con mucho orgullo se lo presentó a su tutora. Maricruz, con una sonrisa discreta, le dijo: —bueno, esto está bien, pero no hemos terminado, ¿me puede usted explicar qué es esto? Y

señaló el símbolo de π (π) que Richard había utilizado en varias ocasiones para calcular las áreas de los círculos involucrados en el problema. La respuesta un poco titubeante de Richard fue: — π es un número: 3.14 y algo. Entonces, con una sonrisa un poco más grande Maricruz le dijo: —bueno eso es cierto, pero no es eso lo que le estoy preguntando; mi pregunta es ¿qué significa π y por qué usted lo está utilizando para calcular el área de esos círculos? En ese momento Richard, experto internacional, blanco, estadounidense, profesor de una de las mejores universidades del mundo, tuvo que confesar: —pues, la verdad, no sé.

Los 15 o 20 minutos que siguieron Maricruz se aplicó a orientar y ofrecer tutoría a Richard para que entendiera el significado de π ; una demostración de por qué π tiene un valor constante para todos los círculos, independientemente de su tamaño; por qué se utiliza del modo en que se utiliza para calcular el área de un círculo, es decir, por qué se multiplica π por radio al cuadrado y por qué el resultado es el área del círculo.

A su regreso a Boston Richard escribió acerca de su experiencia en México³ y de su encuentro con Maricruz. Durante décadas había dedicado un día a la semana a visitar salones de clases en escuelas públicas de Estados Unidos —lo que representa miles de horas. “Y no recuerdo”, decía Richard, “haber escuchado nunca la voz de un/a estudiante en un salón de escuela pública en Estados Unidos; normalmente el maestro es el único que habla, y si un estudiante se atreve a hablar lo hace en voz tan baja que no se le puede escuchar, como con miedo. Y heme aquí, en un ranchito en la mitad de la nada, en medio de un patio polvoso, una niña se me acerca para decirme ‘yo quiero ser su maestra; me mira a los ojos y me muestra, con su modo de trabajar, un nivel de seguridad que no he visto en los salones estadounidenses’.

³ Uno de los textos que Richard Elmore produjo a raíz de su encuentro con las redes de tutoría puede leerse, en español, en la siguiente liga: <https://redesdetutoria.com/download/69/articulos/11385/el-futuro-del-aprendizaje-richard-elmore.pdf> (consulta: 1 de mayo de 2022).

Figura 1. Obtener el área de la zona sombreada. ¿Qué es π ?

“Maricruz”, escribía Richard, “no nada más conocía muy bien los conceptos de geometría y sabía cómo resolver problemas, también conocía una pedagogía. Era una tutora experta a quien no le interesaba saber si yo resolvía bien el problema o no; le interesaba más saber cómo estaba yo entendiendo el problema y qué no me quedaba claro; para ello hacía preguntas cada vez más precisas para acorralarme, para encontrar dónde estaba lo que yo no entendía y ayudarme a aprenderlo, quizá por primera vez en mi vida. Sentí que estaba en las manos de una experta”.

Pocos días después de su regreso a Boston recibí un correo de su esposa en el que me decía: “Santiago, amigo, a su regreso a casa Richard me mostró fotos de su viaje por México y me platicó su experiencia con lágrimas en los ojos”. Yo conozco bien a Richard desde hace muchos años. Tuve la fortuna de tomar cursos con él y constatar que es una de las personas más inteligentes que he conocido: metódico, claro, brillante. Pero nunca lo había visto mostrar ningún tipo de emoción. Y la experiencia de tu-

toría con esta chica de 13 años lo conmovió hasta las lágrimas.

Richard comentó después: “yo he continuado visitando salones de clase en Estados Unidos. Maricruz es mi compañera constante en estas visitas. Su seguridad, su gozo al aprender y enseñar”.

A partir de esta lección, reflexiona para el mundo: “alguien tuvo la audacia de creer que Maricruz, sus compañeros y maestros que los guían y los apoyan, son capaces de aprender. Que pueden aprender de manera profunda y desarrollar su competencia y su gusto por aprender. Esto es algo sobre lo que vale la pena detenerse a pensar”.

La foto que he mostrado nos ofrece una imagen de lo que es posible lograr, porque ya se ha logrado. Historias como éstas abundan. Está en nuestras manos propiciar muchas más, y para ello contamos con una herramienta que ya se ha probado: la relación tutora. Con ella podemos lograr que niños, niñas y jóvenes se sepan capaces de aprender por su cuenta, y de comerse el mundo a puños: que estén listos para enseñar algo importante a los profesores

de las mejores universidades del mundo. El cambio que tenemos que promover es un cambio educativo que conmueva a los expertos hasta las lágrimas. Esa es la medida del éxito y de la profundidad con la que tenemos que promover el cambio educativo.

Me anima mucho saber que ya existe una metodología que nos puede permitir hacer el cambio: la relación tutora. Quizá tengamos que mover algunos aspectos de esa relación en este nuevo contexto de pandemia, de educación a distancia, pero sabemos que nos puede llevar a construir una educación que haga posible que tengamos miles, millones de Maricruces en nuestro país.

¿Qué significa aprender?

Quiero plantear ahora una pequeña reflexión sobre un aspecto medular de la educación en el que, paradójicamente, pocas veces nos detenemos a pensar: ¿qué significa aprender?, ¿cómo aprendemos de la mejor manera? Todos asumimos que aprender es tomar clases con el maestro, que es quien decide qué se tiene que hacer y cuándo. Pero esa definición es muy imperfecta; de hecho, es dañina para el buen aprendizaje. Qué es aprender y cómo aprendemos de la mejor manera son nociones que están en el corazón de nuestra tarea como educadores y líderes de la educación. Para responderlas resulta útil hacer este ejercicio: pensemos en algo que sabemos hacer muy bien, en lo que nos consideramos expertos, capaces de ayudar a otro a aprender a hacerlo. Después, pensemos ¿cómo lo aprendí?, ¿cómo aprendí a hacerlo cada vez mejor? Y, finalmente, ¿qué apoyos y condiciones estuvieron a mi disposición?

Para responder estas preguntas consideremos lo siguiente: 1) si esto que sé hacer muy bien es algo que estaba interesado/a en aprender; 2) si fue importante tener a la vista a alguien que sabía hacerlo muy bien; 3) si la práctica fue importante para hacerlo cada vez mejor, esto es, si tuve que practicar una y otra vez, equivocarme y reiniciar; 4) si fue importante tener acceso a fuentes de información para saber qué tan bien estaba haciendo las cosas,

y tener momentos de reflexión para identificar qué no había salido bien, qué podía hacer mejor la siguiente vez, es decir, tener entornos de retroalimentación y de reflexión; 5) si fue útil o necesario tener cerca gente que estuviera aprendiendo lo mismo, es decir, aprender a la par con otros/as; y, por último, 6) preguntémosnos si esto que sé hacer muy bien lo aprendí en un salón de clases. Reflexionar sobre ello es muy importante porque éstas son las condiciones clave para el buen aprendizaje: interés, exposición constante a la práctica experta que queremos aprender, práctica constante, retroalimentación, reflexión y colaboración; casi cualquier cosa que sabemos hacer muy bien la aprendimos en estas condiciones.

Pensemos ahora cuántas veces encontramos estas condiciones de aprendizaje en un salón de clase. Cuando reflexionamos acerca de lo que sabemos hacer muy bien sale a la superficie lo que creemos y lo que sabemos sobre el buen aprendizaje. Aprendemos lo que nos interesa; cuando tenemos la oportunidad de ver en acción a gente que hace bien aquello que queremos aprender; cuando podemos practicar una y otra vez, cometemos equivocaciones y reflexionamos sobre qué funcionó y qué no, y hacemos las cosas mejor la siguiente vez; y cuando lo hacemos junto con otros. Pero lo que creemos y sabemos sobre el buen aprendizaje y lo que hacemos en las escuelas son cosas muy diferentes.

En la escuela aprendemos a que nos enseñen: a sentarnos calladitos, a obedecer, a entender qué es lo que el maestro espera de nosotros y a hacerlo suficientemente bien para acreditar el año (hay quienes se rebelan y prefieren no hacerlo, desde luego). Con esto no quiero decir que aprender esas cosas no sea importante (a atender, a responder a las expectativas de nuestra autoridad); el problema es cuando esto es lo que repetida y sistemáticamente aprendemos la mayoría del tiempo que estamos en el aula.

Aprender a que te enseñen y aprender a aprender son dos cosas muy diferentes. Es importante aprender a entender lo que te pide la autoridad y respon-

der de una manera íntegra, consciente; pero tenemos que hacer mucho más por cultivar y priorizar el aprender a aprender, y en este sentido las redes de tutoría están haciendo una contribución muy potente.

Aprender es una práctica de libertad

Aprender es una práctica de libertad; esta idea es el corazón de la educación que tenemos que mover hacia adelante. Si pensamos nuevamente en las cosas que sabemos hacer muy bien podremos identificar el significado de ejercer la libertad de la manera más plena posible, alrededor de preguntas y proyectos que nos resultan importantes, de hacerlo en nuestro propio tiempo, a nuestro paso, en nuestros términos, cuando nosotros lo decidimos; no cuando otros nos dicen que lo tenemos que hacer. Aprender es una práctica de libertad. La mala noticia es que esta idea tan sencilla está prácticamente ausente en el día a día de nuestros salones de clase, en nuestras escuelas y en nuestros sistemas educativos. Esto es así porque los sistemas escolares no fueron diseñados para promover el buen aprendizaje. Los sistemas de educación obligatoria y masiva fueron diseñados para cumplir con tres funciones históricas: 1) la custodia —cuidar de los niños mientras los papás están trabajando; 2) el control —la escuela es un mecanismo de control social; y, 3) la clasificación —para determinar quién podrá tener acceso a qué tipo de oportunidades. La escuela se diseñó para cumplir estos tres propósitos, y los ha cumplido relativamente bien.

En tiempos de pandemia hemos visto lo importante que es tener un lugar a donde mandar a nuestras niñas y niños mientras los padres y madres trabajan. Es un rol muy importante que ha jugado y tiene que seguir jugando la escuela; las otras dos funciones son más debatibles: control y clasificación; debemos preguntarnos si la escuela tiene que seguir cumpliéndolas.

La escuela obligatoria que conocemos fue una invención de las sociedades de la Revolución Indus-

trial, cuando grandes oleadas de migrantes se trasladaban a las ciudades emergentes para trabajar en las fábricas. Mientras en el campo era fácil tener a los niños ayudando en las labores que hacían los adultos, en las fábricas ya no podían estar ahí. La escuela fue la solución al problema del cuidado de los niños mientras los adultos trabajaban. Además del cuidado, también surgió la necesidad de contar con un mecanismo de control social para evitar el caos que podía derivarse de la llegada masiva de gente a las ciudades; nuevamente, la escuela ayudó a resolver este problema. Y, finalmente, también surgió la necesidad de tener un mecanismo para clasificar a las personas, es decir, para definir quiénes podrían dirigir las fábricas y quiénes serían la mano de obra.

Cuando vemos a la escolarización desde la perspectiva del aprendizaje queda claro que no solamente es una tecnología muy imperfecta para el buen aprendizaje, sino que, además, lo obstruye. Desde los años setenta del siglo XX, muchos críticos de la escolarización, como Ivan Illich, John Holt o Jonathan Kozol, afirmaban que, si tuviéramos que inventar un entorno ideal para matar la creatividad y el gusto por aprender inventaríamos un salón de clases, es decir, un espacio donde todos tienen que hacer al mismo tiempo lo que les dice el maestro en un bloque de tiempo definido y después pasar a la siguiente clase y realizar tareas discretas, simples y rutinarias. Este sistema mata la capacidad de aprender y la creatividad natural de niños y niñas: según el Test de Pensamiento Creativo de Torrance, una prueba que sirve para medir la capacidad creativa desde los 2 hasta los 21 años, mientras 98 por ciento de los niños y niñas de 2 años califican como genios creativos, ¡la cifra para los de 21 años es de 3 por ciento!

Esta tragedia la podemos atribuir en gran medida a la escuela. Nótese que no estoy diciendo aquí que los maestros sean malos, que los directores sean villanos o que las autoridades educativas sean crueles. No es algo que se produce intencionalmente; pero es parte del entramado que constituye

la cultura escolar convencional: las creencias, acciones y comportamientos que orientan el trabajo del día a día en las aulas, las escuelas y los sistemas escolares del mundo.

