

ENSEÑAR Y APRENDER CON INTERÉS
Logros y Testimonios en Escuelas Públicas

Gabriel Cámara (coordinador)

Convivencia Educativa, A.C.

México

2005

Prólogo

Introducción

Comunidad de Aprendizaje

Gabriel Cámara

Telesecundarias unitarias y bidocentes de Chihuahua y Zacatecas

Santiago Rincón Gallardo Shimada

Emilio Domínguez Bravo

Escuelas Indígenas de Hidalgo y Puebla

Dalila López Salmorán

Araceli Castillo Macías

Telesecundarias del D.F.

Martha Leticia Casas Flores

Luis Gerardo Cisneros Hernández

Retrospectiva

Gabriel Cámara

Bibliografía

Introducción

Gabriel Cámara

En el origen estaba el interés

Convivencia Educativa, A.C (CEAC) empezó a operar oficialmente en México hace tan sólo dos años, en el 2003, cuando el grupo de personas que lo integran dejó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para formar una organización independiente desde la que pudieran continuar el trabajo que venían haciendo. Aun cuando la experiencia de diseñar y operar en el CONAFE los centros de Posprimaria permitió demostrar a escala nacional —360 centros en 27 Estados— el valor del enfoque educativo que venía promoviendo el grupo, el esfuerzo por hacer de la educación básica un bien valioso y compartido venía de tiempo atrás, como se explica en el más reciente libro de CEAC, *Comunidad de Aprendizaje* (CEAC, et. al. 2004). Sin embargo, la oportunidad de experimentar ese enfoque educativo en el CONAFE fue particularmente favorable por el contexto en el que se desarrolló, no sólo porque se probó en muchas comunidades del país. Se pudo dar entrada a la Posprimaria por la singular posición de la institución, orientada a trabajar en los márgenes del sistema educativo. Llevar secundaria a comunidades pobres, pequeñas y alejadas, con jóvenes instructores temporales, aumentó las dificultades que ya enfrentaba el CONAFE para llevar a esos lugares educación primaria; pero al mismo tiempo y casi por necesidad, abrió el espacio para hacer innovaciones.

Trabajar en los márgenes del sistema permite descubrir la naturaleza de un servicio que se decide estándar para el país, pero que al no encontrar en las comunidades pobres las condiciones externas y de organización de zonas más favorecidas, se ve obligado a despojarse de lo accidental y mostrar su constitución interna. En las comunidades pobres las familias no obligan a los jóvenes, como en la ciudad, a que asistan diariamente a la escuela, por la sencilla razón de que el

trabajo de todos los miembros es necesario para subsistir y la escuela roba tiempo. Pero, más importante todavía, el joven que desde muy chico asume responsabilidades vitales para la familia tiene una madurez y una independencia que aún no logra la mayoría de sus pares urbanos. Esto lo hace tomar distancia de un servicio educativo, en la medida que ni le reporta satisfacción ni le promete provecho inmediato. Lo que diga el discurso público es otra cosa y parece tenerlo sin cuidado. Pero para ofrecer educación básica a estos jóvenes más necesitados —y exigentes— no hay servidores públicos con la competencia académica necesaria; se tiene que echar mano de jóvenes que terminaron la preparatoria, o sólo la secundaria, y aceptan pasar un año como instructores, porque esperan después recibir una beca por tres años para continuar estudiando. Aceptado como un mal necesario el déficit profesional y aun motivacional de los instructores, la solución ha sido dotarlos de materiales que les faciliten la tarea docente y someterlos a una capacitación intensiva durante el verano y después mensual, además de recibir visitas periódicas de compañeros con más experiencia en la institución. La Posprimaria tenía que operar con los mismos instructores, pero era obvio que ni los mejores materiales ni la mejor tecnología bastarían para hacerlos capaces de responder a la nueva demanda. Se necesitaba un reacomodo radical de los elementos disponibles en el CONAFE.

La demanda de Posprimaria incluía no solamente a jóvenes recién egresados de Cursos Comunitarios (la primaria que ofrece el CONAFE) sino a quienes en la comunidad la habían cursado hacía ya tiempo, pero ahora deseaban continuar estudiando la secundaria. También había que atender a aquellos adultos que desearan iniciar la primaria o completarla, y dar cabida en el centro comunitario a quienes se acercaran simplemente a aprender algo, aun cuando no tuvieran intención de continuar estudiando formalmente. Dado que el acceso a buenos maestros continuaría estando necesariamente muy restringido en esas comunidades, pero no así los materiales escritos ni, con el tiempo, los medios modernos de información y comunicación, el diseño de la Posprimaria se centró en practicar y lograr la capacidad de aprender a aprender a partir de los textos, a

leerlos con sentido, a saber dialogar con sus autores. El aprendizaje autónomo marcó el modo de capacitar, de enseñar y de relacionarse en la Posprimaria. La consecuencia lógica de centrar el esfuerzo en lograr una competencia de esa naturaleza fue descartar la capacitación masiva o en cascada, y convertirla en artesanal, personalizada, de maestro a aprendiz, a partir de lo que conociera bien el instructor y deseara conocer el estudiante.

La relación artesanal es lo opuesto a la estandarización del servicio, porque ésta no puede tomar en cuenta lo que el maestro efectivamente sabe, ni menos todavía, conocer lo que cada estudiante está interesado en aprender. Pero al no poder asegurar la coincidencia puntual de quien sabe con quien desea aprender, el servicio educativo cae en desperdicio y provoca insatisfacción en maestros y estudiantes. Se mantienen las formalidades externas, pero no habrá aprendizajes valiosos y en el peor de los casos, habrá simulación o aun engaño abierto. En los márgenes del sistema, donde por la misma precariedad sólo se puede invertir tiempo en aprender lo que verdaderamente interesa, se revela claramente la importancia para el resto del sistema educativo de personalizar el servicio, de atender más decididamente al interés de maestros y estudiantes. Desde la perspectiva de los márgenes se aprecia que de poco sirve extender la cobertura del servicio si no se asegura el interés tanto de quienes lo ofrecen como de quienes lo reciben.

Aun cuando parezca paradójico, en una relación educativa el interés de los jóvenes puede darse por descontado; no solamente porque las personas en general se interesan y desean saber, sino porque en la adolescencia se experimenta con mayor fuerza la necesidad de entenderse y entender el entorno, relacionarse con los demás y saber que se pertenece y se es reconocido. En una palabra, el joven necesita encontrar su identidad, *aprenderse*. Al estar en medio de una transición, ni infante ni adulto, pero creciendo sin remedio, el modelo que le ofrecen los mayores es la asidera del joven para explorar y definir su futuro. Para ser modelo deseable, el maestro tiene que mostrar con lo que es, en la realidad, la

importancia de su tarea. La sola investidura, el puro nombramiento, no basta. El estudiante tiene que percibir, dentro del espacio necesariamente acotado en el que se desarrolla la relación de aprendizaje, la conveniencia de relacionarse con y aprender de su maestro. En la práctica de la Posprimaria descubrimos que la oferta de educación básica más apta para responder al interés del estudiante es la competencia de aprender por cuenta propia lo que le interesa o necesita en los textos a los que tiene acceso. Pero no vale la mera exhortación, el maestro tiene que demostrar y hacer gustar la competencia. La gran ventaja de ayudar a aprender a leer es que permite establecer una relación de estudio rigurosa, valiosa y evaluable, y al mismo tiempo queda abierta a los variados intereses que necesariamente tendrá cada estudiante. Aprendimos también que los temas particulares sobre los que se ofrezca practicar la destreza general de la lectura tienen que coincidir, sobre todo al principio, con los que el maestro sabe porque los ha visto a profundidad. Los programas nacionales y los textos gratuitos constituyen el material asequible y valioso en el que se ha de practicar la competencia de aprender a dialogar con los autores. Pero así como el estudiante tiene que descubrir la conveniencia de adquirir esa competencia, por lo que vale en sí, por lo que le enriquece personalmente, el maestro también tiene que encontrar esa satisfacción cuando se capacita para conocer los temas que después enseñará a sus estudiantes. Lo peculiar de una competencia profesional como es aprender a aprender de los textos —a diferencia de una capacitación para ejecutar puntualmente tareas específicas que otros deciden a detalle— es que servirá para lograr el propósito institucional precisamente en la medida que satisface y enriquece profesionalmente al maestro. No se le instrumentaliza para servir a la institución sino se le independiza profesionalmente para servirse a sí mismo, primero, y después a sus estudiantes, dentro del designio institucional.

Teniendo en cuenta el poco margen de maniobra de un maestro a la base del sistema, porque capacitación, programa y calendario vienen decididos desde arriba, la tarea de despertar su interés, como en el caso del estudiante, recae en sus capacitadores. La Posprimaria permitió detectar el punto de incidencia para

despertar y alentar el interés en estudiantes y maestros: la capacitación de los capacitadores. No sólo en CONAFE, sino en general en el sistema educativo, el aspecto que se descuida más en la práctica es la capacitación de los capacitadores. No se consideran aquí los períodos previos o concomitantes, en escuelas normales y en universidades, porque tienen lugar al margen del trabajo escolar, sino las capacitaciones ordinarias al principio del año y las mensuales. La desconexión habitual entre estas capacitaciones y el trabajo del maestro en el aula es la causa más clara del desperdicio escolar. Con una capacitación así, desconectada, esporádica y dispersa, es imposible alentar el interés por el trabajo entre maestros y estudiantes. De hecho, la innovación más radical en el equipo de Posprimaria consistió en formar una Comunidad de Aprendizaje en la que quedaron incluidos todos los actores, desde los asesores y coordinadores centrales y locales hasta los instructores y los mismos estudiantes en los centros. La inclusión se debió a que todos se fueron haciendo capaces de enseñar y aprender, a partir de catálogos comunes en todas las asignaturas del programa; todos recibían y daban tutoría, y aun cuando fueran especialistas de alguna materia, debían demostrar su competencia para aprender en los textos de las otras materias. Además de demostrar su capacidad para manejar con provecho textos de literatura, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, los miembros de la Comunidad de Aprendizaje tenían que ser capaces de leer también textos en inglés.

La Comunidad de Aprendizaje no provoca rechazo en abstracto, porque coincide con el sentido común y con la orientación educativa del Estado. Es claro que nadie aprende sino lo que quiere aprender, y que nadie enseña sino lo que sabe y desea enseñar. También es claro que nadie aprende algo tan bien como cuando lo enseña, y que el deseo de compartir lo que se aprendió trasciende obligaciones impuestas y se coloca en el terreno de la verdad —cotejar con otros lo aprendido— y en el de la bondad —gozar al dar y al recibir—. El discurso público en leyes, programas y textos escolares exhorta constantemente a construir el conocimiento, a discutir en grupo, a participar en proyectos comunes, a aprender

con criticidad, a saber explorar temas de estudio con independencia, dentro o fuera de la escuela. Sin embargo, una cosa es considerar en abstracto las bondades de aprender con interés en un entorno solidario y otra aceptar las consecuencias prácticas de un entorno en el que la solidaridad y el interés tengan cabida. Entre el propósito general y la práctica de los salones de clase hay una gran distancia. La dificultad está en las distorsiones que impone un sistema educativo muy centralizado. No es la centralización en sí misma la que genera la distancia, pues un servicio con recursos públicos necesita controles, sino qué aspectos del sistema se decide centralizar y cuáles no. Al decidir mantener un control estricto sobre contenidos y programas, procedimientos y tiempos escolares, más que asegurar la competencia profesional de los maestros, la autoridad central manda un mensaje desalentador a maestros y estudiantes. No se confía en la capacidad profesional del maestro para enseñar con autonomía ni en el interés de los estudiantes para aprender en libertad, a su modo y en sus tiempos.

Tanto en CONAFE como ahora en escuelas públicas, los miembros de CEAC han enfrentado la resistencia de quienes en la práctica privilegian el control sobre la libertad. El interés institucional por hacer de los maestros profesionistas independientes no es comparable con el cuidado y los recursos que se ponen para urgir la normatividad central, para seguir programas, dosificaciones mensuales, pruebas de aprovechamiento, calificaciones y capacitación en cascada. Sin embargo, los pobres resultados académicos de un sistema estandarizado, la difusión de los mismos y la insatisfacción social que genera, abren la puerta a innovaciones como la Comunidad de Aprendizaje que permiten asegurar, a la base del sistema, en los salones de clase, el encuentro entre un maestro que sabe —un tutor profesional, por incipiente que se considere— y estudiantes que finalmente se empeñan en aprender lo que les interesa. Si no contáramos con resultados que avalan la propuesta, el planteamiento de la Comunidad de Aprendizaje quedaría en mero discurso. Lo que permitió a CEAC avanzar fue el argumento irrefutable de los resultados, el avance académico de maestros y

alumnos, sus testimonios de entusiasmo, su interés, en una palabra. Un elemento importante para difundir resultados fue dedicar tiempo a preparar publicaciones y acudir a dar conferencias y talleres donde nos pedían hacerlo. Esto ayudó a difundir y despertar el interés por conocer el trabajo de CEAC.

La preocupación de CEAC por alentar intereses ha podido penetrar en el sistema educativo ahí donde confluye la urgencia por mejorar el servicio con la decisión de las autoridades de intentar remedios. Funcionarios que conocen las ventajas académicas que se logran al introducir en el salón de clase convencional relaciones tutorales han venido contratado los servicios de CEAC para capacitar maestros y apoyarlos a lo largo del ciclo escolar en su desempeño en el aula. Tanto la capacitación como el seguimiento se ofrecen libremente, a cada escuela y en ellas a cada maestro, por ser la participación libre el sustento del interés por mejorar su competencia profesional. CEAC construyó el modelo Comunidad de Aprendizaje en los márgenes del sistema educativo, en las comunidades rurales que atiende el CONAFE, y en ellas probó que es eficaz. Ahora avanza de los márgenes al centro, todavía en zonas de excepción como son las telesecundarias incompletas, las telesecundarias urbanas, los grupos multinivel o las escuelas en zonas indígenas. El modelo continúa probando su eficacia, como se intenta demostrar en los capítulos siguientes. Lo que se puede decir ya, a reserva de explicarlo más adelante con mayor evidencia, es que la capacitación artesanal del maestro a la base, en su salón, con sus numerosos alumnos, en Comunidad de Aprendizaje, está demostrando ser un poderoso instrumento de cambio educativo, en cuanto asegura la autonomía profesional del maestro y la calidad de la enseñanza en cualquier tipo de escuela. Se responde así a dos grandes desafíos de la reforma educativa —quizá los más fuertes— como son dar seguridad profesional al maestro ordinario y ayudarlo a atender personalmente a sus alumnos sin que ninguno quede rezagado.