Cambiar el núcleo pedagógico a través de las redes de tutoría

Dado todo lo anterior, ¿por dónde hay que actuar para generar cambios orientados a promover el aprendizaje como práctica de libertad?, es decir, ¿para incrementar la capacidad, el deseo y el gozo de la gente por aprender, así como la confianza en su propia capacidad para hacerlo? La unidad básica que tenemos que intervenir es el núcleo pedagógico, esto es, la relación entre educador y aprendiz en la presencia de un objeto de conocimiento.

Históricamente, las relaciones entre los componentes del núcleo pedagógico han sido verticales: hay una distinción jerárquica, autoritaria, muy clara entre quien sabe y quien no, quien determina lo que se tiene que hacer y quien tiene que obedecer, entre quien enseña y quien aprende. Este esquema es clarísimo en un salón de clases convencional. En contraste, lo que nos muestra la investigación educativa es que el buen aprendizaje sucede en relaciones horizontales de diálogo; en conversación en pie de igualdad, en relaciones donde ambas partes aprenden y se transforman al interactuar entre sí.

Cambiar el núcleo pedagógico es importante, en primer lugar, porque ahí se juega el aprendizaje. Se pueden cambiar muchas cosas: los planes y programas de estudio, el currículo, los libros de texto; se pueden mandar computadoras a las escuelas y tener conexión a Internet; se pueden dar clases por televisión, evaluar a los maestros, diseñar nuevos exámenes; se pueden reparar las ventanas del salón de clases... pero todo esto no cambiará el aprendizaje si no cambia el núcleo pedagógico.

En el núcleo pedagógico, no sólo se juega el aprendizaje; ahí también se juega la democracia. Las mentalidades, los comportamientos y las actitudes que cultivamos cuando la configuración del



Fotografía: Miguel Morales Elox

núcleo pedagógica es una de control y división jerárquica son las que se requieren en los regímenes autoritarios; en las democracias, en cambio, el vínculo entre autoridad y ciudadano es más horizontal. El núcleo pedagógico es un esquema a pequeña escala de las relaciones entre el Estado y la ciudadanía: el maestro representa al Estado y el niño el futuro ciudadano. Si queremos cultivar democracias tenemos que generar vínculos de diálogo, de aprendizaje y de transformación entre el Estado y el ciudadano, entre el maestro y el aprendiz.

Y, de nuevo, la buena noticia es que las redes de tutoría transforman de raíz este núcleo al crear vínculos de diálogo, de cuidado, de solidaridad y de aprendizaje mutuo entre adultos y jóvenes. En las redes de tutoría tenemos una herramienta sumamente sólida no sólo para fomentar un mejor aprendizaje, sino también para cultivar la democracia.

Finalmente, en el núcleo pedagógico se juega también el bienestar. Mientras que las relaciones verticales de autoridad, poder y control producen malestar, los vínculos de cariño, solidaridad y diálogo producen bienestar. Transformar de raíz el núcleo pedagógico es entonces una vía directa para regenerar tres de los ingredientes cruciales que requiere el nuevo proyecto humano: el aprendizaje, la democracia y el bienestar.

Hacer del aprendizaje una práctica visible

Lo que la investigación educativa nos muestra cada vez con mayor claridad sobre la buena enseñanza, sobre el buen liderazgo de las escuelas y de los sistemas educativos se puede reducir a tres frases: los buenos maestros aprenden con sus estudiantes; los buenos directores aprenden con sus maestros y los buenos sistemas educativos aprenden con sus escuelas. Así de sencillo.

Mi invitación ahora es a pensar en aprender como una práctica, como algo que se puede aprender a hacer cada vez mejor a lo largo del tiempo. Pensemos en la práctica de aprender. Ahora vamos a juntar dos ideas: la primera es que para aprender algo bien necesito tener a la vista alguien que lo sepa hacer bien; y la segunda es que aprender es una práctica, es algo que podemos aprender a hacer cada vez mejor.

Yo no recuerdo en todo mi paso por la escuela haber visto una sola vez a un maestro aprendiendo con sus estudiantes, modelando la práctica de aprender. El maestro aprende en privado, fuera del aula, mientras prepara sus clases. Pero al llegar al salón lo que hace es enseñar. No aprender. Aprender es lo que se espera que hagan los estudiantes por su cuenta al hacer la tarea y preparar los exámenes. Por eso no debe sorprendernos que la mayoría de los pocos que sacan buenas calificaciones, tienen éxito en la escuela y acceden a la universidad, tienen dificultades para aprender por su cuenta.

Esto no es culpa de los estudiantes; es lo que hemos hecho con ellos. Es como si creáramos una es-

cuela para jugar fútbol y diseñáramos el currículo con distintas clases: las patadas, las pelotas, las reglas del juego, los árbitros, las porras, los uniformes, las dimensiones de la cancha, los campeonatos nacionales e internacionales; pero sin permitir a los niños mirar un solo partido de fútbol. Así es la escuela: se pide a los niños que aprendan a aprender, pero no les mostramos cómo hacerlo. En el ejemplo de la escuela de fútbol los egresados obtendrían sus calificaciones y sus certificados, pero no tendrían ni idea de cómo jugar. Se aprende en la práctica, teniendo a la vista a gente que está aprendiendo, a un aprendiz más experto que nos muestra cómo es eso de aprender.

Y otra vez, la buena noticia es que la relación tutora ayuda a hacer esto. Los maestros se convierten en aprendices y los estudiantes se convierten en maestros y se crea una cultura, un ambiente en el que el aprendizaje está a la vista de todos. No es receta mágica: si uno está en un ambiente donde se habla otro idioma, aprenderá ese idioma. Si se está en un ambiente donde se juega fútbol, aprenderá a jugarlo. Así de sencillo y así de distinto de lo que hace la escuela convencional. La relación tutora nos ayuda a crear este tipo de entornos donde el aprendizaje se vuelve una práctica visible. Les permite a los estudiantes ver la práctica de aprender y saber por qué están haciendo lo que están haciendo.

El cambio educativo como movimiento social

En los sistemas educativos del futuro, si el futuro ha de ser luminoso, aprender será tarea de todos: en el aula, en la escuela, en la comunidad, región y estado, en el país. Aprender será práctica y tarea de todos y todos aprenderemos en público con las y los que trabajamos.

Cambiar el núcleo pedagógico y crear sistemas, escuelas, regiones y zonas donde aprender sea tarea de todos supone un cambio cultural profundo que debe ser generalizado. Un cambio de raíz de la manera como hemos venido pensando la educación y

como la hemos venido practicando los maestros y los líderes.

En mi libro *Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social* sostengo que a lo largo de la historia los agentes más potentes de cambio cultural han sido los movimientos sociales. Me refiero a los movimientos como vehículos de renovación cultural, por ejemplo, el movimiento feminista; un aspecto central de éste, y en lo que afortunadamente es cada vez más exitoso, es promover el cambio en la naturaleza de las relaciones entre mujeres y hombres, que han sido, hasta ahora, autoritarias, basadas en el control y en la desigualdad. Lo mismo pasa con los movimientos indígenas del mundo: están tratando de cambiar el vínculo vertical, opresivo, de explotación entre poderosos e indígenas o pueblos originarios por relaciones de diálogo, de aprendizaje mutuo, en el que las dos partes cambien en el proceso de interactuar.

Los movimientos sociales ofrecen una metáfora muy potente para explicar cómo debemos pensar y promover el cambio educativo. En el modo como operan los movimientos sociales se encuentran algunas claves sobre cómo podemos repensar, reimaginar y rehacer la educación. Las redes de tutoría retoman estas claves.

Como hemos dicho, redes de tutoría es un movimiento que está cambiando el núcleo pedagógico de raíz. Lo ha hecho a gran escala en algunos momentos de su historia y está mostrando resultados contundentes en términos del aprendizaje de los estudiantes. Algunos ejemplos de otros movimientos que han transformado el núcleo pedagógico, además de las experiencias de México, son la Escuela Nueva en Colombia, que llegó a 20 mil escuelas rurales multigrado en el país; el aprendizaje basado en proyectos (ABA) de la India, que llegó a 38 mil escuelas en el estado de Tamil Nadu, en el sur de ese país; y las escuelas comunitarias de Egipto. Todos éstos son ejemplos que han surgido en distintos momentos, con distintas estrategias, pero que han logrado crear vínculos mucho más horizontales, de diálogo, de aprendizaje mutuo, entre maestros y estudian-

tes; y que, además, han logrado hacerlo en gran escala y han mostrado resultados contundentes en términos de logros de aprendizaje. Lo que estos movimientos están haciendo es sustituir la gramática escolar con el lenguaje del aprendizaje. Como dice el doctor Gabriel Cámara, la red de tutoría es la vanguardia; la punta de lanza de lo que puede ser la educación en el mundo. Así de importante es.

El cambio educativo en tiempos de pandemia

Para cerrar quisiera plantear algunas reflexiones alrededor de los tiempos actuales. Vivimos tiempos muy difíciles, aterradores en muchos sentidos. Para estos tiempos de pandemia, propongo cinco ideas fundamentales para promover el cambio educativo:

1. La prioridad es la salud y la sobrevivencia. Si logramos eso podemos decir que hemos tenido un grado de éxito muy importante. Eso es lo primero que debemos asegurar antes de pensar cualquier otra cosa.
2. Simplificar, en vez de pensar en atiborrar a nuestros niños con todas las actividades y tareas del currículo. Definir qué es lo que queremos que nuestros niños y niñas sepan y sean capaces de hacer como resultado de su trabajo con nosotros, escrito en un párrafo o en una frase. No para salir bien en la escuela, sino para salir bien en la vida. Y mover todo alrededor de ese propósito fundamental: desde nuestra perspectiva, aprender a aprender por su cuenta debe estar en el centro de nuestro trabajo y ahí debemos enfocar nuestro esfuerzo.
3. Priorizar el aprendizaje y la pedagogía antes que la tecnología. Estamos ante un gran entusiasmo por las nuevas tecnologías y el Internet, pero lo fundamental es priorizar el aprendizaje y la pedagogía. Que la tecnología esté al servicio de la pedagogía, y no al revés.

4. No desperdiciar una buena crisis. Según los chinos, crisis es la combinación de dos conceptos: peligro y oportunidad. Lo que tenemos que pensar es cómo aprovechamos esta pandemia como una oportunidad para crear la alternativa educativa que necesitamos para asegurar que, en efecto, estamos preparando a nuestras niñas y niños para que se conozcan a sí mismos, para que aprendan y piensen por su cuenta, para que cuiden de sí mismos y de los demás, y para que mejoren el mundo.

Si algo nos ha revelado esta pandemia y el cierre de las escuelas es justamente que éstas no han sido capaces de cultivar la capacidad de los alumnos de aprender por cuenta propia. Si así hubiera sido, no estaríamos enfrentando la crisis profunda que surgió en el aprendizaje, porque los estudiantes hubieran sabido qué hacer. Esto es lo que vemos en quienes han trabajado en redes de tutoría: siguen estudiando independientemente de si el maestro está o no, porque saben cómo hacerlo y quieren hacerlo. Podemos aprovechar la crisis como una oportunidad para crear la alternativa para lo que viene, una alternativa mejor.

5. Actuar, aprender y mejorar colectivamente en la marcha. Con las redes de tutoría tenemos una propuesta, una herramienta y una tecnología que ha sido sumamente efectiva en los contextos en los que se generó (escuelas multigrado, escuelas marginadas con pocos estudiantes, etc.). Estoy seguro de que gran parte de lo que hace la red se tiene que mantener en tiempo de pandemia y hacia delante, pero también es posible que haya muchas cosas que debemos cambiar, por ejemplo, aprovechar los ambientes en línea para profundizar la tutoría, el diálogo. Es un tema abierto que estamos empezando a explorar.

El trabajo que les toca a ustedes, maestros y maestras, no es nada más implementar la tutoría. Su trabajo es aprovechar la tutoría para reinventar la escuela pública, para crear la escuela

pública que necesitamos para nuestros niños para el futuro. Construir la nueva educación que necesitamos, la nueva escuela que necesitamos.

Termino con una frase que vi en Twitter y que me gustó mucho porque resume la naturaleza del trabajo que tenemos por delante

[...] por algunos siglos [sapiens] ha intentado seme-
jarse a las máquinas:

ha aprendido a llegar a tiempo;

ha aprendido a repetir después del maestro;

ha aprendido a hacer tareas repetitivas de manera confiable.

Las máquinas son ahora mejores que [sapiens] en ser máquinas.

[Sapiens] debe ahora reemprender a ser humano(a).

Tenemos que reaprender a ser humanos. La escolarización, como la conocemos, nos ha deshumanizado y nos puede deshumanizar aún más si no actuamos para construir la educación del futuro. Si dejamos las cosas al vaivén del destino, lo más probable es que la escuela convencional regrese con mucha mayor fuerza, se instale de manera definitiva y se vuelva imposible modificarla. Estamos ante la oportunidad de retomar la prioridad, que es el proyecto humano: hacerlo posible en nuestras interacciones cotidianas con la gente con la que trabajamos, con nuestros estudiantes, con nuestros maestros, directores y autoridades educativas; y reinventar, así, la educación.

Sección de diálogo con asistentes

¿Cómo visibilizar el verticalismo que practican las autoridades educativas?

Una manera muy fácil, la más directa, es señalar como el niño que nombra al rey que está desnudo, es decir, nombrar el punto ciego: "aquí está esto que decimos que no queremos hacer, pero lo estamos haciendo". Es la manera más directa, pero puede ge-

nerar incomodidad e incluso malas reacciones de algunas personas.

La manera que yo veo más productiva y potente es algo que la relación tutora ha venido haciendo: darse la oportunidad de vivir en carne propia un tipo de vínculo pedagógico distinto, no autoritario. En vez de criticar el sistema actual, hacer visible una mejor alternativa; en vez de derrumbar al sistema, crear el sistema alternativo que permita que el sistema viejo se caiga porque ya no se sostiene. Ese es el trabajo de largo plazo.

En el corto plazo, se puede empezar a pensar estratégicamente qué cosas necesito de la autoridad de la que dependo y cómo puedo aprovechar lo que estoy haciendo para que la propia autoridad actúe en favor de la alternativa; cómo trabajo estratégicamente para crear las condiciones para que este trabajo eche raíces y se disemine.

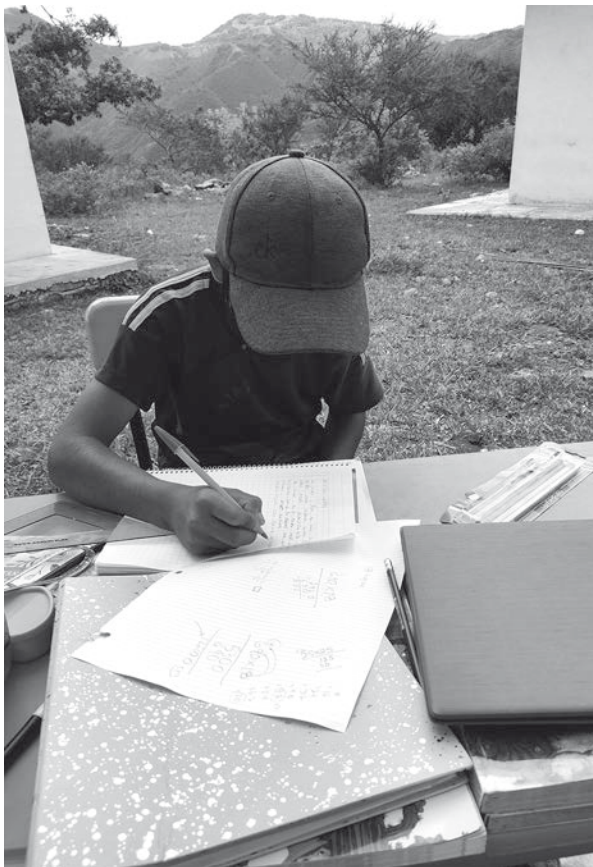
Estrategia, según la define Marshall Ganz, es cómo convertimos lo que tenemos en lo que necesitamos para obtener lo que queremos. Es lo que hace David cuando vence a Goliat: David sabe que tiene consigo su honda, ve las piedras en el riachuelo y piensa: “sé usar mi honda, tengo buen tino y puedo tirar con mucha precisión a la distancia; y tengo estas piedras...”. Así vence a Goliat con la primera piedra en la mitad de la cabeza. David recurre a una buena estrategia: convierte lo que tiene en lo que necesita para obtener lo que quiere; convierte la honda, la piedra y su puntería en un arma letal para derrotar a Goliat. Lo que tenemos que empezar a pensar es cómo convertimos lo que tenemos en lo que necesitamos para obtener lo que queremos.

Cuando empezamos las redes de tutoría hace más de 15 años en algunas escuelas pequeñas en Zacatecas y Chihuahua no teníamos mucho poder, pero teníamos un poco de dinero para viajar y ofrecer capacitación y asesoría a unos cuantos maestros en unas cuantas escuelas. Lo que empezamos a crear fue entornos donde los maestros pudieran aprender mejor. Lo que los maestros podían ofrecer era su tiempo para capacitarse en las tardes; nos ofrecían acceso a sus salones para intentar hacer

realidad en las aulas lo que teníamos en mente. Contábamos con tiempo, con ganas y con un método que habíamos probado en el CONAFE y que nos había funcionado bien; lo que empezamos a construir fue gusto por aprender: los niños empezaron a aprender y mostrar un nivel de confianza, un despertar, que conmovió a todos, a los maestros, a los papás, a otros alumnos. Los conmovió tanto que los maestros comenzaron a invitar a otros maestros, a papás y a autoridades educativas para mostrar el poder de este tipo de trabajo.

Empezamos a crear reuniones de discusión colegiada con alumnos, maestros y autoridades educativas y comenzamos a fungir como mediadores del diálogo para llegar a consensos acerca de qué es lo que queremos lograr con la educación pública. Poniendo a la vista de todos ejemplos reales, vivos, de transformación en la vida y el aprendizaje de estudiantes en escuelas multigrado a través de las redes de tutoría, les preguntábamos a las autoridades ¿no es éste el perfil de egreso de nuestro plan y programas de estudio?, ¿no es esto lo que queremos que nuestros niños sean capaces de hacer como resultado de su paso por la escuela? Y las autoridades, casi sin chistar, decían “sí, esto es lo que queremos”. A partir de ese consenso abríamos la discusión y señalábamos las tareas que las autoridades pedían y que estorbaban para consolidar más esta práctica y llevarla a otros lugares. Y en esos momentos se tomaban decisiones y los supervisores asumían parte del trabajo administrativo que tocaba a los maestros, por ejemplo, o les dejaban la decisión para participar en los concursos de escolta y deportes. Se tomaban decisiones sencillas que contribuían a crear las condiciones para que las redes de tutoría se fueran extendiendo.

Es un trabajo de largo aliento; todos tenemos muy asumida la visión de la escuela convencional y todos tenemos que aprender a confrontarla. El trabajo que tenemos delante es convertirnos en el mejor ejemplo de nuestras ideas; esto es, hacer converger lo que pensamos, lo que decimos y lo que hacemos: que nuestra idea, nuestra palabra y nuestra



Fotografía: Anayeli Hernández Benítez

acción, vayan de la mano. El mundo que necesitamos es uno en donde todos tenemos que ser coherentes entre lo que decimos y lo que hacemos; nuestro proyecto profesional tiene que ser también nuestro proyecto personal. Es muy difícil, toma mucho esfuerzo, pero vale la pena porque uno se convierte en un mejor ser humano y puede ofrecer un mejor servicio a aquéllos con quienes trabaja.

¿Qué otras ventajas tiene la relación tutora en las aulas, además de los logros cuantitativos en materia educativa?

Lo que estamos viendo con la relación tutora es que provoca un despertar en los estudiantes. Los chicos, especialmente los más tímidos o los más rebeldes, cuando tienen cerca a un adulto que los acompaña en su proceso de aprender, que los escucha y se interesa genuinamente por ellos a través del diálogo

constante, experimentan un despertar que te mueve no sólo la cabeza, sino el corazón. Lo que van a encontrar si prueban la relación tutora —y le dan el suficiente tiempo para madurar— es el despertar de sus estudiantes; van a ver un brillo en sus ojos que no han visto nunca, que los va a enamorar, los va a conmover y que les va a dar una energía renovada para hacer un nuevo trabajo como maestros.

Al final de cuentas, lo que ha estado muy ausente en nuestras políticas educativas es la posibilidad de encender la motivación y el deseo intrínseco de la gente por hacer cosas. Todo es extrínseco, viene de afuera: exámenes, calificaciones, regaños o aprobación por parte del maestro; todas son motivaciones extrínsecas que se imponen a los niños, a los maestros, a todos. Lo que la relación tutora nos ayuda a hacer es a encender la motivación interior de estudiantes y adultos, y cuando eso pasa ya no hay quién nos pare: nos convertimos en mejores personas, aprendemos a convivir mejor, aprendemos a escuchar mejor. Eso es fundamentalmente lo que la relación tutora te ofrece: la oportunidad de descubrir tu poder para aprender lo que te venga en gana, tu capacidad para aprender. Suena muy sencillo, pero cuando logras esto en un joven le estás cambiando la vida para siempre.

Defiendo esta pedagogía porque a mí me cambió la vida. Yo cumplí todos los requisitos para ser un alumno de excelencia a lo largo de mi paso por la escuela, pero salí de la preparatoria sin saber entender un texto o entrar en diálogo con un autor; salí con las mejores calificaciones sin saber escribir mis propias ideas, sin saber aprender por mi cuenta, eso es trágico. Mi suerte cambió cuando me encontré con el Dr. Gabriel Cámara y su equipo de locos que estaban diseñando un modelo que permitiera a los chicos y a los adultos, en las comunidades más apartadas, a aprender por su cuenta. El momento más importante en nuestra historia como grupo fue cuando nos dimos cuenta de que el modelo que habíamos diseñado era muy distinto a lo que estaba sucediendo en la práctica. Nos dimos cuenta de que había una gran contradicción entre cómo capacitá-

bamos a nuestros equipos y lo que esperábamos ver en las aulas. En las aulas esperábamos ver una comunidad de aprendizaje donde los tutores fueran capaces de atender a los estudiantes en todas las disciplinas académicas porque había sólo un maestro a cargo de un grupo multigrado. Pero nosotros, como equipo central de este proyecto en la Pospri- maria rural del CONAFE, capacitábamos por especialidad: una persona para inglés, otra para matemáticas, otra en literatura. Era una gran contradicción porque no estábamos mostrando que era posible que una sola persona capacitara a otras en todas las áreas. Entonces decidimos que, si queríamos hacer posible una comunidad de aprendizaje en nuestras aulas, teníamos que convertirnos en una comunidad de aprendizaje nosotros primero. Así fue como aprendí historia, literatura y ciencias, de la mano de los expertos; empecé a leer textos completos que ya había leído en la prepa y sobre los que había sacado diez, pero que nunca había entendido, y comencé a entenderlos por primera vez.

Esto cambió mi vida por completo. Yo comencé a trabajar con Gabriel cuando inició la huelga de 1999 en la UNAM. En ese entonces estaba a la mitad de mis estudios en la licenciatura en matemáticas de la Facultad de Ciencias. Cuando se acabó la huelga y reiniciaron las clases yo quería seguir trabajando en el proyecto de CONAFE y decidí que iba a seguir mi carrera, pero no iba a ir a clases: hablé con mis maestros para inscribirme en sus cursos, que me dieran los programas de estudio y me permitieran presentar exámenes finales sin asistir a clases. Con la nueva confianza en mi capacidad para aprender y la nueva destreza para aprender por mi cuenta que aprendí con Gabriel Cámara y el equipo empecé a preparar mis exámenes. Mis calificaciones mejoraron porque me convertí en mi maestro más riguroso. Tenía que convencerme a mí mismo, no a los profesores, de que entendía bien los conceptos, y así terminé mi carrera. La terminé porque había ganado una gran confianza en mi capacidad para aprender, y eso fue gracias a las redes de tutoría. La confianza en tu capacidad para aprender es

uno de los mejores regalos que te puede dar la vida y la tutoría ofrece ese regalo, a los maestros y a los estudiantes. Es de verdad una de las maneras más sencillas, potentes y profundas de cambiar la vida y el futuro de nuestros niños.

Recomendaciones para la acción

¿Cómo podemos generar las condiciones de un buen aprendizaje como docentes?