El interés como criterio de calidad educativa

El interior de las personas se conoce por conjeturas a partir de circunstancias externas y, más directamente por lo que nos expresan con palabras. Sin embargo, el interior continúa siendo insondable para los demás y, aun para la persona misma, misterioso e inefable en sentido estricto —inexpresable a cabalidad. Aprender es un acto que tiene lugar en ese interior insondable, y cuando los educadores queremos cerciorarnos de que nuestros alumnos aprendieron algo de lo que se supone deberían haber aprendido, tenemos que conformarnos con la evidencia indirecta de sus respuestas a preguntas que les hacemos o de la ejecución de lo que les pedimos que hagan. Preguntas y acciones que nacen de la preocupación institucional del maestro, no de la búsqueda personal del estudiante sobre lo que le interesa aprender. Las respuestas serían muy distintas si se preguntara sobre lo que el estudiante explora a su modo, sin ruta fija, con libertad y sin plazos.

Aun cuando no tenemos sino indicios externos para atestiguar el avance de un estudiante, no cabe duda que uno de los más certeros —quizás el más certero— es percibir el interés con el que alguien se empeña en aprender lo que le atrae, independientemente de si lo asignó el maestro, se incluye en el examen o implica algún tipo de sanción aprenderlo. La tensión corporal, la indiferencia al horario y a satisfacer necesidades habituales muestran la concentración con la que un estudiante interesado se esfuerza por descubrir y entender. Sin embargo, es lugar común entre educadores comentar el poco interés que despierta en los alumnos el estudio. En los salones de clase no se ven alumnos intensamente empeñados en aprender. El supuesto es que sin sanciones externas los estudiantes, de cualquier edad, pero sobre todo los adolescentes, no vendrían a la escuela. Todavía, para los que vienen, hay que emplear el recurso adicional del encierro, porque si se les permite salir, seguramente elegirán quedarse fuera en vez de soportar cuatro o cinco horas de clase. Con mayores o menores matices todos los que trabajamos

en salones de clase hemos de aceptar que el malestar de la escuela puede resumirse en un desgano generalizado por el trabajo académico, aun cuando los estudiantes encuentran satisfacción en los compañeros, en los deportes, en las diversiones, y los maestros en la remuneración externa, el espíritu de grupo y la seguridad laboral. El desafío para quienes no se resignan con la irracionalidad del desperdicio académico es encontrar maneras de despertar el entusiasmo, de lograr que los estudiantes se interesen en el estudio, que den esa señal infalible de que se aprende en el salón de clase.

En CEAC partimos del supuesto de que la tarea del maestro es alentar intereses, no crearlos, porque los estudiantes naturalmente desean saber, pero que el maestro debe presentarse ante ellos con el entusiasmo de quien ofrece algo que sabe y goza al enseñarlo porque siente que vale y a él mismo lo enriquece. Es lo que expresamos al repetir que el buen aprendizaje tiene lugar cuando coincide el interés del estudiante con la capacidad y el gozo del maestro. Para nosotros es cada día más evidente que la relación de un maestro con sus estudiantes tiene que ser profundamente personal, particular, justo como la de un tutor con su aprendiz, a fin de establecer el diálogo en el que el apoyo del tutor será oportuno y eficaz, nunca desperdiciado por ignorancia, imposición o descuido. Es una relación que bien a bien no tiene precio, de amistad, como dice Ivan Illich:

*Lo característico de la verdadera relación de maestro a aprendiz es que no tiene precio. Aristóteles dice que esa relación es 'un tipo de amistad que no se puede fijar de antemano: que hace un regalo, o que ofrece el servicio al amigo'. Tomás de Aquino dice de este tipo de enseñanza que inevitablemente es un acto de amor y bondad. Este tipo de enseñanza siempre es un lujo para el maestro y una forma de gozo (en griego, *scholé*) para él y su discípulo; una actividad llena de significado para ambos, sin propósito ulterior (Illich, 1970:101)*

Deborah Meier, desde su experiencia de muchos años en escuelas de barrios pobres de Nueva York y Boston, dice lo mismo al hablar de la comunidad educativa que puede alentar el interés y el aprendizaje de sus miembros:

Una comunidad educativa [una escuela] vital e inspiradora, con objetivos claros y estables –decididos por consenso—en la que los miembros se relacionan unos con otros en lo que no puede describirse de otra manera que amor y afecto, puede sostener el cambio sin perder humanidad [al tener que rendir cuentas de su función pública] (Meier, 2000:30)

Con este referente parecerá que nos colocamos cada vez más lejos de la escuela ordinaria, de las circunstancias reales en las que trabajan funcionarios, maestros y estudiantes, y nos refugiamos en lo que indudablemente sería deseable, pero que en nuestras circunstancias actuales no es posible. Lo que queremos hacer en este escrito es precisamente lo contrario, demostrar que en la escuela ordinaria, en condiciones difíciles, con los maestros actuales y con grupos numerosos de alumnos ha sido posible establecer relaciones de amistad, interesarse por lo que se enseña y aprende. Diversas experiencias, sobre todo tres de ellas durante el ciclo escolar 2004-2005, demuestran que se despertó el interés de maestros y estudiantes en ocho telesecundarias incompletas de Zacatecas y Chihuahua, en cuatro escuelas de la Dirección General de Educación Indígena en Hidalgo y Puebla, y en seis telesecundarias urbanas del Distrito Federal. El argumento que nos parece irrefutable es la evidencia del empeño, el gusto y la satisfacción de maestros y estudiantes al hablar y dar testimonio directo de su avance. Concluimos que si la escuela ordinaria logra despertar este entusiasmo esa escuela logra el propósito deseado de dar educación pública de calidad. Más aún, hay que concluir que el cambio queda a nuestro alcance, que es posible porque ya se ha dado.

Si partimos de que lo más valioso de un sistema educativo no son los planes y programas ni los materiales de apoyo, ni la organización escolar, sino lo que cada maestra o maestro saben y el tiempo que dedican a alentar el interés personal de sus alumnos, se sigue que el esfuerzo de reforma educativa no puede concretarse a rediseñar programas sino que debería orientarse decididamente a capacitar profesionalmente a los maestros. Supondría uno que el movimiento de reforma llegaría en forma descendente, desde las oficinas centrales hasta los salones de clase, pasando por los estratos medios de la pirámide institucional, pero vemos

que en un sistema tan centralizado en el que la desconfianza generalizada en los actores lleva a la estandarización —que a su vez refuerza la desconfianza— es necesario demostrar a la base la importancia de la capacitación artesanal en la que se da al maestro el tiempo que necesita para lograr seguridad profesional en el manejo del programa. Esto, como lo demostrarán los casos que se exponen después, supone dedicar tiempo y recursos. Las capacitaciones en cascada desperdician el tiempo y el talento de quienes las diseñan e imparten y, sobre todo, de quienes las reciben. El argumento que formula el texto es que hay que invertir el orden de prioridades en educación básica, anteponiendo la capacitación de maestros al rediseño de programas y materiales; la atención individual a cada estudiante, a la masificación del servicio y la relación tutorial en el salón de clase a la mera expansión cuantitativa de centros escolares. Más particularmente, la transformación se debería orientar a la capacitación de los capacitadores y a la reestructuración de su papel en el sistema. CEAC se ve haciendo una tarea subsidiaria, supletoria, temporal, para modelar el papel que deberán asumir los cuadros técnicos de la Secretaría de Educación Pública en los Estados y en oficinas centrales. La motivación para dar el cambio vendrá dada al ver los resultados que logran los maestros a la base al cambiar las relaciones masivas por relaciones tutorales con sus alumnos, y al ver la satisfacción profesional que adquiere el maestro ordinario, con o sin títulos de postgrado, al desplegar capacidades latentes para aprender y enseñar con maestría, dentro o fuera del salón de clase.

La Comunidad de Aprendizaje

Gabriel Cámara

En el libro *Comunidad de Aprendizaje* (Cámara, et. al. 2004) se explica que el nombre del modelo que practica CEAC se recogió del discurso educativo contemporáneo como más adecuado para dar a entender de manera concisa y asequible nuestro trabajo. Además, el término *comunidad* pareció especialmente apropiado para subrayar la dimensión ética de la relación que se establece entre maestro y aprendiz y entre aprendices que comparten lo que saben y pasan a ser tutores de otros compañeros en el salón de clase. En el libro se resumen los postulados de lo que entendemos es la Comunidad de Aprendizaje:

- * Se busca aprender a aprender, no a depender para aprender.
- * Sólo lo que interesa aprender se aprende bien. De lo contrario se simula y desperdicia.
- * El criterio de verdad, bondad y belleza está en nosotros, no fuera en algún experto. Si no juzgamos internamente la verdad, la bondad y la belleza no hay aprendizaje.
- * El esfuerzo de aprender es personal; nadie lo hará por nosotros. Para aprender no hay soluciones automáticas.
- * Sabemos algo bien cuando lo podemos expresar públicamente.
- * El aprendizaje más completo se da al enseñar a otros lo que se aprendió. (Cámara, et. al. 2004:107)

Ahora es posible concretar más y esclarecer estos postulados con la experiencia reciente que los asesores de CEAC tuvieron durante el ciclo escolar 2004-2005, al ayudar a maestros a transformar el salón de clase ordinario en una Comunidad de Aprendizaje. En los capítulos siguientes se dará cuenta del proceso y los resultados que se lograron en cada una de las distintas experiencias, teniendo en cuenta el contexto y las circunstancias particulares en las que se dieron. La

variedad de experiencias aporta un argumento valioso en cuanto se puede ver que en escuelas públicas, primarias o secundarias, completas o incompletas, rurales o urbanas, es posible aprovechar los beneficios de la Comunidad de Aprendizaje. La explicación obvia es que este modelo de intervención en el salón de clase ordinario está respondiendo a necesidades básicas que de una o de otra manera reconocen maestros y estudiantes, pero que en el actual sistema no se atienden o no se atienden bien.

El avance de CEAC, desde unidades periféricas en el sistema de educación pública hacia centros escolares regulares, todavía marginales, pero ya dentro de lo que se considera zona de operación regular, se explica por las severas deficiencias y la persuasión general de que urge mejorar la calidad y la equidad del servicio en esos centros. En la medida que los bajos resultados preocupan a ciudadanos informados y a los funcionarios encargados del sistema educativo, propuestas de cambio, como la de CEAC, son bienvenidas y se apoyan. Pero conviene entender que estas propuestas afinan desde perspectivas particulares el diagnóstico general del rezago educativo que preocupa a la ciudadanía y a los funcionarios. El diagnóstico particular que haga el grupo determina el remedio que propone y la naturaleza del modelo que se quiere implementar. CEAC se fija en el desinterés que caracteriza la actividad educativa en la mayoría de las escuelas de la periferia y concentra el remedio en lo que se puede lograr en el salón de clase. Aun sabiendo que las carencias económicas y sociales se agudizan en las familias de los estudiantes que asisten a esas escuelas, y sin querer minimizarlas, es razonable concentrar la atención en lo que queda en manos de los educadores, en la relación que establecen con el niño o la niña, el joven o la joven que asisten a sus clases.

El reverso indeseable

En un salón de clase ordinario es fácil percibir el punto muerto en el que el desinterés por aprender se equilibra con la aceptación del régimen escolar. Hay

resignación ante lo inevitable; algo que claramente no se desea, pero que tampoco resulta intolerable. El acuerdo implícito entre maestros y estudiantes es que lo importante no será aprender cuanto mantenerse dentro de la medianía y el papel que la institución asigna de hecho a cada uno de los actores. El discurso escolar y las exhortaciones de las autoridades mueven constantemente al aprendizaje; la actividad diaria muestra que los estudiantes están en sus salones, siguen el horario de clases, atienden las indicaciones del maestro y trabajan el tiempo señalado. Pero si uno pasa a revisar con cada estudiante lo que lleva trabajado en su libro de texto, las respuestas que fue escribiendo conforme avanzaba en las lecciones, aparece el poco interés y el mucho desperdicio. Los trazos con crayón rojo sancionaron cada respuesta con la rapidez que permite al maestro atender a tantos estudiantes que insistentemente reclaman su visto bueno. Pero las correcciones son necesariamente superficiales, atendiendo al resultado, no al proceso; con frecuencia equivocadas porque marcan bien lo que está mal y en algunas ocasiones mal lo que está bien. Al ver que el mismo error se propaga en las respuestas de muchos estudiantes --el mismo resultado equivocado en matemáticas o la misma frase sin sentido en español-- se concluye que copiar es una manera de conciliar desinterés con apariencia de aprovechamiento. Más revelador aún, si se pide a los estudiantes que expliquen el procedimiento que siguieron para encontrar la respuesta a las preguntas que contestaron bien, la mayoría se confunde o no puede hacerlo. Se corrobora así que el interés principal es cumplir, no aprender. La conclusión no es para señalar culpables, sino para tener presente un entorno educativo en el que ni el maestro va a encontrar orgullo y satisfacción en su trabajo ni el estudiante percibir que aprender es valioso o que los adultos se interesan en que aprenda. Un entrono que trae a la memoria dos versos del poema "La muerte de un Jornalero" de Robert Frost:

*Nada en el pasado que pueda voltear a ver con orgullo,
Y nada en el futuro que se adelante a ver con esperanza.*¹ (Frost, 1995:43)

¹ /And nothing to look backward to with pride/ And nothing to look forward to with hope/

Desde la perspectiva del interés, sorprende la resignación con que la mayoría de los estudiantes acepta estar aprendiendo sin aprender, y la resignación del maestro que acepta presidir sobre quienes es evidente trabajan con desgana. Fuera de momentos en los que el maestro urge acciones que todos obedecen — abrir el libro en determinada página, formar equipos, leer en voz alta por turnos— la resignación ante una actividad impuesta puede dar lugar al aburrimiento o a la rebeldía. La mirada perdida, la postura suelta, la inacción, revelan el aburrimiento; el chiste, la travesura, el desorden gratuito, el desplante, manifiestan la rebeldía. Se considera que un buen maestro es el que en estas circunstancias sabe negociar la disciplina, con firmeza en casos extremos y tolerancia en los que juzga menos graves. El aburrimiento de chicos, confinados a un salón en el que desearían no estar, encuentra escapes extraños. Es anormal la frecuencia con la que en un salón de clase los estudiantes se levantan a solicitar permiso para ir al baño o salir a tomar agua. Sólo quien estuviera enfermo necesitaría salir tantas veces. Sorprende también el entusiasmo con el que un chico acepta cualquier encargo del maestro que implique dejar el salón por unos minutos. Confinados los alumnos en un entorno de fastidio latente se explica la costumbre carcelaria de burlarse del que se equivoca en público, delatar a los compañeros, lanzarse acusaciones mutuas o negar por sistema ser culpable de algo.