Vamos a revisar una por una estas condiciones: interés, exposición constante, práctica, retroalimentación, reflexión y colaboración. ¿Cómo hacerlo? Hay que crear entornos donde se practica la relación tutora y donde todos ven la relación tutora en acción:

1. La relación tutora se basa en el interés; selecciona una serie de temas para que los estudiantes elijan, y si nada de eso les interesa, genera nuevos temas que sí les resulten interesantes. Formula preguntas, conoce a tus estudiantes, ve qué les intriga y crea catálogos que hablen de las cosas que les interesan. Escúchalos más y habla menos. Lo primero que tenemos que hacer es conocer a nuestros estudiantes.
2. Ofrece una variedad de opciones para que ellos elijan qué quieren estudiar, pero que sean temas que los tutores ya hayan estudiado y conozcan bien, pues de lo que se trata es de que los estudiantes tengan exposición constante a la práctica experta, de alguien que lo sabe hacer con maestría, que ya tiene dominio del tema.
3. La otra manera en que uno puede hacer visible el aprendizaje es cuando un estudiante te hace una pregunta que no sabes cómo responder. Responde “la verdad no sé, pero si fuera tú seguiría tal camino; vamos a explorarlo juntos”. Y muestra en tus acciones, en tu manera de investigar, de buscar información, cómo se hace eso de aprender. No se trata de ser el experto que lo sabe todo; tu rol es ser experto en la práctica de

aprender, y mientras más hagas visible esta práctica, más potente va a ser tu influencia. En resumen, darse la ocasión de no saber frente a los estudiantes y de explorar junto con ellos cómo aprender lo que uno no sabe bien.

4. Otra forma de visibilizar el aprendizaje es reconocer cuando uno se equivoca. Lo que ha creado la cultura escolar convencional es miedo a equivocarse, porque cuando te equivocas te reprueban, te reprimen, te ven mal, te hacen burla. La escuela ha cultivado este miedo a equivocarse porque “los maestros no se equivocan” frente a grupo, y si se equivocan tienen que fingir que no lo han hecho porque están obligados a modelar que son infalibles, que lo saben todo. El problema es que equivocarse es fundamental para aprender. Si no se cometen errores y no se reflexiona después sobre ellos, no se aprende. Es muy importante modelar en los chicos que equivocarse es parte del proceso de aprender.
5. Si los estudiantes se vuelven expertos en un tema nuevo, que uno no domina, ellos pueden ser tutores del maestro. La idea es hacer del aprendizaje una práctica visible.
6. La relación tutora es algo que se tiene que practicar una y otra vez. Tratar a los alumnos como estudiantes autónomos desde el principio. Desde luego los primeros trabajos que van a producir serán imperfectos, pero así es como tiene que ser; lo que hay que hacer es refinarlos a lo largo del tiempo, con la práctica que permite múltiples oportunidades para que los chicos ensayen el aprendizaje por su cuenta y que necesiten cada vez menos ayuda. Con la tutoría lo que se espera es que los alumnos creen su mejor versión posible de lo que están aprendiendo e ir la mejorando

con el tiempo. Hay que verlos desde el primer día como estudiantes capaces de aprender; tratarlos con dignidad y respeto, y ahí es donde la práctica es muy importante.

7. La reflexión también está inserta en la relación tutora. Es indispensable darse un momento para reflexionar sobre qué aprendí, qué me queda claro y qué todavía no; qué podría hacer distinto la siguiente vez. Todo es parte del proceso. Y lo mismo la retroalimentación: se trata de señalar tanto los aciertos como lo que se puede mejorar, lo que se debe atender para que los trabajos se conviertan en los mejores trabajos posibles. Finalmente, la colaboración es lo que define a la red de tutoría: entornos en donde un grupo trabaja con un propósito común que es aprender por cuenta propia, ayudándonos unos a otros.

Para cerrar, debo decir que las ideas más importantes que he aprendido sobre la educación no vinieron de la Universidad de Harvard, sino de las redes de tutoría. Esa fue mi verdadera escuela. Las ideas que he expuesto aquí tienen como raíz lo que aprendí esos años con las redes de tutoría. Hay que recordar que el trabajo no es nada más aprender a implementar la relación tutora. La relación tutora es apenas un medio. El fin es liberar el aprendizaje, cultivar entre nuestros niños y nuestros maestros la capacidad y el gusto por aprender. Ese es el mejor legado que podemos dejar a las nuevas generaciones para que cambien el mundo para bien. Pero sólo podemos cambiar a otros en la medida en que cambiamos nosotros mismos, y la relación tutora ofrece un vehículo para cambiar. Hay que mover este trabajo hacia adelante con toda la fuerza y energía de la que seamos capaces.

El tequio como estrategia de expansión de la relación tutora

Juan Pedro Rosete Valencia

CONAFE | México
jrosete@conafe.gob.mx

Hace más de 20 años, cuando fui instructor comunitario del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en la delegación Puebla —por cierto, una de las mejores etapas de mi vida— me asignaron a una comunidad llamada Temixco, perteneciente al municipio de Joalalpan, enclaustrada en los límites con los estados de Morelos y Guerrero. La comunidad era considerada de muy alta marginación, con caserío disperso, alejada a pie a cuatro horas de la cabecera municipal, dependiendo del paso. Temixco está situado en la falda de un cerro sin nombre, a un par de horas de camino a pie hacia el poniente. Colinda con la comunidad de Las Pilas, lugar en el que también se encontraba un servicio del CONAFE. Al oriente colinda con Zacacuautla, una población un poco más grande en la que había servicio de primaria regular.

En Temixco vivían cuatro familias. Su subsistencia se basaba en lo que ellos mismos producían, regularmente maíz, frijol y chile de temporal, es decir, cultivaban aprovechando el agua de las lluvias de verano. Algunos se dedicaban a la recolección del copal. En la época de la siembra y de la cosecha los habitantes de las diferentes comunidades se organizaban en “tequio” para apoyarse unos a otros: por ejemplo, si le tocaba pizar¹ a la familia Cardona hacían la invitación a las otras familias de la misma comunidad y a sus conocidos o parientes de las otras comunidades para pedirles su apoyo. El día de la cosecha era una gran fiesta en la que no sólo compartían el trabajo, sino que aprovechaban para dialogar, ponerse al día de los sucesos y de las cosas que ocurrían en sus propias comunidades,

¹ En las labores del campo, recolección o cosecha, sobre todo de granos, como los del café, el maíz o el algodón. Mayor información en: <https://dle.rae.es/pisca>

e incluso para organizarse y resolver juntos alguna problemática que les aquejaba. No había pago de dinero de por medio; el favor se devolvía cuando a los que habían apoyado les tocaba cosechar; entonces les era devuelto el favor del mismo modo.

Más allá de lo que se ha escrito sobre esta práctica ancestral, particularmente en esta comunidad el tequio era considerado como un acto de mera solidaridad. Esta práctica se entiende como el trabajo comunal no remunerado en beneficio de la colectividad que se da con una cierta temporalidad o por alguna necesidad (Bustillo, 2016).

Hace algunos meses, el tequio apareció en los procesos de formación en relación tutora. Maestros de Nayarit, Zacatecas, Estado de México, San Luis Potosí, Puebla, Tlaxcala y Chihuahua, sin ningún otro interés por parte de los maestros más que apoyar en la conformación de nuevas comunidades de aprendizaje, dieron tutoría uno a uno a un nuevo grupo de 21 maestros que conformaría el equipo técnico estatal en el nivel de telesecundarias del estado de Puebla. Un grupo de maestros de Puebla, Querétaro y Zacatecas ya devolvió el favor a otro grupo de 25 maestros del programa de escuelas de tiempo completo del estado de Chihuahua. En octubre pasado se manifestó nuevamente el tequio en el marco de un trayecto formativo planteado por el maestro Manuel Madrigal, del estado de Colima.

El profesor Madrigal refiere que conoció la tutoría a través de Fernando Mejía Botero y Annette Santos, investigadores del Centro de Estudios Educativos. Con ellos intentaron gestionar un proceso formativo ante la secretaría de su estado en el que combinarían el modelo de aprendizaje colaborativo y la relación tutora personalizada. Si bien el proyecto no tuvo apoyo institucional, en aquel momento colegas promotores de redes de tutoría de Nayarit acudieron a capacitarlos.

Para este evento de capacitación, que forma parte de un trayecto formativo más amplio, el maestro Manuel nos compartió el plan de su curso, así como la agenda que tenía propuesta para desarrollar. Como parte de ella se propuso invitar a líderes de la tutoría de los 11 estados que se encuentran en comunicación a través del grupo Encuentro Nayarit, creado desde el año 2019 para realizar un encuentro de comunidades de aprendizaje que se ha seguido realizando durante la pandemia. En el evento inaugural de Colima participaron cuatro maestros tutores de Baja California, 41 maestros tutores de telesecundarias del estado de Puebla, 39 maestros tutores de educación especial del Estado de México, 12 de Nayarit —incluidas cuatro universitarias, exalumnas de la telesecundaria (tutoras) de El Pescadero—, cinco de Zacatecas, 19 de San Luis Potosí, cinco de Querétaro, cinco de Chiapas, tres de Chihuahua —de los cuales dos fueron del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas (CECyTECH) y uno de la Secretaría de Educación Pública (SEP)—, cinco de

Guanajuato y dos de Colima. Después de una charla con Dalila López Salmorán, docente del Centro de Actualización del Magisterio de Nayarit y una de las promotoras del proyecto de redes de tutoría desde sus inicios, algunos grupos de maestros decidieron —acordado previamente con el maestro Manuel— iniciar con la tutoría. Fue el caso de los tutores del estado de Puebla, quienes compartieron su primer tema en relación tutora con maestros de Colima.

Aunque hubo dificultades para trabajar desde la plataforma de Colima, tutores y tutorados buscaron la manera de organizarse por otros medios, a través de plataformas como Zoom o de llamadas o video llamadas para ponerse de acuerdo sobre el o los días en que compartirían sus temas o, de una vez, para comenzar con la relación tutora. En el caso de Puebla, el día anterior al evento nos organizamos con una de las maestras para diseñar el “plan B”, que consistió en asegurar un espacio en la plataforma de Zoom por si acaso la plataforma de Colima fallaba. Así que, llegado el momento, migramos a dicha plataforma y fue ahí donde se desarrolló la tutoría.

El tequio de la relación tutora va en serio. La voluntad y el interés manifiesto se traduce en procesos de formación de maestros y maestras que forman a otros y otras y, con ello, demuestran relaciones de horizontalidad por encima del verticalismo al que están acostumbrados; los motiva y nos motiva creer que sólo el magisterio puede cambiar al magisterio. En estos procesos de formación nadie obtiene una ganancia monetaria. Es aprendizaje puro el que cada uno se lleva: la satisfacción de haber ayudado a su semejante a aprender algo nuevo, una nueva forma de relacionarse con el otro para aprender, una forma en la que se comparte el aprendizaje que hizo sentido en uno/a mismo/a con seguridad —por haberlo vivido en carne propia y por ver los resultados palpables e inmediatos en maestros y alumnos, o aun en su propios hijos—, con la seguridad de un producto que se ofrece porque se ha probado su calidad, por cuenta propia.

El tequio de la relación tutora ha desmentido que, para formar con calidad al magisterio, se requieren súper especialistas que cobran mucho dinero. Basta con que un maestro aprenda con suficiencia y rigurosidad académica una serie de temas, aquellos que requerirá para trabajar con sus estudiantes, que demuestre que lo aprendió bien y le nazca el deseo por compartirlo con alguien más; le nazca el espíritu de solidaridad por acercar a sus colegas el bien valioso del que habla Gabriel Cámara al referirse a la relación tutora: que le nazca y renazca el amor al prójimo.

Algo que sorprendió al maestro Manuel, en el momento en que parecía que las reuniones en la plataforma no estaban funcionando por problemas tecnológicos, fue presenciar el activismo de los tutores por buscar alternativas de solución inmediatas y no quedarse cruzados de brazos. Así me lo expresó en un mensaje de voz por Whatsapp:

Le comparto que, de verdad, hoy creo que Colima ha tenido dos grandes lecciones: por un lado, el aprendizaje de la estrategia y en ella lo que aprenden del tema; pero lo más profundo que ha quedado hoy, maestro Juan Pedro, es darse cuenta los maestros de Colima lo que es tener vocación, y que esta vocación emana del gusto de vivir la tutoría. No es echarle porras ni nada, lo siento así profundamente. Yo de verdad se lo comparto con honestidad. Cuando falló y empecé a ver la reacción de todos ustedes buscando soluciones chillé prácticamente, tocayo, entonces, para mí es muy profundo, muy dentro del corazón lo que hoy nos han regalado todos.

El espíritu de solidaridad se puso de manifiesto ante una circunstancia ajena al control de quienes coordinaban las actividades. Es a lo que aspiramos que suceda en una verdadera comunidad de aprendizaje en la que no hay protagonismos ni egos, ni avanzados ni atrasados, sólo hay un propósito: el interés por ayudar desinteresadamente.

El tequio de la relación tutora podría ser la estrategia operativa que permita la expansión exponencial de esta estrategia educativa aunque, desde luego, un reconocimiento valdrá siempre la pena. Si ese reconocimiento se acompaña de valores curriculares que les vienen bien a ellos y ellas, tengo la certeza de que se podrán armar “cuadrillas” de apoyo imparables que, en un primer momento, se ayuden mutuamente en procesos de formación intensiva; pero después, ayuden a compartir lo que van construyendo desde sus propios escenarios para que se aproveche lo que, de acuerdo a sus contextos, sea lo más viable.

Ahora estamos todos en una misma situación que podrá ser aprovechada en la medida en que echemos a volar nuestra imaginación y aprovechemos la creatividad de los maestros y maestras. Con una mínima organización podrán lograrse experiencias de expansión de calidad extraordinarias. Esto ya empezó; vale la pena seguirlo, ver cómo evoluciona, buscar ayuda y apoyarnos para que continúe.

Referencia

BUSTILLO GARCÍA, ROSELIA (2016), *Tequio, expresión de solidaridad. Requisito para ejercer los derechos político-electorales en las comunidades indígenas*, México, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, Cuadernos de Divulgación de la Justicia Electoral No. 34, en: https://www.te.gob.mx/publicaciones/sites/default/files/archivos_libros/CD_34_%20Tequio%2C%20expresión%20de%20solidaridad.pdf

El juego como recurso didáctico en el modelo de aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo con niños en edad preescolar

Anayeli Hernández Benítez

CONAFE | México
anayelih@conafe.nuevaescuela.mx

Presentación

Mi nombre es Anayeli Hernández Benítez. Fui líder para la educación comunitaria del programa de preescolar en la localidad de Julián Villagrán, ubicada cerca de la ciudad de Tula de Allende, en el estado de Hidalgo. En esta comunidad donde fui asignada para prestar mi segundo año de servicio social habitan alrededor de 300 habitantes, con la fortuna de contar con la mayoría de los servicios públicos, además de una primaria del sistema general. El grupo que atendí durante el ciclo escolar 2017-2018 lo conformaron 14 alumnos y alumnas que irradiaban felicidad y grandes deseos de aprender. Siete eran niñas y siete niños. Dos alumnos de ese ciclo escolar acudían por primera vez a la educación formal; seis eran de cuatro años de edad y seis los más mayorcitos, que estaban a punto de culminar su educación preescolar.

Me tocó vivir en carne propia la implementación del modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD). Aunque al hablar de esta propuesta educativa desde la perspectiva discursiva y teórica se escucha sencillo, resultó para mí todo un reto, pues quienes hemos tenido la oportunidad de aplicarlo nos hemos dado cuenta que es en la práctica donde el modelo se debe adaptar a las condiciones reales del contexto áulico y las características de los alumnos. Es justo de lo que quiero hablar, con el deseo de compartir parte de mis vivencias, enfocada en la aplicación del modelo ABCD con niños y niñas de nivel básico, que considero es campo fértil para la innovación debido a que los estudiantes de esta edad aún no dominan la lectoescritura. Mi experiencia se refiere a la conformación de la comunidad de aprendizaje con niños/niñas pequeños a partir del uso del juego como recurso didáctico.

Maestra, ¿y cuándo vamos a jugar?

Mis alumnos vivieron el modelo ABCD por primera vez con pequeños destellos de trabajo autónomo, pues casi todo el tiempo querían estar en contacto con los demás. Eran niños inquietos, juguetones, y necesitaban de mi total atención en el trabajo con los desafíos, pues tenían gran curiosidad por mirar qué hacía su compañero cercano y esto es algo que no pude prohibir, ya que forma parte de su desarrollo y abona a su autoaprendizaje.

Entrar y salir del aula constantemente por las y los que no quieren permanecer adentro formó parte de mi cotidianidad. Establecer un diálogo permanente, como lo plantea uno de los principios pedagógicos del modelo, fue todo un reto, pues la atención de los niños se desviaba con los incidentes inmediatos: escuchar la campana del basurero, el ruido de un camión y hasta el cantar del gallo les provocaba intereses diversos. Los dulces, las estrellitas adheribles y los premios no eran suficientes para mantener su atención en el estudio de la unidad de aprendizaje autónomo. En una ocasión una niña de mirada dulce se acercó a mí y me preguntó: maestra, ¿cuándo vamos a jugar? Fue entonces cuando decidí darle un giro a los desafíos que venían planteados en las unidades de aprendizaje y renació la idea de retomar el juego en el desarrollo de mis tutorías.

El juego como desafío en el estudio de las unidades de aprendizaje

En el estudio de mis primeros temas como LEC de preescolar comprendí que el modelo ABCD no se vive de la misma manera con estudiantes de primaria o secundaria respecto de los niños y niñas más pequeños. Recuerdo cómo fue aquella primera tutoría que recibí por parte de mi capacitador tutor; las preguntas que invadían mi mente y desempolvaban aquellos saberes escondidos detrás de mi falta de práctica.

Comprendí que de lo que se trataba con este nuevo modelo era propiciar que los/as niños/as construyeran sus propios conocimientos sin que yo les diera la respuesta y que, además, debería respetar sus ritmos y sus modos de aprender. Como lección de vida entendí que con el modelo ABCD una no puede ofrecer algo que no tiene, esto es, no se puede ofrecer un tema si no lo domina.

Al notar el poco interés que tenían los niños pequeños por estudiar en el aula decidí transformar los desafíos en juegos y materiales didácticos y cambiar la idea de que es difícil aprender y permanecer atento cuando eres un estudiante de preescolar, tomando como principio que los niños aprenden más cuando les interesa lo que estudian. Es por ello que convertí el ciclo de la tutoría —que va desde la oferta del tema hasta la demostración pública de lo aprendido— en un paseo por experiencias inolvidables, donde todo era divertido.

El ciclo de la tutoría con niñas y niños pequeños

Para hacer el recorrido junto con mis estudiantes por el maravilloso mundo del saber, para el ciclo de estudio de una unidad de aprendizaje primero ambienté mi aula, dependiendo de lo que se iba a trabajar.

Por ejemplo, en la unidad “Cuido mi salud y la de mi comunidad” convertí mi salón en un consultorio médico. Las mesas las transformé en camillas y las sillas fueron parte de la sala de espera; en las paredes pegué imágenes del cuerpo humano, como el esqueleto y los órganos internos. Había dulces en frascos y juguetes de doctor que hacía no mucho el ayuntamiento municipal había donado. Acondicioné una pequeña sala de recepción y yo me puse una bata blanca. En la entrada del salón coloqué un letrero donde se leía “Consultorio Quetzalcóatl”, en alusión al nombre de la escuela. La idea era vincular la comunidad con la escuela y que los niños y niñas pudieran manipular aquello que tal vez en un consultorio está prohibido, pero que les despierta curiosidad.

En mi papel como doctora y tutora, y los niños como pacientes y tuto- rados, no se dieron cuenta del momento en que los diagnosticué, ya que las preguntas se relacionaban con los juguetes que estaban en el aula, por ejemplo, “pláticame de las enfermedades que has tenido”, “por qué crees que te enfermas?”, “¿qué puedes hacer para no enfermarte?”, “las vacunas te ayudan para tu salud, ¿por qué crees que te ayudan?”.

Mi personaje permitió establecer un vínculo de confianza con mis alumnos, pues les divertía ver a su tutora disfrazada. Lo sorprendente fue que al fin conseguí su atención y comencé a entablar una conversación cara a cara con todos y cada uno/a. Vestida de doctora identifiqué sus sa- beres previos. Poco a poco, noté que estaban adquiriendo esa autonomía que tanto había esperado observar en mi ciclo de tutoría, pues tenían la iniciativa en las conversaciones y al realizar sus desafíos no requerían de mi presencia total, pues *ellos jugaban* mientras aprendían.

Descubrí que interactuar con los juguetes provoca en niños y niñas un diálogo placentero, natural y sin presión, por lo que en muchos casos no fue necesario hacerles preguntas. El diálogo se desencadenó en historias reales que comparten en cualquier momento, entre pares o pequeños gru- pos. Sus charlas me permitieron conocer su nivel de conocimientos, lo cual aproveché para situarlos dentro del trayecto formativo.

Para el estudio de esta unidad usé diamantina para que reflexionaran acerca de la propagación de los gérmenes y después fuimos identificando qué enfermedades se relacionan con la falta de higiene personal. Poste- riormente, cada alumno tenía una plantilla de una cartilla de vacunación animada, la cual se volvió un aditamento más del juego. En este punto de la tutoría mis estudiantes jugaban a vacunarse, compartían sobre las me- didas de higiene que conocían para prevenir enfermedades y acerca de la importancia de vacunarse y cuidar su salud.

Queda claro que mis desafíos son juegos intencionados, por ejemplo, les pido que se preparen para poder dar una plática (como lo hacen las enfermeras o enfermeros) acerca de cómo prevenir las enfermedades. Aunque se trata de jugar a ser enfermeros/as, toman su papel muy en serio: seleccionan qué información dar y qué juguetes utilizar para que su plática sea lo más clara posible. Deciden por sí mismos sus estrategias.

Para que tengan en claro qué decir a la hora de la presentación de sus trabajos, propicio que realicen un registro del proceso de aprendizaje (RPA). Como ellos aún no pueden escribir de manera convencional, elaboran pequeños garabatos o dibujos que entienden a la perfección. Yo les pregunto qué significa aquello que escriben y lo redacto.

Las demostraciones de lo aprendido son una verdadera fiesta. Los alumnos muestran sus productos orgullosamente y los padres de familia acuden al aula entusiasmados para ver a sus hijos disfrazados y constatar que cada vez son más claros en lo que desean compartir. Los niños comienzan a contar a sus padres lo abordado en la tutoría rescatando aquello que aprendieron: cómo lavarse las manos, por qué deben acudir al centro de salud y las partes que conocieron de su cuerpo, mientras muestran las evidencias en sus productos.

Vivir de esta manera el ciclo de la tutoría permitió que mis alumnos disfrutaran los desafíos fusionados con el juego. Fue un cambio drástico: de la dificultad que muchas veces les causaba entender los desafíos, al gozo y el placer que les causaba aprender jugando.

En el momento en que los niños tutoran adoptan el papel protagónico. Cuando representan un doctor o una doctora hacen pequeñas tutorías con sus compañeros/as y comienzan a cuestionarlos/as acerca de las partes de su cuerpo, o se refieren a “los enfermos” dependiendo de los síntomas que experimentan. Adoptan el personaje con todos los conocimientos necesarios, pues no se puede ser doctora o doctor sin conocer del tema.

Al realizar mi evaluación observé que el avance de mis alumnos había sido significativo para mí, pero sobre todo para ellos, pues lograron escalar un pequeño pero significativo conocimiento esperado que los dota de un granito de aprendizaje más en su vida. Con el desarrollo de juegos y el uso de material didáctico como desafíos me di cuenta de que, de esa manera, se desencadenan en los niños retos cognitivos, toda vez que los llevan a generar sus propias estrategias, e incluso se promueve el diálogo y el trabajo cara a cara de manera natural y fluida.

A la hora de reflexionar y escribir su proceso de aprendizaje los alumnos/alumnas se dieron cuenta de que jugando también aprenden. Con los desafíos desde la modalidad del juego asumen roles de manera autónoma, establecen sus propias reglas, desarrollan su imaginación y participan de manera colaborativa. Con el juego una niña o un niño puede ser él mismo y, lo mejor, es el momento en que su autonomía se ve mejor reflejada, pues

sucede cuando ellos mismos establecen los roles de lo que dominan sin mi intervención.

Los juegos como recursos didácticos, que parten de la experiencia que narro, satisfacen los aprendizajes esperados vertidos en los trayectos formativos. A la hora de jugar cuido que se vayan logrando.

Puedo decir, orgullosamente, que el modelo impacta en cada uno de mis estudiantes, pues la timidez y el miedo de hablar frente a los demás; frases como “es que no puedo”, “yo no sé cómo hacerlo” quedaron atrás y se abrió paso a esa personalidad extrovertida y natural de las niñas y los niños, así como a un grupo participativo, atento y exigente con su tutora. Dejé de correr detrás de ellos pidiendo que entraran al salón porque ahora disfrutaban de las tutorías, porque les gustaba aprender jugando y dialogando.