Para poder sobrellevar el trabajo, los maestros emplean diversas estrategias. Una es hablar de lo que saben interesa a los estudiantes, sea al introducir un nuevo tema sea al comentar algún suceso que han vivido. Es notable la unidad que gana el grupo, el interés y el silencio con el que se absorbe lo que dice el maestro. Pero el encanto se disipa cuando la introducción o el comentario se perciben como lo que son, paréntesis en la rutina, y hay que pasar a trabajar el tema que interiormente no se desea, pero que es el que toca ese día. Una estrategia de sobrevivencia, que además lleva la apariencia de ser de avanzada, consiste en formar grupos y hacer que estudien en común un tema del libro de texto o realicen alguna actividad. La estrategia da un respiro al maestro, aun cuando el supuesto de que todos van a aprender de todos no se cumple. Lo normal es que uno o una

en el grupo se adelanta a resolver el problema o a contestar las preguntas que se pide responder y los demás entienden y copian o copian sin entender. Una tercera estrategia es complicar innecesariamente las tareas con actividades manuales. Dibujar, copiar, recortar, pegar, hacer maquetas, fuera de que entretienen temporalmente a los estudiantes, carecen de propósito académico que desafíe su interés. Otras dos estrategias con las que se evita enfrentar el desinterés es ocupar el tiempo con actividades extracurriculares y llenarse de cargas administrativas. A propósito de conmemoraciones cívicas, competencias deportivas, celebraciones (día de la madre, del maestro, del niño) o fiestas de fin de año, se declara una especie de estado de emergencia en el que las prioridades académicas se invierten a favor de la preparación del evento en turno. Por otra parte, el cuidado con el que se da seguimiento a diversos procesos administrativos por parte de supervisores, directores y maestros (listas, firmas, oficios, distribución de materiales, cuotas) contrasta con la poca utilidad educativa que se puede esperar de estas gestiones. Sin embargo, no hay duda que al ocupar parte de la jornada escolar, o la energía de maestros, directores y supervisores, las cargas administrativas adquieren el rango de desempeño profesional, aun cuando desplazan al trabajo académico.

La desproporción entre las tareas administrativas y el tiempo que destinan las autoridades a capacitar profesionalmente al maestro confirma el poco peso relativo que tiene enseñar y aprender con interés en las escuelas. Los tres o cuatro días que se dedican el mes de agosto a Talleres Generales de Actualización y la reunión mensual de maestros en la sede de la Supervisión, además de claramente insuficientes, no tocan la necesidad básica de asegurar el manejo actualizado y profesional de los temas del programa que debe enseñar cada uno de los docentes. Los grados que se van obteniendo en Carrera Magisterial responden a conocimientos generales de didáctica, pero no aseguran el dominio de los programas en los textos escolares. Y sin embargo, es evidente —como los reportes de los capítulos siguientes lo muestran— que la mayoría de los maestros necesita cursos intensivos de actualización orientados a conocer

bien el contenido de los libros de texto y las estrategias educativas de quienes los diseñan. Para que el discurso oficial se concrete en la práctica habrá que distribuir de otra manera el tiempo de trabajo que se contrata con los maestros. Teóricamente se destinan 200 días al año para trabajar en las escuelas y sólo 15 para mejorar la competencia profesional del maestro. Si todos los interesados estuvieran satisfechos con la calidad del trabajo; si no sonara continuamente la alarma en el sistema educativo nacional, la proporción podría ser suficiente para actualizar la práctica profesional; pero el magisterio en general necesita más tiempo para profesionalizar su práctica. La calidad de lo que se enseña y aprende en los salones de clase estará en función del conocimiento profesional del maestro; no sólo de nociones generales, sino del dominio que tenga de los contenidos y textos escolares. No hay duda que 200 días de clase sin interés no valen lo que 100 con un maestro que tuvo la oportunidad de dedicar los otros 100 que se le pagan a estudiar el programa, lo domina y puede enseñar y atender a cada estudiante con seguridad profesional.

El anverso deseable

Al fijarnos exclusivamente en los rasgos negativos de un entorno escolar que, por lo demás, es bastante común, no pretendemos desahuciar a los maestros ni a las escuelas en las que trabajamos, sino subrayar los puntos donde la Comunidad de Aprendizaje incide, revierte inercias y produce cambios que permiten finalmente enseñar y aprender con interés. Lo que la Comunidad de Aprendizaje hace es tender un puente entre el discurso oficial y la práctica educativa en el salón de clase. No propone nada que no se sepa y se acepte en el sistema de educación pública. Lo nuevo es la manera de lograr que se implemente en el salón de clase ordinario, con maestros y estudiantes comunes, sin alterar programas ni pedir materiales o equipos especiales. Se capacita a maestros que libremente aceptan participar en talleres intensivos y recibir después apoyo para hacer de su salón una Comunidad de Aprendizaje.

La capacitación consiste en ir llenando vacíos y despejando dudas de cada maestro para que pueda manejar con seguridad los programas. Lo que cada maestro domina, y puede enseñar con entusiasmo, marca necesariamente un plan y programa personal. A diferencia del plan nacional y los avances programáticos que se deciden para la generalidad de las escuelas sin poder asegurar que los maestros dominan los temas señalados, el plan y programa personal de un maestro no sólo garantiza que algo importante del programa nacional se enseña y estudia con interés, sino que al aprender de esta manera se sientan las bases para continuar aprendiendo en forma independiente, como espera el ideario educativo.

Se trata de cerrar la brecha entre el discurso y la práctica, entre los diseñadores de programas y los maestros responsables de ejecutarlos. Como los directivos no pueden tomar en cuenta la particularidad de cada maestro, lo que sabe y lo que ignora, el modo como aprende y el tiempo que necesita para aprender, las capacitaciones pueden llenar formalidades externas, pero el provecho es mínimo comparado con el desperdicio y el desaliento en los maestros. La disfuncionalidad de estas capacitaciones tenderá necesariamente a repetirse en el salón de clase en el que el maestro también impone al grupo un contenido estándar sin poder responder al interés y al modo particular con el que aprende cada estudiante. La manera de asegurar que los maestros manejan profesionalmente el programa nacional es capacitarlos personalmente, dejando que cada uno escoja lo que le interesa ver, resuelva los ejercicios que no puede hacer, y se enfrente a los problemas que no entiende. Esta capacitación tutorial responde a los postulados de la Comunidad de Aprendizaje y demuestra su eficacia para profesionalizar el trabajo del maestro en el salón de clase. Las capacitaciones estándar parten del supuesto de la escasez de capacitadores y la abundancia de capacitandos, por lo que se acepta una especie de economía de escala en la que con base en presentaciones masivas el trabajo del capacitador se multiplica en auditorios numerosos. La misma lógica de la escasez subyace en el diseño del salón de clase con un maestro al frente de grupos numerosos. Pero la lógica de la escasez

revela la baja estima en la que los funcionarios tienen a los maestros, porque en la práctica los juzgan incapaces de decidir la capacitación que les conviene. La brecha entre diseño y ejecución, entre autoridades y maestros, es fundamental para entender tanto el diagnóstico como el remedio que promueve CEAC a través de la Comunidad de Aprendizaje. La relación educativa se distorsiona, porque deja de ser personal y pasa a ser predominantemente una relación burocrática entre administradores y directores, entre maestros y estudiantes. La unidad del grupo depende más de la posición que cada uno ocupa o acepta en la estructura jerárquica que de una competencia profesional que se demuestra y comparte. Los que deciden las capacitaciones no las imparten; no hay oportunidad de que experimenten si son eficaces o si producen desperdicio. No llegan al salón de clase ordinario. No pueden contagiar entusiasmo por lo que proponen.

Como lo decisivo en el aprendizaje va a ser siempre el interés y éste, en un salón de clase, depende del gusto del maestro por compartir lo que sabe, CEAC se sitúa en las antípodas de la capacitación tradicional y atiende a cada maestro personalmente, le enseña lo que desea aprender del programa y sigue su práctica en el salón de clase. La objeción que ponen a esta estrategia algunos funcionarios no es técnica sino práctica: los maestros son cientos de miles; con capacitación personal sólo se puede atender a unos cuantos, ¿y el resto? CEAC responde que ése es problema de quienes se hacen responsables de un sistema del que se ha ido vaciando el interés. Si capacitar personalmente es lo que se necesita, CEAC, con la ventaja de ser un grupo independiente, lo hace y no necesita más justificación que los resultados. Si logra calidad educativa y equidad donde trabaja, logra lo que propone el ideario educativo nacional y las reformas en curso. La apuesta por el interés confía en la racionalidad y la bondad de los cientos de miles de maestros y los millones de alumnos. Pensamos que al percibir que se obtienen mejores resultados y que hay más satisfacción en el trabajo, la gente naturalmente irá cambiando. No es sólo un buen deseo, hay evidencia, como la que presenta este libro, de que la satisfacción de proceder con seguridad profesional y la

oportunidad de aprender lo que interesa llama la atención de un número creciente de maestros.

Parecerá que una cosa es la seguridad profesional del maestro y otra muy distinta tener que enseñar a grupos numerosos de alumnos que no muestran interés por aprender lo que el maestro sabe. Este es el otro desafío docente al que responde la Comunidad de Aprendizaje. El punto de partida sigue siendo la decisión de hacer que el interés del estudiante coincida con la capacidad del maestro. Si el maestro ofrece al estudiante solamente los temas que conoce bien, se asegura ya una parte de la relación. El interés del estudiante necesita algo más que un tema llamativo del catálogo de ofertas del maestro, aunque esto será siempre necesario. Se necesita además trascender el interés pasajero por un tema de estudio con el propósito superior de aprender a aprender en forma independiente, sea el tema en cuestión, sea lo que interese o necesite después el estudiante. Aquí el maestro debe demostrar ejemplarmente, no sólo que conoce el tema particular que escogió el aprendiz, sino que goza y comparte la competencia de aprender de los textos, porque fue de esta manera que aprendió el tema escogido. En el manejo eficaz de los escritos queda subsumida la innumerable variedad de temas en los que puede interesarse un aprendiz.

Aun con la seguridad profesional de quien sólo ofrece lo que sabe y aun con la decisión de buscar el propósito superior de aprender de los textos en forma independiente, el maestro no podrá jamás dedicar el tiempo necesario para atender personalmente a cada estudiante, para alentar intereses particulares en un grupo numeroso. Tiene que dejar el monopolio docente y compartir la tutoría con sus estudiantes. En la Comunidad de Aprendizaje todos deben llegar a ser capaces de enseñar y aprender. Este es un paso más en la transformación del salón de clase convencional. Es obvio que el proceso empieza en forma gradual y lentamente. Al principio se escoge a un pequeño grupo de estudiantes, porque son más aplicados o porque muestran mayor interés. Con estos estudiantes, en tiempos especiales, se estudia algún tema —una lectura, una lección, algún

problema matemático— de los libros de texto, que después se ofrecerá al resto del grupo. Los estudiantes elegidos van a ser tutores de otros compañeros y deben demostrar no sólo que dominan el tema, sino que no van a darles mini-clases. No van a dar respuestas sino a ayudar a que los compañeros las encuentren, así como ellos las descubrieron al leer con sentido lo que dice el texto. Lo que siempre tienen que hacer es asegurarse de que los compañeros le encuentran cabida al texto en su entorno cultural, perciben el contexto y los términos clave para encontrar sentido en lo que dice. Por lo demás, los textos que se emplean en educación básica son prácticamente insuperables —en el entendido que no hay texto perfecto— porque se han hecho con rigor técnico en cada asignatura y con sensibilidad a la disposición y necesidades de los estudiantes según edades. No necesitamos por el momento nuevos textos, sino que se aprovechen mejor los que tenemos. En estos textos se compendia lo que la presente generación de expertos considera debe saber, o con lo que debe estar familiarizado, un estudiante de educación básica. Por eso quien aprende a manejarlos en forma independiente cumple el propósito del servicio público.

La apuesta del cambio descansa en la satisfacción con los resultados del aprendizaje independiente. El esfuerzo por aprender a partir de un texto que interesa, sin que el maestro o algún compañero se adelante a dar las respuestas, hace aflorar energías latentes y creatividad insospechada en estudiantes que se pensaban incapaces de aprender de esta manera. La estrategia es tan simple como natural: hacer que el estudiante enfrente el desafío de entender un texto con sus solos recursos. En estas condiciones cualquier avance, por pequeño que parezca, es un logro sustantivo para el estudiante que impulsa a continuar aprendiendo y, conforme se acumulan en su experiencia estos avances, multiplican indefinidamente las posibilidades de aprender. No hay lugar aquí para la simulación, la sumisión o el engaño. No se busca dar gusto al maestro, no se procura evadir el trabajo, el tiempo no cuenta —como sucede con cualquier chico fuera de la escuela cuando está vivamente interesado en algo. Lo nuevo es descubrir que el potencial para aprender, patrimonio común de cualquier persona,

puede tener lugar en lo académico, un campo que para muchos ha estado vedado, a pesar de las 11,000 horas de clase que implican 10 años de educación básica en las condiciones actuales. La asistencia del que actúa como tutor, el maestro o bien otro compañero, no es solamente para ayudar al aprendiz a reencontrar el camino en momentos de confusión, sino sobre todo para animarlo personalmente con el ejemplo de quien ya antes recorrió el camino y está satisfecho con el logro. El gusto de un estudiante que aprendió algo y ayuda a otro compañero a aprenderlo es la mejor preparación que puede tener un docente. Su tutoría no tendrá desperdicio porque sabrá diagnosticar en qué tropieza su aprendiz y cómo hacer para que retome el paso. El que aprendió a aprender por cuenta propia sabe lo mejor de la pedagogía, porque aplica el recurso apropiado en cada situación particular.