Acerqué a los padres de familia para presenciar la demostración pública de lo aprendido y más adelante para conformar con ellos nuestra comunidad de aprendizaje. Las tutorías con los padres de familia me ayudaron a que se acercaran a la comunidad escolar, a conocer el modelo ABCD y una nueva forma de aprender. Fue una manera de acercarlos también a la institución y, por supuesto, a sus hijos e hijas.

Aprendizajes

La tutoría me ha dejado muchos aprendizajes de vida y nuevas técnicas de estudio para mi desarrollo profesional. Es una pedagogía con la que se forja la autonomía de cada estudiante, pues ahora me atrevo a decir que también yo he adquirido interés por aprender y compartir con los demás lo que aprendí.

Aprender con autonomía ayuda a que los alumnos afronten la vida con sus virtudes y desafíos; y, sobre todo, a darse cuenta que son ellos los actores de su propio destino, al plantear sus propias estrategias en busca de su felicidad.

También aprendí que con el modelo ABCD se aprende disfrutando; nuestros alumnos llegan al aula todos los días con ganas de aprender y nunca dejan de jugar. Por ello considero que el juego y los materiales concretos deben aparecer en los procesos de relación tutora como recursos didácticos. Al fusionarse el reto intelectual con el juego, ambos se disfrutan.

Además, aprendí que “aprender a aprender” es mejor que sólo empaquetarnos de información; que más vale aprender aunque sea poco y bien aprovechado, a mucho, pero todo olvidado.

La historia de mi vida con las matemáticas

Moisés Rivera Lobatos

Exalumno Telesecundaria "El Pescadero" | México

Mi nombre es Moisés Rivera Lobatos y nací el 31 de octubre del año 2000. Cuando empecé a estudiar desde el jardín de niños, siempre fui un niño muy hiperactivo, me gustaba mucho hacer travesuras y siempre fui muy distraído en la escuela. Recuerdo cuando entré a la primaria, los maestros me decían que yo era un niño muy vago y que tenía déficit de inteligencia, según ellos. A mí nunca me gustó la escuela, no tenía interés por aprender y se me hacía algo tonto tener que ir a clases de lunes a viernes. Además, a mí me discriminaban, sufría de acoso escolar, me golpeaban mis compañeros de clases y se burlaban de mí porque no me daban dinero para gastar en el recreo. Recuerdo cuando el maestro nos ponía a trabajar en equipos en la primaria, a mí nunca me elegían, nadie quería estar conmigo, yo era el patito feo, nadie me quería en su equipo, porque yo era burro y me discriminaban por ser rubio y güero, ya que yo era el único rubio del salón, todos mis compañeros y compañeras eran morenos.

Así fui creciendo. Mi promedio en la primaria de primero hasta quinto grado era de 6 y 7 hasta que un día me enfadé de ser burro, de que todos me humillaran y lo único que quería era sobresalir y salir adelante. Le dije a un compañero que se llama Jesús: "mira Jesús, ya estoy harto de ser burro, yo quiero sacar 10 y ahora que entremos a sexto grado le voy a echar muchas ganas porque quiero sacarme un diploma y esa va hacer mi meta". Entonces mi compañero se burló de mí y me dijo "no lo vas a lograr, el que es burro es burro", y yo le respondí "te equivocas y te voy a demostrar lo contrario".

Y comenzaron las primeras clases en sexto grado en el mes de agosto, y yo empezaba a participar; ya hacía las tareas, exponía y trabajaba en clases y estudiaba mucho para los exámenes. En ese tiempo las materias que llevaba eran historia, geografía, ciencias naturales, formación cívica y ética, español y matemáticas. Recuerdo que yo me ponía a estudiar todas las tardes y cuando realicé mis exámenes todos los pasé con 10 excepto matemáticas, ya que se me hacían muy difíciles. Y así fueron pasando los meses, el maestro Ernesto se quedó sorprendido porque en las demás materias sacaba 10 y, de ser yo uno de los más burros del salón, en pocos meses ya estaba empatado con los tres más listos. Allí me empezó a nacer el interés por el estudio y al finalizar el sexto año, yo tenía 10 en los dos se-

mestres, pero lo que me atrasaba era que yo no sabía nada de matemáticas y siempre las reprobaba porque no tenía las bases. Al final, me faltó poquito para sacarme un diploma; me faltaba aprender matemáticas para ser un alumno de excelencia.

Luego entré a la secundaria y mi maestro fue Hernán Manuel Plantillas Sánchez, en el grupo de primero B. Recuerdo que todo era algo nuevo para mí ya que me tocó convivir con nuevos compañeros de la comunidad de Amapa y me sentía muy nervioso. Todavía recuerdo las palabras del maestro Hernán: “jóvenes, el día de hoy están en la secundaria y yo seré su maestro, a mí me gusta que mis alumnos sean responsables, disciplinados, respetuosos, estudiosos y, sobre todo, que tengan ganas de superarse y de salir adelante, porque la vida es cada vez más dura, así que jóvenes, los motivo a estudiar y a echarle ganas, ustedes tienen toda mi confianza y si tienen problemas o algo que les impida estudiar pueden confiar en mí”. Y bueno empezamos con las clases formales y yo le echaba muchas ganas a la escuela ya que mi meta era sacarme un diploma. Así pasaron algunos meses y el maestro Hernán miraba que le echaba ganas y un día nos dijo que nos quedáramos al final de las clases, y recuerdo bien que nos quedamos: Imanol, Caín, Edgar y yo. Nos dijo: “a ustedes los escogimos para una nueva metodología llamada comunidades de aprendizaje, así que los espero al rato a las tres de la tarde”.

Yo me fui a la casa muy emocionado. Les platicué a mis padres sobre comunidades de aprendizaje y que había salido nominado. Entonces me alisto y me voy a la secundaria y miro que los maestros habían elegido a ciertos alumnos de cada salón y todos nos mirábamos con una cara de qué iba a pasar. Los maestros nos pasaron a un salón y nos platicaron en que consistía esta metodología llamada comunidades de aprendizaje y nos dijeron: “nosotros les vamos a tutorar un tema a ustedes y ya que culminen el tema, van a elaborar su proceso de aprendizaje, su guion de tutoría y su demostración pública, y después ustedes van a tutorar ese tema a otro compañero”.

Mi tutor fue el maestro Hernán y el tema fue El tangram, un tema de matemáticas que consiste en obtener las áreas y los perímetros que conforman la figura. El maestro me dijo “anota de qué crees que va a tratar el tema”, y yo le puse que creía que iba a tratar acerca de figuras. Luego me dio el tema y me dijo “léelo y trata de resolverlo”. Como yo no sabía nada de matemáticas, se me dificultó mucho, el maestro Hernán me tuvo mucha paciencia cuando acudía con él porque tenía muchas dudas. Ya que terminé el tema, me pidió el maestro que elaborara mi proceso de aprendizaje, y así lo hice, después la demostración pública y el guion de tutoría. Cuando yo tutoré mi primer tema me dio mucho miedo y lo tutoré mal, y me sentí triste y comencé a llorar por esto, pero el maestro Hernán me dijo “no te preocupes, Moisés, echando a perder se aprende, no por miedo a fa-

llar hay que dejar de intentar”. Así me motivó y me enseñó a tutorar, pero a mí me pasó eso porque yo no sabía nada de matemáticas y por eso decidí de allí en adelante ya no hacer temas de matemáticas sino puros de ciencias, español e historia. Los temas de inglés y matemáticas ni los volteaba a ver, porque se me hacían algo muy difícil.

Entonces pasó el tiempo y llegué hasta tercero de secundaria con un total de 50 temas, ya tenía dos años trabajando bajo esta nueva metodología de comunidades de aprendizaje y fue algo sorprendente que en esos dos años haya culminado 50 temas. La metodología me gustaba mucho porque me tutoraban y yo tutoraba y me había impuesto a trabajar de este modo, me había hecho una persona autodidacta en todos los aspectos, tanto como estudiante, como en mi vida aparte, como un individuo. El maestro Hernán tuvo buena influencia en mi vida, en el aspecto que practicaba conmigo, me daba muchos consejos y aparte me enseñó a jugar ajedrez. Había veces que estaba tan emocionado haciendo un tema que se llegaba la hora de salir al recreo y yo no quería por estar tan metido resolviendo el tema.

En tercero fue cuando el maestro Hernán hizo un examen para quedar de supervisor y lo logró y un lunes estábamos haciendo honores a la bandera y el maestro nos notificó a toda la escuela que se iba a ir de la telesecundaria. Todos nos pusimos tristes porque se fue, y porque dejamos de trabajar con comunidades de aprendizaje y comenzamos a trabajar con clases de nuevo. Al grupo de tercero B llegó una nueva maestra llamada Yadira pero no duró mucho, ya que estaba embarazada y tenía como ocho meses. Nomás nos dio clases como un mes, después se fue aliviar de su embarazo y llegó un nuevo maestro llamado David Gómez. Era muy divertido, nos enseñó a dibujar y nos daba muchas clases de psicología; nos hablaba mucho sobre vivir en el presente y cómo ser mejores personas día a día. Él hizo un dibujo de arte en el salón de afuera, después pidió cambio y se fue, duró nomás como tres meses. Llegó otro maestro llamado Ernesto, que nos dio clases como dos meses y después lo cambiaron.

Al final llegó una maestra llamada Laura Flores Arce, ella cerró el ciclo escolar con nosotros y me decía que para ser un alumno de excelencia lo único que me faltaba era saber matemáticas. Yo le decía, “maestra, yo odio las matemáticas, no me gustan para nada”, y ella me respondía “no digas eso, las matemáticas son muy importantes”. Y bueno, salí de la secundaria y me saqué el diploma del tercer lugar en aprovechamiento y un reconocimiento por participar en la banda de guerra, y así cerré mi secundaria.

Cuando pasé a la preparatoria me sentía algo nervioso, ya que era terreno desconocido y los seres humanos somos así, siempre le tenemos miedo a lo desconocido; pero bueno, entré con muchas ganas y me esforzaba mucho en todas las materias, menos en matemáticas. Yo decía que

las matemáticas no servían y siempre me salía de las clases o si estaba allí en el aula nunca ponía atención en esa clase. Así estuve los tres años de prepa. En todas las materias sacaba 10, menos en matemáticas.

Se llegó la hora de entrar a la universidad. Yo estaba tan entusiasmado en estudiar una carrera universitaria, ése era mi sueño. La carrera que yo quería estudiar era químico farmacobiólogo, una carrera que desde que estaba en la secundaria me llamaba la atención y fui a la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) en noviembre a preguntar todos los requisitos que se ocupaban y me dijeron que en febrero salían las convocatorias. Me dieron un tríptico sobre de qué se trataba la carrera y yo le comenté a la subdirectora que no tenía buenas bases de matemáticas y ella me dijo que comprara el libro de Álgebra de Baldor. Ese día fui a la Biblioteca Magna y busqué ese libro y la verdad me dio flojera cuando lo hojeé porque eran puras matemáticas. Regresé a la prepa y les platiqué a mis compañeros mi experiencia en la universidad.

Se llegó el día de las convocatorias en febrero y empecé a tramitar mi ficha. Fui al banco a pagarla y ya me dijeron que el sábado 25 de mayo a las 10 am, en el aula de Medicina me tocaría hacer el examen y yo estaba muy contento. Me fui a Tepic un día antes del examen. Cuando me presenté había muchos alumnos. Yo estaba nervioso y nos dieron las instrucciones y comenzamos a hacer el examen. Había muchas cosas que no sabía, porque la verdad no me preparé para ese examen. Recuerdo que matemáticas e inglés los hice a rumbo, y lo que fue español, biología y química sí los hice bien. Terminé el examen, lo entregué y pregunté que para cuándo estarían los resultados. Me dijeron que el 10 de junio y me salí decepcionado de mí mismo porque yo sabía que no iba a pasar el examen, porque lo había hecho a rumbo.

Se llegó el día de los resultados y, en efecto, no quedé. Había sacado 890 puntos. Me sentí triste, pero un amigo mío me dijo “no estés triste, no por miedo a fallar hay que dejar de intentar, mira, todavía hay una solución” y me llevó a la Federación de Estudiantes de la UAN (FEUAN) y me dijo que a todos los que no quedan les dan una segunda oportunidad. Fuimos y preguntamos y me dijeron que me presentara al día siguiente a las 10 am y me puse a estudiar toda la noche. Al día siguiente me desperté a las 7 am y estudié una hora más, me bañé, almorcé, me tomé un café con una Sedalmerck y me fui a hacer el examen. Me tocó en un aula con 50 alumnos que igual que yo tampoco habían quedado. Todos íbamos a hacer examen para químico farmacobiólogo y sólo iban a aceptar a 2 de 50.