Antes de pasar a ser tutor de otro compañero, al concluir un tema, el estudiante reflexiona sobre su proceso y lo plasma por escrito. Sobre este escrito se entabla un diálogo con el tutor para apreciar el avance en el aprendizaje por cuenta propia que es el centro del trabajo académico. El escrito sirve para practicar la redacción con sentido y corrección sintáctica. También se practica la expresión oral cuando el estudiante discute su proceso en público con los compañeros. Tanto el escrito del estudiante como los que hacen el maestro y el asesor de CEAC que lo apoya sirven para monitorear, evaluar e investigar en la Comunidad de Aprendizaje. En los capítulos siguientes se dan abundantes ejemplos. Atención personal, registros puntuales, satisfacción mutua demuestran que un servicio es de calidad, pero implican competencia y dedicación, implican tiempo, como cualquier trabajo profesional.

El resultado es una creciente autonomía académica y una mayor madurez personal entre los miembros de la Comunidad de Aprendizaje. El juez más riguroso del aprendizaje será el estudiante que emprende una búsqueda por interés. La prueba irrefutable que alguien aprendió algo es que es capaz de enseñarlo a otro, y esta evidencia la percibe el nuevo tutor, antes que nadie. Él

queda en control de su conocimiento, independientemente de lo que añada o quite una evaluación externa de cualquier tipo. El criterio de verdad, bondad y belleza está en él y lo ejerce. La disciplina se hace interior, no externa. La competencia y la arrogancia no tienen prácticamente lugar cuando lo normal es reconocer en público lo que cada uno sabe y lo que ignora, incluyendo al maestro.

Hay que tener en cuenta que las ventajas de transformar el salón de clase ordinario en una Comunidad de Aprendizaje se logran dentro del intercambio educativo al que se compromete la escuela. Son conocimientos, competencias, actitudes y valores que en la medida que son reales transforman a los individuos; pero de aquí no se puede simplemente extrapolar a lo que hará cada estudiante fuera de la escuela. Obviamente la Comunidad de Aprendizaje lleva a practicar relaciones honestas y solidarias en lo académico, y esto a su vez es escuela de ciudadanía informada, pero habrá que cuidarse de no pedirle a un modelo educativo lo que la comunidad, la familia, el barrio, la sociedad civil y las instituciones públicas y privadas tienen obligación de hacer para educar a la generación joven. La escuela tiene la tarea específica de hacer que los estudiantes descubran y adquieran la riqueza de aprender a través de codificaciones escritas. Ya adquirieron la competencia fundamental de aprender, a partir de su dotación biológica y el entorno social en el que crecieron, sobre todo a través del diálogo, la observación, la imitación y la reflexión. Pero necesitan heredar activamente la técnica con la que se logró codificar la palabra. Este logro humano trascendental no se adquiere espontáneamente por el sólo hecho de crecer en sociedad. Hay que esforzarse por adquirirlo, y el esfuerzo necesita estar motivado por el interés de lograr algo que se descubre admirable, deseable y asequible. Aprender a dialogar con los autores de los textos y a dejar nuestra palabra en un escrito es más que el dominio de una técnica, si lo vemos desde el ángulo del interés. El interés pide libertad, y el ejercicio de la libertad hace personas responsables. La Comunidad de Aprendizaje necesita apoyarse en la participación libre, porque será el interés el que sostenga el trabajo. Es fácil entender que el maestro que desea disfrutar su trabajo acepte libremente la

capacitación, pero es más difícil imaginar la libertad que necesita el estudiante para aprender con interés. Sin embargo, sin opciones de estudio, sin la posibilidad de empeñarse en lo que interesa y verlo a su propio paso y en el tiempo que el estudiante decide, no hay aprendizaje valioso. Transformar relaciones burocráticas en relaciones personales pide respetar libertades y esto es profundamente transformador, aun cuando tenga lugar en los estrechos confines de una escuela.

Telesecundarias unitarias y bidocentes de Chihuahua y Zacatecas².

Santiago Rincón Gallardo Shimada

Emilio Domínguez Bravo

Tras nuestra salida del CONAFE, dos colegas, miembros actuales de Convivencia Educativa, A.C. comenzaron a participar con la Dra. Annette Santos del Real en el proceso de reforma de la educación secundaria, fundamentalmente en las tareas relativas al diagnóstico de oportunidades educativas y la atención al rezago. A través de ella conocimos la convocatoria del Tercer Concurso “La Reforma Pendiente de la Educación Secundaria”.organizado por el Programa para la Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y el Fondo de Investigaciones Educativas (FIE). Los proyectos de investigación ganadores recibirían de estas dos instituciones el financiamiento necesario para ser llevados a cabo.

Tras conocer las bases del concurso, comenzamos junto con Annette a esbozar posibles proyectos de investigación. Queríamos conjugar su especialidad en el tema de telesecundarias con nuestra inquietud por probar la comunidad de aprendizaje en escuelas públicas. Así nació el proyecto “Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes” (Cámara, Santos, 2004) Nuestra propuesta fue seleccionada junto con siete de otros países de Latinoamérica³ y publicada en la página electrónica del FIE.⁴ En este capítulo compartiremos la experiencia derivada del proyecto de investigación.

Antecedentes

Desde 1968, la Telesecundaria es una modalidad escolarizada del sistema educativo mexicano que brinda educación secundaria a jóvenes que viven fundamentalmente en comunidades rurales pequeñas, alejadas de los centros urbanos, en donde resulta

² Este capítulo recupera gran parte del informe final del proyecto: “Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes” (CEAC, 2005)

³ Argentina (2), Brasil (2), Paraguay, Costa Rica y Bolivia

⁴ www.preal.org/FIE

incosteable establecer secundarias generales o técnicas⁵. Si bien persigue los mismos objetivos educativos y ofrece el mismo currículum que las otras modalidades, difiere en la forma de operación, en su organización y en los recursos didácticos que utiliza.

La Telesecundaria reúne características de la educación escolarizada y de la educación a distancia pues, aunque hace uso de medios electrónicos y de material impreso elaborado para promover el autoaprendizaje de sus alumnos, éstos asisten obligatoriamente a la escuela, están sujetos a un horario, y cuentan con la presencia de un maestro responsable del proceso de enseñanza de todas las asignaturas del nivel. (SEP, 1999) También se distingue de otras modalidades al proponerse una vinculación estrecha con la comunidad a través de actividades productivas, socioculturales, deportivas y de desarrollo comunitario.

A escala internacional, esta modalidad suele ser presentada como “un programa pionero y ejemplar que muestra la posibilidad de llevar la educación secundaria a las zonas rurales y a los grupos más apartados apoyándose en la moderna tecnología —la televisión— como aliado clave para la enseñanza y el aprendizaje en las aulas”. (Torres, Tenti, 2000:175-224) Desde fines de los noventa, el modelo de Telesecundaria está siendo instrumentado en siete países centroamericanos.

La contribución de la Telesecundaria en la ampliación de las oportunidades de acceso al último tramo de escolaridad básica —especialmente para los sectores más rezagados de la población— ha sido extraordinaria. El crecimiento experimentado por esta modalidad, a raíz del establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria en 1993, ha sido considerablemente mayor que el de las otras dos opciones escolarizadas y explica casi la mitad del crecimiento nacional: de cada cien alumnos que ingresaron a la secundaria durante los últimos nueve años, 47 lo hicieron vía esta modalidad⁶. Actualmente, una quinta parte de los estudiantes de secundaria son atendidos en más de 16 mil planteles de Telesecundaria.

⁵ Si se consideran sólo los gastos por nómina, se estima que en el año 2001, el costo unitario por alumno de telesecundaria era 20% menor que el de la modalidad General y 40% inferior al de la Secundaria Técnica

⁶ En seis estados, el crecimiento de la Telesecundaria explica más del 60% del incremento estatal de la matrícula.

No obstante, es preciso señalar que la rápida expansión hacia comunidades donde el número de egresados de primaria es muy reducido, ha dado pie a una relativa proliferación de escuelas en las que la asignación de un maestro para cada grado escolar resulta demasiado costosa. En el año 2004, la quinta parte de las telesecundarias del país (3,359) carecía de un número suficiente de maestros para atender en grupos separados los tres grados del nivel (8.1% unitarias y 13.1% bidocentes). En cuatro estados — Chihuahua, Durango, Sonora y Zacatecas—, más de la mitad de las escuelas de esta modalidad eran *multigrado*.⁷

Importa destacar que el modelo de Telesecundaria no ha sido diseñado para que un mismo profesor trabaje paralelamente con alumnos de diversos grados. Tanto los programas de estudio como los componentes del modelo (programas de televisión, Guías de Aprendizaje y libros de Conceptos Básicos) están diferenciados por grado escolar. El modelo prevé que cada grado inicie sus sesiones de aprendizaje con un programa de televisión que dura aproximadamente 15 minutos y trabaje durante 35 minutos más con el profesor, las Guías de aprendizaje y los libros de Conceptos Básicos. Se suma el hecho de que dicha modalidad de secundaria asume que el maestro es polivalente, es decir, que maneja todas las asignaturas del programa.

No sorprende que cuando el modelo pedagógico de Telesecundaria trata de operarse en situación multigrado, la tarea del maestro se dificulta enormemente. Los profesores despliegan todo tipo de soluciones intuitivas que van desde la dosificación y selección de los contenidos, hasta el manejo homogéneo de éstos sin diferenciación de grados, pasando, por supuesto, por la decisión de apagar el televisor o dejarlo prendido como ruido de fondo. (Carvajal, 2003)

En un estudio sobre la calidad de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas (Santos, 2001:11-52) se encontró que el número de grados en el grupo constituye un factor determinante del nivel de logro de los estudiantes más pobres. Asimismo, el estudio revela que la organización de las telesecundarias está asociada con el nivel de aprovechamiento de sus alumnos y que, a su condición de pobreza, se suma la mala

⁷ Tómese en cuenta, además, que los docentes en estas escuelas también son responsables de las tareas administrativas.

fortuna de cursar la secundaria en una escuela con carencias de personal docente y directivo.

A pesar de estas evidencias, es previsible que este tipo de escuelas continúe incrementándose pues, por un lado, buena parte del rezago que se origina en la transición entre la primaria y la secundaria, radica en comunidades rurales remotas⁸ y, por otro, la Telesecundaria es, hasta el momento, la única respuesta que puede ofrecer el sistema escolarizado para ampliar la cobertura en contextos de limitado presupuesto.

Ahora bien, la política educativa vigente sostiene que la equidad y la justicia son principios orientadores de la acción del sistema y que todos los niños y jóvenes de este país tienen derecho a recibir educación de calidad (INEE, 2003). Hay reconocimiento explícito de que para hacer valer este derecho “el principal reto del sistema educativo mexicano en este momento es universalizar efectivamente la secundaria” (SEByN, 2002). En este marco, se ha puesto en marcha una reforma integral de la educación secundaria que, entre otros propósitos, se ha planteado generar las condiciones para que todos los egresados de primaria continúen cursando su escolaridad básica obligatoria. Dicha reforma reconoce que la cobertura universal exige el desarrollo de alternativas flexibles de atención que tomen en cuenta seriamente las condiciones de vida y características de sus destinatarios; asimismo, impulsa una participación más activa de las entidades federativas en la construcción de los cambios.

En este favorable contexto de política, dos estados del país —Chihuahua y Zacatecas— se mostraron interesados en implementar, en algunas telesecundarias unitarias y bidocentes, un modelo de atención multigrado que respondiera a las características de las poblaciones que habitan en comunidades remotas y que, a la par, se propusiera aprovechar las actuales condiciones y recursos de operación de las escuelas, para mejorar las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes.

El proyecto consistiría en implementar la Comunidad de Aprendizaje en ocho telesecundarias multigrado de Chihuahua y Zacatecas, monitorear la experiencia, y valorar las condiciones de las aulas y del sistema escolar que favorecen u obstaculizan la

⁸ En 2000, un total de 1,427,063 jóvenes entre 12 y 15 años había dejado de asistir a la escuela sin haber concluido su escolaridad básica obligatoria; casi la mitad de este rezago joven (690 905) está conformado por egresados de primaria que no ingresaron a la secundaria.

incorporación del nuevo modelo en estas escuelas. Cada una recibiría mensualmente la visita de un asesor de CEAC, con duración de una semana, a lo largo de la cual los maestros se capacitarían en el manejo de contenidos del programa de Telesecundaria, principalmente matemáticas, literatura e inglés, y recibirían asesoría directa en aula para la transformación de la escuela en una Comunidad de Aprendizaje.

Vista panorámica

Con el proyecto se abrió para CEAC la oportunidad de trasladar a escuelas del sistema público la experiencia que habíamos cultivado con éxito, a lo largo de seis años, en comunidades rurales marginadas atendidas por el CONAFE. Reactivamos el contacto con ex colegas de Posprimaria residentes en Chihuahua y Zacatecas para conformar los equipos que brindarían capacitación y asesoría directa en las ocho escuelas unitarias y bidocentes participantes en el proyecto. Establecimos interlocución formal con las autoridades educativas de las dos entidades participantes, a fin de tomar acuerdos puntuales respecto del desarrollo del proyecto, establecer sus alcances y compartir expectativas.

Se realizó en cada estado una reunión de presentación del proyecto a profesores y directivos de una o dos zonas escolares, de manera que tuviesen mínimos elementos para decidir si les interesaba o no participar en el proyecto. La participación voluntaria de los docentes así como el apoyo de supervisores y jefes de sector fueron dos condiciones que consideramos esenciales. Entre los acuerdos que se tomaron destacaba el hecho de flexibilizar (para adaptar a una nueva situación) algunas de las normas que regulan la operación de las escuelas, particularmente las que refieren a la evaluación del aprovechamiento de los estudiantes y a la cobertura cabal de los programas de estudio. Después de estas reuniones, ambas entidades decidieron cuáles telesecundarias incompletas participarían en la implementación del modelo alternativo. La distribución se hizo de tal forma que en cada estado habría dos unitarias y dos bidocentes.