Empecé a hacer el examen y se me hizo bien fácil y fui el primero que terminó. Eran 60 preguntas de pura teoría, de biología, medicina, historia y cultura general. Entonces entregué el examen y salí bien contento y le dije a mi amigo “la verdad voy a sacar 10 en ese examen, se me hizo muy fácil”, y mi amigo se rió. A la semana salieron los resultados y yo quedé en

primer lugar. Me sentí muy contento y me dijeron que me presentara a cursos propedéuticos que iban a durar 15 días, de las 3 de la tarde a las 8 de la noche. Las materias que nos dieron fueron química, física y matemáticas, pero prácticamente todas mis clases eran de puras matemáticas, y la verdad no entendía nada a los maestros. Terminándose los cursos nos hicieron un examen de puras matemáticas y yo lo reprobé, no quedé y me fui a trabajar a Escuinapa, Sinaloa.

Un día de repente recibo una llamada de parte de la directora donde me dice que me presente a clases y yo le dije “pero maestra no quedé” y ella me dijo “sí quedaste por apoyo adicional de FEUAN”. Entonces me presenté a clases, me tocó en el mismo grupo donde había hecho los cursos y estaba rentando una casa, pagaba 1,700 al mes y pagaba agua, luz, comidas y pasajes y no tenía trabajo. Compré como unas 50 solicitudes de empleo y las llené y anduve repartiendo por Tepic y no tenía ingresos económicos. Solicité la beca de Jóvenes Escribiendo el Futuro, pero no me llegó y me sentía muy desesperado y aparte no entendía nada en clases, ya que todo era puras matemáticas. Duré un mes yendo a clases a la UAN y decidí desertar porque no iba a poder yo solo. Eran muchos gastos, me iba a volver loco, y sin dinero y sin trabajo no iba a terminar bien y entonces conseguí dinero prestado y compré el libro de Álgebra de Baldor y me salí de la universidad y regresé para mi rancho El Pescadero. Estaba trabajando yendo a pescar y me propuse estudiar álgebra y comencé a hojear el libro de Álgebra de Baldor, porque me di cuenta que las matemáticas eran muy importantes para la vida cotidiana y literalmente me fue cambiando la expectativa que yo tenía acerca de las matemáticas y comencé a estudiarlas; las fui probando y me fueron gustando. Pasaron los días, meses y ya tengo un año estudiando álgebra y la verdad me gustaron mucho las matemáticas y mi meta es terminar el libro de Álgebra de Baldor, y después comprar el de aritmética, terminarlo y después comprar el libro de geometría y trigonometría de Baldor, y también terminarlo.

Sé que me va a tomar unos años, tal vez unos cinco años, pero si Dios quiere y me presta vida lo voy a lograr y así voy a tener todas las bases de matemáticas, porque las matemáticas son escalones, se aprenden poco a poco. Lo que me ayudó mucho es que comunidades de aprendizaje me hizo una persona autodidacta y ahora aprovecho el Internet y los libros y me pongo a estudiar.

En esta cuarentena me la paso estudiando y trabajando y quiero salir adelante. Quiero tener un mejor futuro para mí, porque la vida es cada vez más difícil y la única manera de salir adelante es estudiando y trabajando inteligentemente. Ya que tenga todas las bases de matemáticas quiero poder ejercerlas y quiero culminar la carrera de químico farmacobiólogo y me gustaría también poder enseñarlas y en un futuro poder implementarlas en la creación de nuevos fármacos, medicina forense y por qué no, ha-



Fotografías: Miguel Morales Elox

cer mis propios drones, robots, dejar volar la creatividad para con la ciencia y la tecnología. Creo que voy por buen camino absorbiendo todo el conocimiento de matemáticas y aplicándolas a la vida cotidiana.

Y así culmino la historia de mi vida con las matemáticas, espero y les haya gustado y los haya motivado a no estancarse sino a cada día actualizarnos más para ser mejores. Gracias a todos los lectores por su atención.

Nota: este testimonio ha sido tomado del libro *Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*, México, Redes de Tutoría. Puede consultarse en: <https://redesdetutoria.com/como-hacer-de-la-educacion-basica-un-bien-valioso-y-compartido-el-caso-de-la-telesecundaria-de-el-pescadero-nayarit-2008-2020/>

Agradecemos a Redes de Tutoría su autorización para reproducir este valioso material.

A B S T R A C T S

**Good Learning is not Taught,
it's Caught**

GABRIEL CÁMARA

The author of the article, creator of a pedagogy based on Tutoring Networks and promoter of this educational model over the last four decades, reviews the principles behind this model as well as the experiences and educational programs in which it has been successfully applied in Mexico (sometimes driven by a given institution, others due to the initiative of a single teacher). The author underlines the paradox that an educational service that was conceived to be inexpensive and focused on low-income students, helped to rediscover what is essential in any intentional learning situation: the elemental connection between the learner's interest and the teacher's ability.

**Brief Journey from the Origins
of Mentoring Relationships
to its First Sprouts and
its Overall Development to Date**

LUIS GERARDO CISNEROS HERNÁNDEZ

The history of the Tutoring Relationships Model, or Tutoring Networks, began in a Jesuit secondary school located in a marginal area of the State of Mexico. The present text makes a chronological cartography of the development, and the ups and downs of this model in the different programs in which it was applied within the Mexican educational system (post-elementary school, schools with televised lessons, and the National Council for Educational Development –CONAFE, by its acronym in Spanish). It also accounts for the development of this pedagogy as a “contagion” amongst teachers who had been in contact with tutoring networks in their institutions. Finally, it describes how the COVID-19 pandemic, together with ICT technologies, promoted a further advancement of the Tutoring Relationships Model.

**School Coexistence in Tutoring
Networks**

MIGUEL MORALES ELOX

This article analyzes the qualities of school coexistence in a network consistent of three Telesecundarias (junior high-schools with televised lessons) in the state of Zacatecas, Mexico. These schools work with the Tutoring Networks Model, an innovative pedagogy that directly affects the students' coexistence and collaborative learning opportunities. We also explain how, in order to become tutors, students first need to become experts in their topics of interest and then co-participants in their tutees' learning process. This way they acquire security and self-confidence. Finally, our results are based on the analysis of the interviews performed on three teachers and 27 former students.

**Sustaining Life, Land,
and Families in Tutoring
Networks**

MEIXI

The article focuses on three main ideas around the importance of linking school and community: 1) A community's well-being depends on the quality of our relationship with the land and with others (mutual care, reciprocity, accountability); 2) Diversity and heterogeneity are the basis for building rich experiences as well as learning communities; 3) Dialogue is the basis of coexistence and it is crucial to contextualize knowledge. Furthermore, we set forth two strategies to build and strengthen good family-community relationships: family walks in Thailand; and co-design circles for educational evaluation in Mexico.

**Creating a Learning Community
in “Telesecundaria Juan
Escutia”, Located in
El Pescadero (2013-2016)**

HERNÁN MANUEL PLANTILLAS
SÁNCHEZ

In this article, the author narrates his experience as an apprentice and promoter of a solid and committed learning community based on the Tutoring Networks Model and sustained in common ethical values. This experience took place in a “Telesecundaria” (junior high-school with televised lessons) located in the state of Nayarit, Mexico. His narration begins with the training of teachers and the creation of a learning community that took on dozens of topics from the official curriculum, following the Tutoring Networks Model. He also describes the students’ attitude changes: They transformed their shyness into leadership and their laziness into discipline, while also developing the ability to study by themselves. The paper ends with a call to action to train more multi-grade school teachers, as this kind of institutions represent more than 50% of the basic education schools in the country.

**“Putting Yourself in your
Student’s Shoes”
Learning and Teaching in Dialogue,
a Teaching Experience**

MIGUEL MORALES ELOX, ESMERALDA
JUDITH MORALES RÍOS, EDNA KARINA
URTUSUASTEGUI BUSTILLO AND JUAN PEDRO
ROSETE VALENCIA

This article addresses the Tutoring Relationships Model as a dialogical pedagogy based on the interaction between tutor and learner. It describes the experience of two teachers (the text’s co-authors) who participated in a training workshop with 15 upper secondary education teachers in northern Mexico, in the year 2020. They present fragments of the records of their learning processes, including their tutors’ interventions and students’ testimonies regarding the implementation of the Tutoring Relationships Model. Finally, they present a series of opportunities and limitations for dialogical learning in upper secondary education.

**Tutoring Relationships in a
Collaboration and Dialogue
Based Learning Model (ABCD,
by its acronym in Spanish)
A pedagogical alternative for
community “televised high schools”**

SERGIO CHRISTIAN GONZÁLEZ OSORIO

This article argues in favor of sustaining Community “Telebachilleratos” (high-school with televised lessons) in Mexico, which were founded in 2013 to expand school coverage and meet the goal of offering this education level to the entire population of school age. These institutions had to follow the Collaboration and Dialogue Based Learning Model (ABCD, by its acronym in Spanish), which has been successfully applied in community elementary and junior high schools through the National Council for Educational Development (CONAFE, by its acronym in Spanish) and televised lessons. Nowadays, “Telebachilleratos” serve about 180,000 young people in very precarious conditions, not only due to their isolation and poverty context, but also due to the lack of clear financial operation rules (or the lack of compliance with these rules) and the informality in the hiring of teachers.

**Educational Change as a Social
Movement
Re-imagining Schools and School
Systems**

SANTIAGO RINCÓN-GALLARDO

This text is an edited transcript of a lecture read by the author in August 2020 to basic education teachers who work in tutoring networks in Mexico. The author argues that school is not the ideal place for learning but it rather, in fact, obstructs it. In order to create real change in educational systems, it is necessary to transform the relationships among knowledge, teacher and learner; they need to be more horizontal. Both democracy and learning are at stake. Tutoring networks constitute a social movement which has already registered successful experiences, in several countries, in favor of the democratization of learning and of human relations.

Tequio as a Strategy towards Expanding the Tutoring Relationship

JUAN PEDRO ROSETE VALENCIA

The author of this article narrates in first person his experience as a community instructor in the National Council for Educational Development (CONAFE, by its acronym in Spanish) in the highly marginalized community of Temixco (Puebla). To explain the expansive capacity of teacher training under the Tutoring Relationships Model, he focuses on its resemblance to an ancient practice known as *Tequio*, which persists in many rural communities in Mexico. This teaching practice involves unpaid work provided by some members of the community to others, who then give back to the community by doing the same thing. According to the author, the training of teachers under the Tutoring Relationships Model is carried out under the same principles of solidarity, horizontality and reciprocity of the *Tequio*.

Play as a Didactic Strategy in the Collaboration and Dialogue Based Learning Model with Preschool Children

ANAYELI HERNÁNDEZ BENÍTEZ

In this testimony, the author recounts her experience working as a community preschool instructor in a marginalized community in the state of Hidalgo, Mexico, and the challenges she faced in establishing the Collaboration and Dialogue Based Learning Model (ABCD, by its acronym in Spanish). To overcome the challenges of preschool work (students in constant motion or talking in groups, fleeting attention, etc.), she took up the principle that learning only happens when there is interest, and designed a series of activities that allowed her to form a learning community by using games as a didactic resource.

The Story of my Life with Math

MOISÉS RIVERA LOBATOS

The author of this story is a 21-year-old who gradually overcame his aversion to school, and especially to math. In high school he was chosen, along with other students, to form a learning community working with tutoring networks. In order to do this, he first prepared the topics in dialogue with his own tutor and then tutored his classmates himself. Thus, he came to prepare 50 lessons from the school's official curriculum. Although he was accepted in a State College, he was unable to continue his studies and had to find a job instead. He has continued to self-teach himself math, a discipline he has always struggled with, with his sights set on resuming his career as a chemical-pharmacologist.

Traducción: Svetlana Pribilowska Garza

Gabriela Arévalo Guízar

Es de oficio editora, labor que desempeña en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Se dedica también a la formación de otras colegas organizando seminarios y diplomados sobre el tema. Cree fervientemente que la educación puede hacer mejores a las personas y, en alguna medida, puede ayudar a cambiar el mundo por uno más justo, y que *les* editores estarán ahí para hacer legible ese nuevo mundo. Es una editora que utiliza la *e* inclusiva y no le importa lo que diga la RAE al respecto.