Las escuelas seleccionadas para poner en marcha el modelo alternativo se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Características de las 8 telesecundarias seleccionadas para implementar el modelo alternativo

Nombre de la escuela	Organización	Total de alumnos	Marginación de la localidad *	Localidad, Región Escolar, Estado
Galeana	Bidocente	24	Bajo	Galeana, Casas Grandes, Chihuahua
Ignacio Allende	Bidocente	19	Bajo	Casa de Janos, Casas Grandes, Chihuahua
Los Lirios	Unitaria	13	Alto	Los Lirios, Guadalupe y Calvo, Chihuahua
El Granizo	Unitaria	14	Alto	El Granizo, Guadalupe y Calvo, Chihuahua
Tierra y Libertad	Bidocente	21	Medio	San Miguel, Villanueva, Zacatecas
Venustiano Carranza	Bidocente	26	Alto	Fco. García Salinas, Pinos, Zacatecas
José Vasconcelos	Unitaria	17	Medio	El Uncidero, Villanueva, Zacatecas
Cuauhtémoc	Unitaria	23	Alto	Belisario Domínguez, Pinos, Zacatecas.

Antes de comenzar con la implementación del modelo en el aula, se aplicó un cuestionario a todos los estudiantes con objeto de recuperar información sobre sus condiciones de vida, antecedentes escolares y percepciones sobre la escuela. Asimismo, se aplicó una prueba de aprovechamiento (“diagnóstico censal”) diseñada por la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública (DGE) a fin de definir los puntos de partida de los estudiantes. Por razones fuera de nuestro alcance, no fue posible aplicar la segunda evaluación (post-test) debido a que, al solicitar los resultados obtenidos de la primera prueba aplicada en las escuelas participantes en el proyecto, nos informaron extraoficialmente que *"las alphas habían salido muy bajas"* en el caso de las pruebas aplicadas al conjunto de secundarias a nivel nacional. Puesto que ello era indicador de la baja confiabilidad de los resultados, la DGE decidió no hacerlos públicos y no realizar otra aplicación hasta que se hubiera hecho un análisis de reactivos que permitiera reelaborar los instrumentos.

En Convivencia Educativa teníamos confianza en estas pruebas porque dicho diagnóstico censal en estricto sentido fue diseñado para medir a escala nacional lo que los estudiantes saben al inicio del año escolar. Hicimos esfuerzos para buscar algún otro instrumento que se pudiera aplicar al término del ciclo. En este sentido, establecimos contacto con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para ver si las escuelas podían ser incluidas en sus pruebas, de modo que pudiéramos contar con

* Según datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2000)

alguna medición del logro escolar y saber al menos su situación con respecto de otras con características similares; considerando, por supuesto, que se perdería información valiosa respecto a la valoración de "ganancias de aprendizaje". Lamentablemente, el instituto aplicaría solamente pruebas matriciales, lo que significa que los resultados individuales no son válidos y tampoco lo serían a nivel de escuela porque el número de estudiantes de las ocho telesecundarias del proyecto era muy reducido⁹.

Ante esta lamentable pérdida de información para la investigación, consideramos fundamentales los registros de observación y tutoría a maestros y estudiantes que, en cada visita, levantaron los asesores de CEAC. Además, al final del ciclo se pidió a los profesores que hicieran una evaluación personal del trabajo realizado durante el año y, a los estudiantes, que contaran las experiencias vividas durante el ciclo a partir de la implementación del proyecto. Estos testimonios constituyeron para el equipo investigador una herramienta fundamental para valorar los niveles de adopción y el grado de implementación del modelo.

A lo largo del ciclo escolar 2004-2005 se realizaron seis encuentros (tres en cada estado) en donde autoridades educativas, maestros, apoyos técnicos pedagógicos e investigadores de CEAC discutimos los niveles de adopción y avance de la implementación de la innovación en cada una de las escuelas para afinar detalles, corregir rumbos y valorar logros, de modo que pudiéramos precisar factores determinantes para el proceso.

La implementación de un modelo que apostaba a formas de trabajo tan distintas a las instaladas en la mayoría de nuestras escuelas, suponía más que un simple reacomodo de condiciones. Su éxito en buena medida dependería de la disposición y capacidad de los distintos actores del sistema para apropiarse de ella y darle validez.

⁹ CEAC ha buscado activamente someter el trabajo en Comunidad de Aprendizaje a evaluaciones estándar, porque reconoce el valor, aunque secundario, que tienen para rendir cuentas de un servicio público, y porque la experiencia de la Posprimaria demostró que cuando se aplicaron pruebas de Estándares Nacionales a estudiantes de zonas rurales en los Estados de Hidalgo y México, la media en matemáticas superó la nacional de todas las secundarias, públicas y privadas, urbanas y rurales, y en comprensión lectora quedó casi a la par de la nacional. Ver G. Cámara et al., Op. Cit. p. 31

Desde el arranque del proyecto, en CEAC estábamos seguros que la capacitación inicial, la capacitación continua y la asesoría directa en aula ofrecerían una respuesta a las difíciles condiciones de las telesecundarias incompletas, pero tuvimos que aprender que el avance hacia la apropiación del enfoque por parte de los maestros y la incorporación del modelo en las aulas sería más bien paulatino. Los asesores de CEAC encontraron que dentro de las aulas, en cada maestro y a nivel del sistema escolar, operaban ciertas *inercias* –por ejemplo, la costumbre de copiar entre los alumnos, el poco o nulo hábito de estudio entre los maestros, el exceso de demandas administrativas y actividades extraescolares –que entraron desde el principio en tensión con el modelo alternativo y, por tanto, influyeron en que el avance fuera más lento que lo que inicialmente se esperaba.

El grado de adopción de la Comunidad de Aprendizaje dentro del trabajo regular en las aulas fue variable entre los maestros. Algunos volvían a las formas convencionales de enseñanza al terminar la semana de visita del asesor de CEAC; otros, en cambio, comenzaron a hacer de la Comunidad de Aprendizaje una práctica cotidiana. No obstante, cabe destacar que en todas las escuelas hubo, en relación con su estado al inicio del proyecto, avances importantes en la aproximación hacia la apropiación del modelo alternativo. En el informe final del proyecto de investigación que entregamos al PREAL (CEAC, 2005), hicimos un ejercicio de clasificación de las escuelas según tres niveles de avance: inicial, medio y avanzado, que se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2. Niveles de avance en la adopción del modelo alternativo

Nombre de la escuela	Localidad	Nivel
Galeana	Galeana, Chihuahua	Avanzado
Ignacio Allende	Casa de Janos, Chihuahua	Medio
Los Lirios	Los Lirios, Chihuahua	Inicial
El Granizo	El Granizo, Chihuahua	Avanzado
Tierra y Libertad	San Miguel, Zacatecas	Avanzado
Venustiano Carranza	Fco. García Salinas, Zacatecas	Medio
José Vasconcelos	El Uncidero, Zacatecas	Avanzado
Cuauhtémoc	Belisario Domínguez, Zacatecas	Inicial

El nivel avanzado considera las escuelas en que la Comunidad de Aprendizaje se volvió una práctica cotidiana; donde los maestros participaron activamente en la incorporación de materiales, estrategias de evaluación y actividades acordes con la Comunidad de Aprendizaje. El nivel medio incluye aquellas escuelas en que los maestros se

convencieron de la efectividad del modelo, participaron activamente en su construcción y comenzaron a incorporar en su actividad docente algunas modificaciones inspiradas por éste; sin embargo, la implementación fue irregular y los distintos aspectos que el modelo propone aun no se articulaban para lograr continuidad en el trabajo. Finalmente, el nivel inicial considera las escuelas en que los maestros prosiguieron con las actividades convencionales sin mayores modificaciones.

Es preciso aclarar que entendemos los tres niveles de adopción más como etapas de un proceso de aproximaciones sucesivas que como un estado definitivo. Creemos que, con suficiente tiempo, incluso aquellas escuelas ubicadas en el nivel inicial pueden alcanzar el avanzado. Si en esta etapa no se logró, ello es atribuible a que las desventajas que fue necesario remontar fueron mayores que en las otras escuelas. El hecho de que cada maestro haya mejorado notablemente su práctica en relación con la que llevaba a cabo antes del proyecto nos ayuda a ver que es posible revertir la inercia en que muchas de nuestras escuelas han caído: la medianía de valorar la escuela como algo que claramente no se desea, pero que tampoco resulta intolerable; la costumbre de cumplir, antes que el deseo de aprender. La solución que hemos puesto en marcha es simple: devolver, a través de la reconstitución de las relaciones personales y el diálogo continuo con alumnos, maestros y autoridades educativas, el interés por enseñar y aprender.

Hemos dado ya la visión panorámica de nuestro trabajo en telesecundarias unitarias y bidocentes. Ahora, haremos algunos *close up* que, esperamos, permitan ver los procesos a través de los cuales hemos contribuido a que despierte de su letargo el interés por enseñar y aprender que yace, latente, en el interior de cada alumno y de cada educador.

Primer acercamiento

La primera visita que hicieron los asesores de CEAC a las escuelas se aprovechó para conocer los recursos disponibles en ellas¹⁰, registrar el trabajo regular en las aulas, y obtener alguna información sobre las necesidades académicas de cada docente. Como era de esperarse, se encontró que los profesores enfrentaban dificultades importantes al

¹⁰ Dos escuelas (Los Lirios, en Chihuahua y José Vasconcelos en Zacatecas) carecen de algunas de las condiciones mínimas que la modalidad de Telesecundaria establece para su adecuada operación (energía eléctrica para transmitir los programas de televisión, antena para recibir la señal satelital y un número suficiente de Guías de Aprendizaje).

tratar de operar el modelo de telesecundaria en escuelas unitarias y bidocentes; sin embargo, no dejó de sorprender el esfuerzo de adaptación que éstos realizaban para atender más de un grado a la vez sin desprenderse del todo de la metodología convencional.

Al igual que en la gran mayoría de las telesecundarias, en estas ocho escuelas encontramos que la Guía de Aprendizaje jugaba un papel central en la dinámica de enseñanza, pues acota los contenidos teóricos que han de estudiarse y la manera como deben trabajarse. La actividad principal de los estudiantes consistía en contestar las Guías —individualmente o por equipos¹¹— y, la del maestro, en revisar su *correcto* llenado.

La impresión general tras una jornada habitual de trabajo era que se habían visto muchos temas pero sin profundizar en ninguno, pues la prisa por pasar al siguiente no permitía detenerse a resolver dudas, a verificar que los alumnos hubieran aprendido¹². Aunque en los mismos textos de Telesecundaria se exhorta al análisis detenido de las lecturas, pareciera que su estructura no lo permite. Dentro de las actividades se observaban prácticas que intentaban dar cuenta de lo aprendido y fomentar habilidades de estudio independiente (resolución de las Guías de Aprendizaje), pero ninguna de ellas buscaba promover explícitamente el aprendizaje. Asomémonos, a través del siguiente testimonio, a la actividad al interior de un salón de telesecundaria incompleta.

Mientras los muchachos y las muchachas entran al aula, la maestra enciende el televisor [...] los de 1° ven la tele y reciben indicaciones de lo que harán al terminar el programa: “Resuelvan los ejercicios de la guía, si tienen dificultad para resolver uno, se pasan al que sigue”. Los de segundo grado revisan sus libros en lo que comienza el programa para ellos [...] y reciben una indicación similar a la dada al grupo de primero [...] El televisor continúa encendido pero sin volumen, mientras todos trabajan de manera individual en los ejercicios de la guía de aprendizaje. Entretanto la

¹¹ El “trabajo en equipos” se daba en dos modalidades: 1) los integrantes se repartían las preguntas; una vez que tienen las respuestas, las comparten con los demás; 2) el primero en responder pasaba la respuesta al equipo. Es bastante común que los alumnos copien las respuestas de las CLAVES (respuestas escritas “de cabeza” al final de cada sección) incluidas en las mismas guías.

¹² Estudios recientes, como el que se citó antes de Carvajal, encuentran que el modelo pedagógico de la Telesecundaria se caracteriza por una aguda dependencia del uso de los componentes didácticos (programas de televisión, guías de aprendizaje y libros de conceptos básicos), cuya estructura y contenido ofrecen pocas oportunidades para que los alumnos —y sus maestros— profundicen, reflexionen, discutan y realicen actividades complejas de aprendizaje.

maestra hace un recorrido entre los alumnos revisando que se encuentren trabajando y al notar que algunos no han escrito su respuesta [...] hace una pregunta a todo el grupo:

- Mtra: ¿Qué número se requiere y con qué signo?.. (lee la suma que se debe hacer)
 $-67 + \text{¿?} = -28$ ¿Qué número se requiere? (vuelve a preguntar)
- Adrián: Negativo
- Mtra: Positivo, entonces ¿qué número se requiere?
- Gloria: Menor
- Mtra.: No
- Lilia: Mayor (hay silencio mientras cada uno prosigue haciendo cálculos en su cuadernos)
- Toño: ¿Como el... 26?
- Mtra.: No, se está pasando
- Adrián: ¿Como el 15?
- Lilia: (pregunta al aire) ¿Cómo le hago?
- Adrián: ¿Como el 13?
- Lilia: Pero yo no sé como le voy a hacer (en ese momento la maestra se halla revisando la guía)
- Lilia: ¡Está bien difícil!

Alguien termina y la maestra le revisa la guía. Al observar que va a comenzar el programa de español para primer grado, la maestra se apresura a subir el volumen al televisor, pero como todavía los alumnos se encuentran resolviendo lo de matemáticas, la maestra les indica que dejen lo que están haciendo y pongan atención al programa. (De la Cruz, 2005)

El testimonio anterior describe un entorno donde el interés por enseñar y aprender ha sido desplazado por la urgencia de cumplir con el programa. No hay tiempo para detenerse a ver lo que no ha quedado claro, para compartir y discutir dudas con otros compañeros. Desde luego, la situación se complica especialmente cuando se intenta adaptar el programa de Telesecundaria a condiciones para las cuales éste no ha sido diseñado.

Desde las primeras visitas, los asesores identificaron otras condiciones escolares que no favorecían el aprendizaje de los estudiantes, fuertemente asociadas con demandas del propio sistema y de la organización sindical (cursos, talleres, reuniones de trabajo). Los maestros se ven obligados a cumplir con un listado enorme de actividades extracurriculares (concursos, festivales, olimpiadas del conocimiento, torneos deportivos y festejos de la comunidad), sin que haya normatividad que las regule. Adicionalmente, los profesores deben atender gestiones propias de la dirección escolar.

Ante la ausencia de resultados académicos satisfactorios en las telesecundarias unitarias y bidocentes, así como ante la falta de referentes concretos sobre qué hacer con estas escuelas, se entiende que cubrir el programa, participar en torneos deportivos y festivales culturales, se convierta en la manera en que los maestros rindan cuentas de su trabajo. Para las autoridades educativas, por otro lado, supervisar que los maestros cubran el programa “en tiempo y forma” y participen en eventos extra académicos le da sentido a su papel como tales. Pero ni maestros ni autoridades encuentran satisfacción con los resultados que debieran estar en el centro del quehacer de ambos: los relativos al aprendizaje de los estudiantes.

En esta circunstancia, conviene prestar atención a la advertencia que hace Linda Darling-Hammond acerca de evitar la tentación de cargar con nuevas exigencias administrativas a los maestros, con la idea de que así puedan asegurarse mejores resultados académicos:

A medida que aumenta el papeleo reclamado de los profesores, de menos tiempo disponen para enseñar; cuanto menos tiempo tienen para enseñar, se provoca menos aprendizaje; cuanto menos aprendizaje, más demanda de papeleo para asegurar que los profesores enseñan del modo y manera en que la burocracia insiste en que han de hacerlo. (Darling-Hammond, 1997: 41-42)

Antes que en el control burocrático, el esfuerzo debiera centrarse en hacer de los maestros profesionistas independientes. Veamos qué dice al respecto Benveniste:

Si las reglas y las rutinas funcionan bien cuando las tareas son predecibles, invariables y son bien comprendidas, entonces puede recurrirse a ellas de manera generalizada. Sin embargo, cuando las tareas son variadas e impredecibles, cuando el aprendizaje haya de ser el eje a la hora de configurar las tareas, o cuando se requiera adaptabilidad, la discreción y la confianza deben reemplazar a las rutinas. En estos casos es cuando los profesionales dentro de las organizaciones cobran su verdadera importancia [...] En un entorno incierto y una situación incierta respecto a las tareas, el profesional ha de poseer el conocimiento y la experiencia necesarios para actuar de manera independiente. Es él quien ha de buscar soluciones, determinar qué alternativas adoptar y desarrollar nuevos enfoques. (Darling-Hammond, 1997: 34)

A lo largo de las visitas a las ocho telesecundarias unitarias y bidocentes que participaron en el proyecto, el empeño de CEAC estuvo, precisamente, en brindar a los maestros la

seguridad profesional necesaria para atender a la diversidad de sus estudiantes, despertar su interés y fortalecer su capacidad para aprender. En la siguiente sección daremos cuenta del modo en que CEAC, autoridades educativas y maestros coordinamos esfuerzos para lograrlo.

Despertar el interés

CEAC solicitó a las autoridades educativas en Chihuahua y Zacatecas que la incorporación de las escuelas al proyecto fuese voluntaria. La decisión libre de los maestros de recibir capacitación y asesoría sería el principal sustento de su interés por mejorar su competencia profesional. En las primeras visitas, sin embargo, se fue descubriendo que algunos habían recibido la indicación de participar por parte de su Supervisor o de las autoridades federales de la modalidad de Telesecundaria (son los casos de Cuauhtémoc, en Zacatecas y Los Lirios, en Chihuahua.) La no participación de estos maestros en la decisión de incorporarse al proyecto fue sin duda uno de los aspectos que dificultó la puesta en marcha del modelo alternativo en sus escuelas. Según puede verse en los reportes de los asesores de CEAC que las visitaron, los maestros veían la capacitación como un requisito externo, como una carga adicional de trabajo, antes que como una oportunidad de mejora académica para ellos y sus alumnos.

Al orientar nuestro esfuerzo hacia las escuelas en que los maestros tienen la voluntad de mejorar su competencia profesional en beneficio propio y de sus estudiantes, no pretendemos ignorar la importancia de transformar también aquellas con maestros que se dedican a la enseñanza más por necesidad que por vocación. Creemos que nuestra contribución en la transformación del sistema educativo está en apoyar la constitución de espacios escolares en que se concreten los ideales de reforma educativa que, por lo regular, quedan sólo en el plano del discurso y las buenas intenciones. Estos espacios pueden convertirse en sitios de capacitación permanente para nuevos maestros y, alrededor de ellos, es posible suscitar el diálogo entre educadores y autoridades educativas para valorar las posibilidades de expansión a mayor escala. Si preferimos por ahora ponernos al servicio de los maestros que tienen la voluntad de convertir la educación básica en un bien valioso y compartido, es porque nos interesa contar en el menor tiempo posible con ejemplos concretos de comunidades de aprendizaje que

ayuden a despertar, incluso en aquellos maestros que se han habituado a hacer el menor esfuerzo posible, el interés por enseñar y aprender.

Ahora bien, no debemos atribuir el desgano de los maestros a meros factores actitudinales. Según hemos encontrado en nuestro acercamiento a los maestros, las condiciones y exigencias del sistema educativo suelen ser factores que contribuyen a disminuir el interés, casi hasta extinguirlo. En el caso de las telesecundarias unitarias y bidocentes de Chihuahua y Zacatecas en que trabajamos, encontramos dos factores que ayudaban a hacer justificable de alguna manera el poco compromiso inicial de algunos maestros con el proyecto. En primer lugar, la falta de arraigo en la comunidad. Tres de los cuatro maestros de telesecundaria unitaria comentaron su deseo de cambiar de lugar de trabajo, para poder estar más cerca de sus familiares. El desánimo que esta situación provocaba y la atención del maestro puesta en recibir el aviso de que se decidió su cambio de comunidad, pueden ayudar a explicar la falta de compromiso con el avance académico de sus estudiantes. El segundo, y quizá principal, factor es la sobrecarga de tareas administrativas, que se agudiza en el caso de las telesecundarias unitarias, donde el maestro debe sumar a su trabajo en aula las funciones de director, gestor y administrador de la escuela, las cuales implican en muchas ocasiones dejar la comunidad para acudir a reuniones organizativas o de capacitación, a citas en la cabecera municipal para gestionar apoyos, etcétera.

Las dos escuelas con menor grado de adopción del modelo fueron, precisamente, telesecundarias unitarias. La carga excesiva de trabajo y la prisa por cubrir el programa servían como razón para que la Comunidad de Aprendizaje se dejara en segundo término. Mostramos a continuación fragmentos de dos reportes que elaboró un asesor de CEAC en sus visitas a una telesecundaria unitaria.

[...] la organización del evento [un concurso de escoltas] fue de mayor prioridad ante las actividades escolares. [...] la maestra [...] me informó [...] lo que se realizaría en el transcurso de la semana. [...] desde pintar los exteriores de los salones hasta trasladarse a la cabecera municipal para recoger los uniformes que habían mandado hacer para las integrantes de la escolta.

[...] a partir del regreso de vacaciones, la maestra me informó que decidió volver a trabajar como lo hacía al inicio del ciclo escolar [...] con la idea de no seguirse atrasando respecto a los contenidos del programa. (De la Cruz, 2005)

Sin embargo, resulta llamativo que las otras dos telesecundarias unitarias (El Granizo en Chihuahua y El Uncidero en Zacatecas) figuren entre las escuelas en que el grado de incorporación de la Comunidad de Aprendizaje fue mayor. Se trata de dos escuelas en que los maestros estaban interesados en mejorar su competencia profesional en beneficio de sus estudiantes. Alberto Martínez, maestro de El Granizo no está exento del desarraigo con respecto al lugar de trabajo¹³ ni de la sobrecarga de exigencias administrativas –estos dos factores, de hecho, influyeron en que el arranque del proyecto en esta comunidad fuera accidentado¹⁴.

[El maestro] Me explicó que en ocasiones hay reuniones con supervisores o con otras instancias, lo que implica perder varios días de trabajo. La comunidad está alejada tanto de la cabecera municipal como de Parral que es donde vive el maestro. Cuando la junta se hace en Parral, supongamos, un lunes, entonces es hasta el martes cuando viaja [...] hacia el centro de trabajo, [...] se inician clases el miércoles, y se terminan el viernes a las 12:00 para viajar nuevamente a Parral. Otras veces las reuniones son en Guadalupe y Calvo, y entonces se puede regresar el mismo lunes y el martes iniciar clases, pero sucede también que hay reuniones en martes u otro día de la semana [...] esto [...] se traduce en muchos días de clase perdidos durante el ciclo escolar [Cabe recordar] la observación que el Jefe de Telesecundarias Federales hacía en la reunión con autoridades educativas de Telesecundaria y asesores de Convivencia Educativa en diciembre 2004: “Son muchas instancias las que sacan a los maestros de sus centros; por ejemplo los supervisores, jefes de departamento, asesorías y prácticas como estudiantes de la Normal Superior, becas, el sindicato, Presidencia Municipal, Programa Escuelas de Calidad, eventos deportivos, académicos y culturales... (Flores, 2005)

No obstante estas condiciones desfavorables, Alberto se identificó desde el inicio con el enfoque de la comunidad de aprendizaje y decidió por eso incorporarse voluntariamente al proyecto. En cuanto comenzó a recibir visitas periódicas del asesor de CEAC, recibió sin resistencia la capacitación y comenzó a incorporar el modelo alternativo a su práctica cotidiana.

La maestra Juana Inés Reveles, de El Uncidero, por su parte, aunque en el inicio se mostró especialmente escéptica con respecto a la viabilidad de la Comunidad de Aprendizaje en el aula, y la ponía en duda, nunca perdió la voluntad de asegurar que sus

¹³ El Granizo es, de las ocho escuelas participantes en el proyecto, la más alejada con respecto al lugar de residencia del maestro – 9 horas de viaje en camión desde Parral, la cabecera municipal, donde viven la esposa y el hijo del profesor.

¹⁴ A pesar de que el proyecto inició en septiembre de 2004, las visitas del asesor de CEAC no pudieron llevarse a cabo con regularidad sino hasta enero de 2005.

estudiantes aprendieran y adquirieran la capacidad para aprender por cuenta propia a través de los libros. De este modo, ella y el asesor de CEAC entraron en un intercambio continuo que tenía como foco de atención el aprendizaje de los alumnos. Inés comenzó a tomar parte activa en la selección de problemas y lecturas en el catálogo de ofertas que presentaría a sus estudiantes, de modo que la Comunidad de Aprendizaje dejó de ser una propuesta externa y se convirtió en su modo de trabajo.

Las experiencias en El Granizo y El Uncidero hacen resaltar la importancia del carácter voluntario de la participación de los maestros. El interés por mejorar su competencia profesional en beneficio de los estudiantes contribuyó a que no se dejaran llevar por la ola de tareas extra académicas y la prisa de cubrir el programa. Cuando, por el contrario, la participación no estuvo sustentada en la libre voluntad del maestro, como fue el caso de Los Lirios y Cuauhtémoc, se hizo necesario remontar un *handicap* inicial de falta de interés. Los asesores de CEAC que apoyaron el trabajo en estas dos escuelas tuvieron que invertir varias visitas para convencer a los maestros de que valía la pena participar en el proyecto. A continuación daremos cuenta del modo gradual en que los salones de clase convencionales comenzaron a convertirse en Comunidades de Aprendizaje.

Capacitación a los maestros

Como se explica de manera general en el capítulo uno, y con mayor detalle en *Comunidad de Aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido* (Cámara, et. al. 2004), la capacitación artesanal que brinda CEAC busca que los maestros estudien y adquieran el dominio de los contenidos que ofrecerán a sus estudiantes, observen y registren su propio proceso de aprendizaje y, con ello, adquieran la competencia para aprender por cuenta propia y la habilidad para transmitirla a sus estudiantes. Puesto que busca enseñar no sólo contenidos sino, sobre todo, competencias, la capacitación artesanal consiste en que el maestro viva como aprendiz el tipo de relación tutorial que se espera lleve a cabo en el aula.

Por lo general, en la semana de visita del asesor de CEAC se utilizaban las tardes para la capacitación a los maestros. Después de mostrarles una oferta de materiales que inicialmente incluía problemas de matemáticas, textos literarios y lecturas en inglés, cada profesor elegía con cuál trabajar y recibía asesoría personalizada. A lo largo del proceso,

salían a flote las deficiencias en el dominio de ciertos temas de educación básica o bien en los hábitos de estudio que cada uno tenía. En el momento en que aparecía la dificultad, el asesor brindaba el apoyo necesario para resolverla. La capacitación de las tardes se convirtió en un espacio en que los maestros podían reconocer abiertamente lo que no sabían y recibir el apoyo tutorial necesario para aprenderlo. De este modo, los maestros fueron recuperando la confianza en su propia capacidad de aprender y, con ello, la seguridad profesional para apoyar a sus alumnos en el estudio de aquello que habían aprendido bien. Mostramos a continuación el relato que una asesora de CEAC hace del proceso a través del cual el profesor Cuitláhuac Villegas, de San Miguel Villanueva, comprendió el cuento *Retorno de la Noche*, de Julio Cortázar.

Su primer acercamiento hacia la lectura fue a partir de la inferencia con respecto al título, *Retorno de la Noche* ¿qué significa retornar de la noche? Dentro de su escrito, él hace referencia a despertar de un sueño y recordar todo lo acontecido.

En su primera lectura, presentó las siguientes inconsistencias

1. Mencionaba que Gabriel no se reflejaba en el espejo
2. No entendía por qué aparecía el canto de una negra
3. Menciona que Gabriel se quedó dormido en brazos de su abuelita

Le pedí que ubicara dentro de la lectura estos acontecimientos. Esto lo hizo que leyera nuevamente. Poco a poco iba descubriendo más detalles acerca del cuento. Se dio cuenta de que los errores que presentó al principio fueron porque no leyó con cuidado. [...] se dio cuenta de que había omitido una nota al pie [...] que le sirvió de clave para entender el sentido del texto. En su cuaderno anota:

“En este momento sé realmente lo que pasó con Gabriel [...] me di cuenta de todos los cabos sueltos que tenía de la obra. Sé que a Gabriel le dio un ataque al corazón. Él nos narra como fue y piensa que no son suficientes las palabras para describir lo que sintió... Gabriel nos cuenta que sufre del corazón y que va a dormir pero tiene miedo de no despertar”

Otro de los avances fue [...] entender el significado de palabras sin necesidad de utilizar el diccionario, por ejemplo en la frase *“Se llega al ápice y hay que bajar”* él no entendía qué significaba *ápice*, pero el resto de la oración le da significado *“y hay que bajar”*. Tomando esta parte de la frase y recreando la situación que vivía el personaje, Cuitláhuac pudo inferir que *ápice* era el punto máximo de ansiedad hasta donde llegó Gabriel. Lo mismo pasó con las palabras *preludio* y *luz cárdena* entre otras.