Gabriel Cámara

Su vocación por el aprendizaje en diálogo se inició en su adolescencia, cuando un amigo le hizo ver la importancia de ofrecer lo que uno sabe al que se interesa en aprenderlo, en contraste con el anonimato que caracteriza al trabajo del profesor frente a grupos numerosos. Ahí le quedó claro que se aprende en diálogo entre iguales. Sus estudios universitarios y trabajos posteriores con docentes y estudiantes en los márgenes del sistema educativo facilitaron concretar el aprendizaje en diálogo como práctica tutora y demostrar su eficacia para aprender a aprender y convivir con nuestros semejantes. Actualmente es director del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Luis Gerardo Cisneros Hernández

Egresado de la especialidad de Etnología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Promotor de Educación Popular (SEPAC) y Coordinador del Centro Cultural Acolmiztli en Ciudad Nezahualcóyotl. Docente en la secundaria Instituto Patria de Chalco y preparatorias populares. Integrante del equipo de Posprimaria y del modelo ABCD. Promotor de la tutoría en espacios urbano-marginados: niños en situación de calle, enfermos de cáncer (CONAFE). Responsable del Proyecto Sierra Madre Occidental: Chihuahua, Durango y Sinaloa (SEP) de promoción de la tutoría. Promotor de la tutoría en comunidades indígenas de Yucatán. Actualmente participa en la elaboración de la propuesta de Educación Comunitaria para el Bienestar en CONAFE.

Sergio Christian González Osorio

Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM. Colaboró en la Subsecretaría de Educación Media Superior como parte del Programa de Becas de Educación Media Superior y en la Dirección Operativa de Telebachillerato Comunitario. Actualmente forma parte de la Dirección de Educación Comunitaria para el Bienestar, en el campo formativo de lenguaje y comunicación, así como enlace de la institución con la Estrategia Nacional de Lectura. También se desempeña como Docente del Instituto Cultural Helénico AC en la Licenciatura de Historia y Arte. Es autor, entre otras obras, de *Ámbar*, compendio de cuentos breves, publicado en Ediciones Periféricas (2018).

Meixi

Creció entre las comunidades Hokchui en Singapur y Lahu en el norte de Tailandia. Ha trabajado en escuelas públicas e indígenas en México, Tailandia y los Estados Unidos para fortalecer la vida familiar y comunitaria para el bienestar colectivo. Su trabajo se centra en el diseño de cambios éticos dentro del núcleo pedagógico y en la relación entre la escuela y la comunidad con el fin que los conocimientos y cosmovisiones sobre la casa, la tierra y la comunidad se incrementen y compartan. Se integró al equipo Redes de Tutoría en 2011 y documentó experiencias del "poder sanador de la tutoría" en Presa de Maravillas y San Ramón, Zacatecas. Es doctora en Ciencias del Aprendizaje y profesora de educación comparada en la Universidad de Minnesota, Estados Unidos.

Miguel Morales Elox

Trabajó como maestro de primaria después de completar sus estudios en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Desde hace seis años forma parte del equipo del doctor Gabriel Cámara, el educador mexicano que concibió la relación tutorial, una pedagogía dialógica que actualmente se practica en Perú, Chile, Argentina, Tailandia y México. Actualmente trabaja en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), donde realiza formación docente y desarrollo curricular.

Esmeralda Morales Ríos

Licenciada en informática por el Instituto Tecnológico de Parral, México. Trabajó siete años como maestra de bachillerato en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Chihuahua (CECyTECH) en Guadalupe y Calvo, donde enseñó materias de lengua, programación y tecnologías de la información. Al mismo tiempo, completó sus estudios de Maestría en Pedagogía del nivel bachillerato en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Hernán Manuel Plantillas Sánchez

Concluyó dos licenciaturas en la Escuela Normal Superior de Nayarit (ENSN) y dos posgrados en Educación Superior en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Es doctor en Formación Didáctica por el Colegio de Investigación Educativa (CIE). Fue jefe del Departamento de Telesecundaria (2007-2010). En los últimos 10 años ha dedicado su labor a temas de evaluación, diseño de estrategias pedagógicas y a la implementación de comunidades de aprendizaje en telesecundarias multigrado. Es evaluador de desempeño de personal directivo, capacitador de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional.

Juan Pedro Rosete Valencia

Trabajó como instructor comunitario en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Después se desempeñó como asesor del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), y más tarde como asesor de la Subsecretaría de Educación Básica federal, donde promo-

vió la relación tutora a nivel federal. Actualmente es subdirector de Formación del CONAFE.

Santiago Rincón-Gallardo

Autor y consultor en educación, director de investigación del equipo de Michael Fullan. Realiza investigaciones y asesora a líderes y educadores interesados en liberar el aprendizaje en sistemas educativos en Norteamérica, Latinoamérica y Australia. Trabajó por más de una década en la promoción de innovaciones pedagógicas en escuelas públicas mexicanas localizadas en comunidades históricamente marginadas. Dirigió una pequeña organización civil que catalizó un movimiento para transformar salones de clase convencionales en redes de tutoría en más de 9 mil escuelas del país. Es doctor en liderazgo, política y práctica educativa por la universidad de Harvard. Es investigador y profesor visitante en el Instituto de Estudios Educativos de la Universidad de Toronto. Vive actualmente en esa ciudad con su esposa y sus dos hijos. Extraña mucho a su querido México.

Edna Karina Urtusuastegui Bustillos

Estudió Ingeniería Ambiental en la Universidad Tecnológica de la Sierra Tarahumara. Desde hace cinco años trabaja en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Chihuahua (CECyTECH) de Baborigame, enseñando las materias de ciencias experimentales. Actualmente se desempeña en el área administrativa del mismo plantel, además de coordinar un taller de tutorías.



Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social

Santiago Rincón-Gallardo, México, Grano de sal, 2019

En estas líneas hacemos una invitación a leer este libro de Santiago Rincón-Gallardo. Un libro interesante y de lectura ágil que explica los principios del aprendizaje liberador desde sus fundamentos teóricos y desde algunas experiencias, principalmente del Sur Global.

Es un escrito que se gesta en la participación del autor con el Dr. Gabriel Cámara en varias experiencias de trabajo educativo con población vulnerable, y actualmente en Redes de Tutoría en México; y que expresa su convicción de que es posible tejer un mundo mejor si en la escuela se aprende a aprender y a vivir en democracia.

En el ámbito de la teoría pedagógica, el autor retoma, entre otros, los principios de la pedagogía crítica y el constructivismo para cuestionar el paradigma de la gestión científica y sus tres pilares: los estándares, las pruebas estandarizadas y la rendición de cuentas externa. Sostiene que la escuela tra-

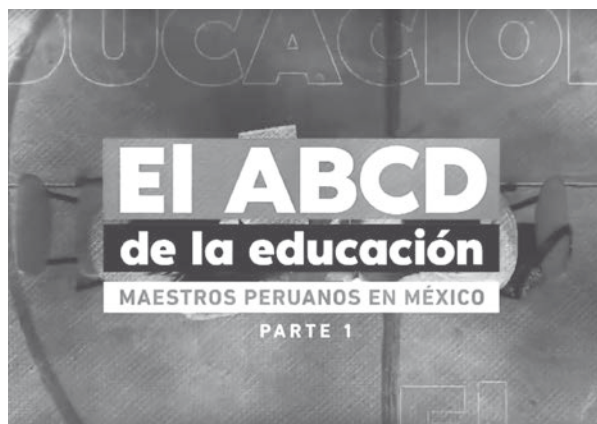
dicional ha fracasado en cultivar y desarrollar las habilidades de los niños y jóvenes para aprender. Más todavía: la escuela obstaculiza el aprendizaje y va minando la creatividad de los estudiantes a lo largo de los años.

La transformación pedagógica que se propone, y que se ha desarrollado en la práctica en múltiples experiencias, implica un cambio cultural “de adentro hacia afuera”, que se contagia y crece horizontalmente; constituye un movimiento contracultural pedagógico, social y político complejo.

El eje de esta transformación es el cambio “de raíz” en el núcleo pedagógico, es decir, en las relaciones entre quien enseña, quien aprende y el conocimiento. En la escuela tradicional quien aprende “recibe” información que la mayoría de las veces no conecta con sus intereses, su contexto y sus aprendizajes previos. No participa en las decisiones sobre qué aprender, ni sobre cómo aprender. Liberar el aprendizaje es horizontalizar las relaciones, flexibilizar los roles de enseñante y aprendiz, decidir colectivamente qué y cómo abordar el conocimiento. Retomar colectivamente el entusiasmo y el gusto por aprender y por compartir con otros/otras lo aprendido.

Liberar el aprendizaje remite a un cambio en la cultura de los sistemas educativos y de la sociedad en su conjunto. Si en la escuela aprendemos a aprender y a construir relaciones horizontales; si nos entusiasmos por enseñar lo que sabemos llevaremos ese aprendizaje a todos los ámbitos de la vida y propiciaremos entornos más democráticos. No es fácil, es verdad. Pero tenemos a la mano, en el libro de Santiago, muchos ejemplos y referencias a experiencias documentadas donde este cambio ha sido posible y ha impactado en gran escala.

Invitamos a leerlo y también, como ahí se plantea, a narrar nuestras propias experiencias.



El ABCD de la educación. Maestros peruanos en México

Una de las mejores formas de difundir una experiencia es, sin duda, mostrar las evidencias que genera. Si esto se hace por distintos medios y con diversos formatos, el impacto será mayor. Uno de los grandes aciertos del equipo que ha desarrollado la metodología de la relación tutora, liderado por Gabriel Cámara Cervera, ha sido generar materiales de diverso tipo que muestren la experiencia de la tutoría y las comunidades de aprendizaje, ya sea a manera de artículos y libros, de documentales, de materiales de trabajo, etc.

Uno de estos productos es el documental, dividido en dos partes, *El ABCD de la educación. Maestros peruanos en México* recientemente difundido por Canal Once de México para dar a conocer la experiencia de maestras y maestros de Cusco, Perú, en la Huasteca Potosina, en donde ya se practica la relación tutora. El documental cuenta cómo, después de ver un video de Facebook sobre las redes de tutoría, 78 docentes de la Dirección Regional de Educación de Cusco visitaron tres comunidades de San Luis Potosí —Rayón, Aquismón y Huehuetlán— en donde alumnos de Telesecundaria y del CONAFE les tutoraron contenidos diversos para que pudieran conocer y practicar en primera persona la relación tutora. En ésta, según los propios testimonios recogidos, conocieron el gozo de compartir, la transformación interior de quien aprende y cómo la educación y el aprendizaje se hacen en libertad, como un acto de amistad en diálogo de iguales.

Estos materiales contagian a maestras y maestros para que reproduzcan la relación tutora en diversas latitudes pues, como dice Gabriel Cámara, atraer gente del exterior es señal de que la tutoría que se practica en México tiene vida y transforma. El documental puede verse en las siguientes ligas:

<https://www.youtube.com/watch?v=AiMTIUl2Xsw>

<https://www.youtube.com/watch?v=26-QxVU3mjs>

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Próximo número

Diálogo entre saberes y conocimientos para entender la vida, la sociedad y la naturaleza

Editores invitados: Elba Castro Rosales y Javier Reyes Ruiz



PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN LÍNEA

Formación de formadores en EPJA

Diplomado en línea: Recursos digitales para la práctica educativa en EPJA

Curso taller presencial: Metodologías participativas para el trabajo comunitario

Formación en y para el ejercicio de los derechos humanos y la ciudadanía plena

Curso taller en línea: Educación en derechos humanos: conocer, aplicar, intervenir

Programas de apoyo a la docencia virtual

Diplomado: Formación en docencia y tutoría virtual

Curso taller: Estrategias y herramientas para la docencia virtual

Curso taller: Herramientas y recursos de software libre para clases virtuales

Curso taller: Diseño de materiales educativos digitales con soporte en comunidades de práctica

Más información en www.crefal.org

NUEVA PLATAFORMA DE LA BIBLIOTECA DEL CREFAL

El CREFAL pone a disposición de las personas interesadas en la educación de jóvenes y adultos su nuevo catálogo para consulta de los materiales que resguarda en sus archivos fotográfico, bibliográfico, documental y audiovisual, además de materiales educativos y la producción completa editorial del Centro desde 1951 a la fecha.

Consulta el catálogo y accede de manera gratuita a los archivos descargables en:

<https://biblioteca.crefal.org/catalogo>
Y en nuestra página: www.crefal.org