En esta semana nos enfocamos principalmente a la comprensión de la trama, en un texto plasmó lo siguiente [Incluye nota al pie: Esta es una copia fiel de su escrito, únicamente las negritas de la palabra *novela* son de mi autoría]:

*“En esta **novela**, el autor nos narra el sufrimiento de un hombre llamado Gabriel. El cual padece del corazón, en una noche le da un paro cardíaco y de pronto se encuentra sentado junto a su cuerpo inmóvil y frío, pero él no sabe si fue una pesadilla o realmente está muerto. El está*

preocupado por su abuela y por su condición y no quiere que ella lo encuentre en ese estado, piensa cómo decírselo pero al mismo tiempo no entiende y se hace preguntas, las cuales no puede responder. Se pregunta ‘¿por qué si estoy muerto?’ ‘está muerto mi cuerpo pero mi alma no’. Gabriel al momento de recuperarse de su paro llora por la oportunidad que le dio Dios de seguir vivo y de aprovecharlo con su abuelita”

Antes de enfocarme en la redacción y ortografía del texto, pregunté a Cuitláhuac cómo sabía él que el texto leído era una novela, qué características tenía para ser considerado así. Nunca se había puesto a pensar en la diferencia [...] entre un cuento y una novela, sólo tenía claras las características de las fábulas.

Partiendo de su conocimiento acerca de las fábulas, tomamos algunos ejemplos de cuentos o novelas que él conocía y pudo reconocer como principales características de los cuentos:

- Son breves
- Escritos de una manera narrativa
- La trama gira alrededor de una historia

Posterior a mi visita nos volvimos a reunir en la biblioteca para analizar las imágenes literarias y los recursos que utiliza el autor para enganchar a los lectores. Al leer junto con él las partes que más habían captado su atención le ayudé a desmenuzar el sentido mediante preguntas como ¿Qué está sintiendo Gabriel en este momento? ¿Qué utiliza el autor para causar esta sensación?, ¿Qué efecto tienen aquí los puntos suspensivos? De esta manera Cuitláhuac fue encontrando algunos “trucos” dentro de la obra, y entre más leía más encontraba riquezas literarias, además de repasar algunos contenidos en el área de español, como el uso de los signos de puntuación.

Uno de los párrafos que más le gustaron a Cuitláhuac fue:

“Se llega al ápice y hay que bajar. Mis nervios -¿mis nervios? – se tomaron laxos; despacio, me volvía la calma a un dolor dulce, a un llanto que era como una mano de amigo asomándose desde la sombra. Apreté esa mano y me dejé ir, inacabablemente”

Desde el principio entender lo que era el ápice, explicar por qué aparecían algunas palabras en cursivas, asimilar a qué se refería con un dolor dulce, por qué apretó esa mano que consideraba de amigo, me hizo saber que Cuitláhuac había comprendido el texto.

Al principio el problema era entender de qué trataba el texto, qué palabras no conocía, pero en este momento nuestro estudiante había traspasado la línea que separa el entendimiento de la trama del gusto por entender y sentir cada una de las imágenes que presenta el autor. (Vargas, 2005)

La tutoría personal permitió a los maestros contrastar el modo en que a ellos les habían enseñado en su paso por la escuela y, por consecuencia, su propio modo de enseñar, con otra manera de asegurar el aprendizaje: un tipo de relación educativa en que el asesor no señala errores, sino lleva al aprendiz a encontrarlos; no le da respuestas, sino lo conduce

a encontrarlas; aprovecha lo que ya sabe para dar significado a lo nuevo. Estas experiencias les revelaban que era posible trabajar de una manera distinta a la convencional y funcionaron como referente para reproducir con sus estudiantes experiencias similares. A continuación presentaremos fragmentos de un escrito en el que Cuitláhuac da cuenta del impacto que la relación maestro-aprendiz tuvo en su propia formación y en su modo de concebir la enseñanza:

Antes para mí era una gran preocupación que mis alumnos “leyeran bien”, es decir, que tuvieran buena dicción aunque no entendieran nada. Después de mi primer acercamiento con la literatura “Retorno de la noche” [de Julio Cortázar] me pude dar cuenta de lo importante que es este lenguaje para aprender muchas cuestiones. Desde joven yo tenía un rechazo hacia esta materia, recuerdo que alguna vez me encargaron un ensayo sobre “El llano en llamas” [de Juan Rulfo] y lo entregué por cumplir pero no me dejó nada, hasta ahora que trabajé con “Nos han dado la tierra”, uno de los cuentos que contiene esta obra, es que pude entender su esencia.

Gracias a esta forma de aprender es que ahora, cuando junto con mis alumnos estudiábamos algunas de las obras que vienen en las guías, me di cuenta de que podía encontrarles los puntos más finos que ayudaran a entender y a disfrutar de las lecturas, para que ahora sí sepan lo que es leer bien.

Por mi formación como ingeniero, yo creía que dominaba las matemáticas muy bien, me doy cuenta de lo “cuadrado” que yo era, ya que me conformaba con que el resultado fuera el correcto pero no me había puesto a pensar el por qué o para qué de los procedimientos matemáticos, menos aún me atrevía a plantear un problema. (CEAC, 2005b)

Sonia Gutiérrez, maestra de la telesecundaria de Galeana, comenta:

[...] el proyecto me ha dejado un gran aprendizaje como docente. Considero que me ha hecho reflexionar sobre mi práctica,[...] Por ejemplo, ahora se me facilitaría más la preparación de mis clases adecuando los contenidos y revisándolos a profundidad [...] la idea de [ofrecer a los estudiantes] lo que realmente dominas, la considero elemental, [...] me remite al hecho de que debo estudiar a profundidad el tema que veré con los alumnos y no asistir jamás sin prepararme, [...] eso desmerita la calidad en cualquier modelo. [...]

Antes de probar este nuevo modelo, era relativamente fácil contestar una guía y llevar trabajo extra o adecuar los contenidos para que alcanzaran para una clase. Ahora me doy cuenta que yo misma como docente tengo muchas fallas que superar, y me pregunto cómo enseñé a leer a mis anteriores alumnos si yo no sé hacerlo. Pero en fin, dicen por ahí que el valor del conocimiento está en los obstáculos que se vencen para alcanzarlo, y en verdad me ha costado trabajo alcanzar algunos conocimientos que no tenía bien asegurados, sobre todo en matemáticas [...] (Ibidem)

Cuando los docentes no tenían dificultades serias en relación con la comprensión general de los materiales de trabajo, la capacitación se pudo dedicar a profundizar en el conocimiento de las disciplinas académicas y a reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, así como a la discusión de los registros de tutoría elaborados por los asesores, a fin de favorecer la adquisición de habilidades de tutoría. Al igual que se espera de la práctica en el aula, en la capacitación a los maestros el punto de partida era la necesidad específica de cada uno.

Asesoría directa en aula

Tras las primeras sesiones de capacitación, los maestros comenzaron a adquirir seguridad en el manejo de temas del programa de Telesecundaria, así como mayor confianza en su capacidad para ayudar a otros a aprender lo que ellos habían aprendido bien. Sin embargo, muchos mostraron abiertamente su escepticismo con respecto a que fuera posible trasladar al aula el tipo de relaciones tutorales que con ellos llevaban los asesores de CEAC, de modo que éstas se convirtieran en la práctica habitual con sus estudiantes.

[Las] sesiones de trabajo le sirvieron mucho al maestro, según dijo, para su desempeño en la Normal Superior. Dijo que esta capacitación le había aportado mucho, que le estaba gustando bastante. Sin embargo, expresó tener dudas de poder trabajar así con los alumnos, ya que, como dijo, los de primero desconocen hasta las operaciones básicas. [...] “Aunque les traigan el poema más bonito, no es algo que les llame la atención, ni siquiera tienen el hábito de la lectura. (Magallanes, 2005)

Estuvimos [asesor y maestra] abordando algunos ejercicios de matemáticas [...] sin embargo al tratar de inducirle a nuevas maneras de solución de un ejercicio, dijo que [...] en la mayoría de las ocasiones, los alumnos “apenas si son capaces de resolverlos de una sola manera [...] (De Ávila, 2005)

Los dos testimonios anteriores ejemplifican la desconfianza que mostraban los maestros hacia la capacidad de los estudiantes para aprender por cuenta propia. Para ir despejando esa desconfianza, los asesores de CEAC optaron por trabajar tutoralmente con los estudiantes que los docentes consideraban *los casos más difíciles*, para evidenciar su potencial dedicación al estudio y su capacidad para aprender. Al atestiguar

los resultados concretos de estas intervenciones, los maestros fueron dejando atrás el escepticismo y ganando confianza en la propuesta.

Debido al escepticismo del maestro [...] sugerí trabajar yo misma con una estudiante cualquiera los problemas que él había estudiado. [...] Fidelina, la alumna de primero con la que trabajé, escogió un problema que requería un sistema de ecuaciones, tema que se aborda hasta el siguiente grado. [...] no era que no tuviera bases de matemáticas, simplemente no las asociaba con el problema o no se detenía a revisar el procedimiento que había seguido [...] Trabajamos en el problema por dos horas, sin embargo, Fidelina, entusiasmada, no mostraba cansancio. El maestro —que observaba la asesoría— me comentó que esta experiencia había sido importante para Fidelina, pues es una de las estudiantes más calladas y cabizbajas de la clase. Se mostró contenta, y el maestro lo detectó. (Magallanes, 2005)

Veamos, a través del registro de la asesora de CEAC que trabajó con Fidelina, su proceso de aprendizaje

A continuación describo parte del proceso de Fidelina, que resolvió el siguiente problema:

En una obra de teatro se cobraron \$80 por niño y \$120 por adulto y se vendieron 100 boletos menos de adulto que de niño. Si la recaudación total fue de \$30,000 ¿Cuántos boletos de cada tipo se vendieron?

Anotó:

$$\begin{array}{r}
 120 \\
 + 80 \\
 \hline
 200 \\
 \times 100 \\
 \hline
 000 \qquad 30000 \\
 000 \qquad \underline{20000} \\
 \hline
 \underline{200} \qquad 40000 \\
 200000
 \end{array}$$

Le pregunté porqué había sumado $120 + 80$. Dijo que porque eso costaba el boleto y la suma daba lo que se vendió. Sostuvimos la siguiente conversación:

Asesora: Si yo te digo, este borrador cuesta \$3 y esta pluma \$5 y te pregunto cuántas plumas y cuántos borradores se vendieron, ¿me puedes contestar?

Fidelina: No.

A: ¿Por qué?

F: Porque nada más me sé el precio.

A: Vamos a leer otra vez el problema a ver si nada más nos dice cuánto cuesta cada boleto o si sí nos dice cuántos se vendieron.

Vio que no decía. Le pregunté por qué había multiplicado y no supo decirme; sin embargo aprovechó para corregir la multiplicación, se fijó que había dejado dos espacios en el algoritmo (daba 20,000 no 200,000.) [Cuando le pregunté] cuál era el resultado del problema, dijo que 40,000, vio que también había sumado mal, y corrigió.

Le sugerí hacer de otra manera el problema, [lo cual] serviría para verificar el resultado. Leyó el problema en voz alta, señaló las palabras que no conocía: recaudación y tipo. [...] Le puse el ejemplo de cuando alguien anda juntando firmas para llevarlas a la presidencia, juntar firmas es lo mismo que recaudar firmas. Apuntó: recaudar: juntar cualquier cosa. Respecto a la palabra tipo, tomé dos cuadernos y le pregunté

A: ¿Estos cuadernos son del mismo tipo?

F: No, uno es tipo grande y el otro es tipo chico.

A: ¿Y en el problema a qué se refiere?

F: A boletos *tipo* de niño y *tipo* de adulto.

A: Para resolver el problema, ¿Qué pregunta debemos contestar?

F: Cuántos boletos de cada tipo se vendieron, cuántos de niño y cuántos de adulto.

Le sugerí que apuntara los datos que [...] daba el problema, apuntó: 80p igual precio del boleto de niño

Le mostré una moneda, para que usara el signo de pesos y le recordé que en matemáticas la palabra igual tiene un signo. Apuntó:

\$80= precio del boleto de niño

\$120= precio del boleto de adulto

\$30,000= dinero total

100 menos boletos de adulto

Le dije que otra forma de resolver el problema era con álgebra, y con ella podíamos resolver problemas simbolizando con letras los datos que no conocemos.

A: ¿Qué es lo que no sabemos?

F: Cuántos boletos de cada tipo se vendieron.

A: ¿Conocemos cuántos boletos de niño se vendieron?

F: No.

A: [...] eso lo vamos a simbolizar con x , ¿y boletos de adulto?

F: Tampoco.

A. Esos los vamos a simbolizar con y .

Fidelina apuntó x y y donde ya tenía la organización previa de sus datos, en los lugares correspondientes.

Le dije mientras apuntaba $5(x) = 15$

A: Supón que una paleta cuesta \$5.00 y te cobran \$15.00 ¿Cuántas paletas compraste?

F: Tres.

A: ¿Cómo le hiciste para saber?

F: Multipliqué 5 por un número que me diera 15.

A: ¡Ah! Entonces, el número que va en lugar de la x, el que era desconocido es el 3:
apunté:

$$5 (3) = 15.$$

↓ ↓ ↓
 Lo que cuesta cada paleta Cantidad de paletas Costo total de paletas

A: ¿Conoces el precio del boleto de niño?

F: Sí.

A: Apúntalo, ¿conoces cuántos se vendieron?

F: No.

A: ¿Cómo lo simbolizarías?

F: Con x. (Apuntó $80x$ y $120y$)

A: Si sumaras lo que se vendió en total por todos los boletos ¿Cuánto te daría?

F: 30,000.

Relacionando el desglose anterior, apuntó:

$$80x + 120y = 30,000$$

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Lo que cuesta el boleto de niño Cantidad de boletos de niño Lo que cuesta el boleto de adulto Cantidad de boletos de adulto Dinero que se juntó

A: Esto que hiciste fue traducir el problema al lenguaje algebraico, como cuando traduces de inglés a español que pones house = casa, I = yo, nomás que en lugar de traducir inglés y español, tradujiste de palabras comunes, que usamos todos los días, al álgebra, o sea a números, letras y signos. (Señalando la ecuación) Esto se llama ecuación, ¿sabes lo que significa?

F: No.

Apunté:

Ecuación

Equitativo

Equilátero

Igualdad

Enfatice la raíz común de las palabras y aproveché que sabía el significado de equilátero, de esta forma dedujo lo quiere decir ecuación.

Le dije que la ecuación planteada se refería al dinero y usamos tres datos del problema, pero nos faltaba uno, el 100. Leyó lo que dice el problema sobre el 100 y le pregunté

A: Si a los boletos de niño le restamos los de adulto cuántos nos quedan?

F: Cien.

A: Ahora simbolízalo

Apuntó: $x - y = 100$

Ya tenía dos ecuaciones. Después de decirme qué cosas observaba que estaban presentes en las ecuaciones apuntó y leyó:

“Ecuación: es una igualdad, lo que está de un lado es igual a lo que está del otro lado. Tiene letras que se llaman incógnitas (palabra que también le ayudó a deducir separándola) que es lo que no conocemos, números, signo de igual y suma, resta, multiplicación o división.

$$80x + 120y = 30,000$$

Tapé el resto de la ecuación y dejé sólo el $80x$, le pregunté:

A: ¿Esto es una ecuación?

F: No.

A: ¿Qué le falta?

F: El igual y el otro lado.

A: (Destapando sólo el $=30,000$) ¿Esto es una ecuación?

F: No, le faltan letras y el otro lado.

Antes de empezar los despejes era importante que tuviera clara la idea de igualdad.

A: (Apuntando) Si tienes $200=100+100$, ¿Es igual lo que está de un lado y del otro?

F: Sí.

A: ¿Y si le quitas un 100, $200=100$?

F: Ya no son iguales.

A: ¿Pero si el 100 que le quitaste se lo restas al 200, $200-100=100$?

F: Sí son iguales.

A: De eso se va a tratar lo que sigue, de que sean siempre igual de los dos lados, por eso se llaman ecuaciones. ¿Qué te gustaría saber primero, los boletos de niño o de adulto?

F: El que sea... los de adulto.

A: ¿Con qué los simbolizaste?

F: Con y .

A: Lo primero es despejar x en esta ecuación, ¿Sabes lo que es despejar?

F: No.

A: Si yo digo: “voy a despejar este terreno”, quiere decir que voy a quitar las yerbas, las piedras, si digo voy a despejar el salón, ¿Qué quiere decir?

F: Que quitamos las bancas.

A: Entonces despejar la x quiere decir que le vamos a quitar lo que tiene alrededor, la vamos a dejar sola del lado izquierdo de la ecuación. [Le pedí que se fijara en la ecuación $x - y = 100$ y en la igualdad $200-100=100$]

A: Si queremos despejar o dejar solo el 200, ¿Qué hacemos?

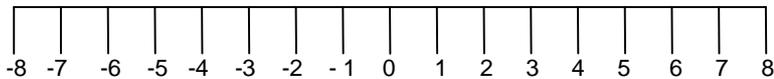
F: Quitar el 100.

A: ¡Ah! Pero es un número negativo, ¿Sabes lo que quiere decir negativo?

F: No

A: ¿Te acuerdas de la recta numérica?

F: Si. [dibujó lo siguiente]



A: [Señalando la mitad derecha de la recta] ¿Estos números cómo se llaman?

F: Positivos.

A: ¿Y éstos?

F: ¡Ah! Son los negativos

A: ¿Y qué signo tienen?

F: De menos.

A: ¿Y el -100 de qué lado estaría en la recta?

F: De lado izquierdo.

[Escribí más números y me contestaba si eran positivos o negativos].

A: Volvamos al ejemplo. Dijiste que para dejar solo al 200 podíamos quitar el -100, pero recuerda que nos debe quedar igual de los dos lados ¿Cómo quedaría?

F: [Apuntó: $200=100-100$]

A: ¿Cuánto es $100-100$? – cero. ¿Y cero es igual a 200?

F: ¡Ah! No.

A: A ver, pásalo positivo del otro lado, a ver si así sigue siendo ecuación.

F: (Apuntó: $200=100+100$)

A: Ahora haz lo mismo con la ecuación.

F: (Apuntó:

$$\begin{array}{ccc}
 & x = 100 + y & \\
 \downarrow & & \downarrow \\
 \text{bol. niño} & & \text{bol. adulto}
 \end{array}$$

A: ¿Qué quiere decir esta ecuación así como quedó?

F: Que los boletos de niño son igual que los boletos de adulto más cien.

A: Ahora vamos a sustituir. [Fidelina no sabía a qué me refería]. Si se te pierde tu borrador, yo te lo sustituyo por otro. [Puse otro ejemplo. Apuntando, le dije] 100 se puede sustituir por $50+50$, ¿De qué otra forma lo puedes sustituir? -

F: 10×10 . (Escribió: "Sustituir: es cambiar una cosa por otra que vale lo mismo").

A: Sustituye la x por lo que ya sabes que vale, apunta cómo queda la ecuación.

F: (Anotó: $80(100 + y) + 120y = 30,000$)

A: ¿Te acuerdas qué operación había entre 80 y x?

F: Multiplicación.

A: ¿Entonces qué tienes que hacer?

F: Multiplicar 80 por 100.

A: Sí, pero también por y; se multiplica por todo lo que está adentro del paréntesis, acuérdate que sustituiste. [Volví al ejemplo de las paletas para que recordara el sentido de esa multiplicación]

F: (Apuntó: $8000 + 80y + 120y = 30,000$)

Con ayuda de otras preguntas que le hice asoció los términos semejantes. Le pedí que revisara lo referente a los números positivos y negativos que cambian de lugar en la ecuación y puso:

$$800y + 120y = 30,000 - 8000$$

A partir de aquí comenzó a hacer las operaciones correspondientes e intervine menos, sólo haciéndole volver, en el momento necesario, a los apuntes que ya tenía. Resolvió el problema.

(Ibídem)

Los maestros se preguntaban si sería posible establecer relaciones tutorales en grupos con varios estudiantes. Finalmente, era distinto recibir capacitación personalizada por parte de un asesor que tenía que atender tan sólo a uno o dos maestros que tener frente a sí a un grupo numeroso de jóvenes que demandaran apoyo personal.

"Este proyecto", comentó [el maestro] Cuitláhuac, "me ha llenado en cuestión de aprendizaje, me ha dado un enriquecimiento enorme". [Su compañero, el profesor] Roberto añadió. "no me cabe duda de que nosotros y los estudiantes aprendemos mejor trabajando de este modo". Pero, concluían ambos, "hay muchas cuestiones que se nos presentan en la práctica que todavía no podemos resolver". (CEAC, 2005a)

Creemos que, en gran medida, esta inquietud provenía de la necesidad de control del grupo que puede sentir cualquiera al estar frente a un grupo de adolescentes. Se suele pensar que el maestro solo debe hacerse cargo del aprendizaje de todos los estudiantes. No suele tomarse en cuenta – y, por tanto, se desaprovecha – el talento de los propios alumnos como tutores de otros compañeros en el estudio de lo que los primeros han aprendido bien. En una Comunidad de Aprendizaje, la tutoría personal a unos cuantos alumnos los deja en condiciones de apoyar tutorialmente a otros colegas y, de este modo, el aprendizaje deja de ser responsabilidad exclusiva del maestro y se distribuye en el grupo. Este sencillo principio hace posible la atención personal, independientemente de la cantidad de estudiantes.

La puesta en marcha de la Comunidad de Aprendizaje en las aulas generó en la mayoría de los casos descontrol al interior de los salones. Era de esperarse que muchos no supieran qué hacer mientras el maestro y el asesor de CEAC atendían a otros estudiantes y, decidieran, entonces, ocupar su tiempo en actividades diversas – platicar entre sí,

molestar a otros, etcétera. Paulatinamente, sin embargo, los estudiantes comenzaron a tomar un rol activo al incorporarse como tutores de otros. Poco a poco, el trabajo de tutoría entre compañeros —incluso entre los de distinto grado— comenzó a ser parte del desarrollo natural de las clases. Mostramos a continuación un par de fragmentos de reportes de asesores de CEAC que dan cuenta de este cambio:

Me llamó la atención que casi tal y como yo la fui metiendo a la investigación ella fue llevando a sus compañeros a que hicieran lo que les pedía [y dio] una muestra de respeto a la aventura de asesoría de Enriqueta [...] Elías le regresó el favor [...] asesorándola en el tema por el cual él ya había caminado. Volví a ser sorprendido al observar que ya no estaban transmitiendo respuestas sino herramientas para la comprensión. (De Ávila, 2005)

Sandra y María [asesoraban a] Ernesto y Raúl, ambas estaban apoyándolos para que aprendieran a realizar operaciones con fracciones [...] fue muy enriquecedor observar cómo cada una se hacía cargo de que a su compañero le quedara claro uno u otro procedimiento, incluso ya tenían contemplados los materiales que les sugerirían [...] para [...] consulta. (Vargas, 2005)

Al abrir la oferta de temas de estudio, de modo que cada alumno podía elegir con cuál trabajar de los catálogos de maestros y asesores de CEAC, los maestros comenzaron a detectar el interés de muchos por aprender. Especialmente reveladores resultaron los casos de los alumnos considerados como “flojos” o “indisciplinados” que comenzaron a convertirse en algunos de los más destacados por su empeño y dedicación, o de quienes descubrieron la propia capacidad para aprender al alcanzar el dominio de temas para los que, inicialmente, se sentían negados. Mostramos a continuación un par de testimonios. El primero se ha tomado de un escrito en que la maestra Sandra Gutiérrez, de Belisario Domínguez, menciona los cambios que observó en varios de sus estudiantes. El segundo es fragmento de un reporte del asesor de CEAC que trabajó en la telesecundaria de Francisco García Salinas:

A continuación mencionaré algunos casos de alumnos que anteriormente no sobresalían mucho en las actividades realizadas. De hecho, era un conflicto trabajar con ellos, porque sentían el trabajo como una obligación, y al principio del proyecto, sólo transcribían y tendían copiar a compañeros continuamente.

Jesús es un joven de 14 años y está en tercero, por lo general este alumno era rebelde, conmigo y con sus compañeros; era de esos típicos jóvenes que sienten que siempre tienen la razón. De hecho era algo agresivo, y no cumplía con las tareas. Se le comenzaron a pedir productos de trabajo más

individuales y propios, no copias y se puso más atención a su proceso [...] su actitud [...] cambió, su comportamiento es diferente, su forma de aprender es lenta, pero es más comprometido y eso hace que se mantenga ocupado y no pierda tanto el tiempo. Para mí es un gran logro porque a partir de que él cambió su forma de ver las cosas todo avanzó; de hecho él quería [dejar de estudiar al] terminar la secundaria y ahora próximamente presentará el examen para estudiar en la preparatoria [...] tiene la intención de seguir estudiando. (CEAC, 2005b)

“Otro caso [...] donde confirmé que el interés es imprescindible para guiar el estudio, fue [el de] Rogelio, estudiante de primer grado. El texto que decidió trabajar fue *Trust me I'm a doctor*. La maestra se dio cuenta del entusiasmo con que realizaba su traducción [...] lo observó consultando sus materiales sin distraerse con el “relajo” de otros estudiantes. [...] [Cuando llegó el receso, ofrecí] darle asesoría al momento de regresar, sin embargo dijo que aprovecharíamos que los demás estaban fuera y que trabajáramos en su texto, que no quería salir a receso”. (De la Cruz, 2005)

Sobre todo en las escuelas donde se adoptó con menores dificultades la comunidad de aprendizaje, comenzaron a abundar las evidencias de estudiantes a quienes inicialmente se dedicaba mucho tiempo de asesoría, pero que después avanzaban en el estudio de nuevos temas sin necesidad de apoyo tutorial. Comenzaron a elaborarse trabajos escritos y a desarrollarse demostraciones públicas en que los estudiantes daban cuenta del dominio de los temas que habían estudiado y del proceso a través del cual aprendieron. Como ejemplo, mostramos el caso de Carlos, de la telesecundaria de Galeana.

Carlos, de primer grado, [...] escogió leer un artículo de la revista “Cómo Ves”. Quería encontrar más información, ver ilustraciones sobre las placas tectónicas [...] Para ello esta semana se dio tiempo de revisar algunos cd's en la computadora. Encontró el tema y muchas imágenes. [...] Carlos se dio el tiempo de leer un artículo, de buscar información en cd's, etc. Se respetó su decisión y se le acompañó en su proceso con paciencia. [...] Leía y sacaba la idea principal de un párrafo, después buscaba información en la computadora, después veía cosas de otros temas, después regresaba a leer y escribir otra idea principal de otro párrafo. Después buscaba en un Atlas el mapa del mundo. Se compró incluso dos mapamundi para uno recortarlo, y explicar sobre el otro el movimiento de las placas tectónicas y el desplazamiento de los continentes desde que la Tierra era una sola masa que ahora está dividida en cinco continentes. [...] Carlos ha mejorado mucho a lo largo del ciclo escolar. En un principio nomás no hacíamos que leyera. Carlos pedía ver los programas de televisión, y de verdad que tenía cierta habilidad para retener imágenes y parte de la información, pero leer era muy aburrido para él. Ahora vemos que recurre a las imágenes como apoyo para la lectura que hace. (Flores, 2005)

Maestros y asesores comenzaron a percibir cambios significativos en los alumnos; desde las habilidades y conocimientos que los estudiantes adquirieron durante este ciclo escolar

hasta los cambios en actitud respecto al estudio y perspectivas de la escuela. Entre lo más importante destacaban que los estudiantes se expresan mejor, conviven más con sus compañeros, tienen un sentido de cooperación académica que antes no tenían, utilizan más los materiales de la biblioteca, leen con sentido los textos a que se enfrentan, saben que el estudio de las distintas disciplinas es para beneficio propio y han dejado de lado prácticas tales como copiar y contestar guías sin reflexionar sobre los resultados y el proceso que siguieron para obtenerlos.

En tres de las escuelas participantes en el proyecto hubo resultados llamativos en términos de pruebas estándar del sistema escolar. Los estudiantes de Galeana, escuela que en los ciclos escolares anteriores se había colocado en el penúltimo y último lugar de las pruebas aplicadas por la supervisión regional, alcanzaron la media de todas las secundarias de la zona (incluidas telesecundarias de organización completa). En una prueba similar, los estudiantes de la escuela José Vasconcelos obtuvieron puntajes cercanos a la media de las otras escuelas de la zona en las áreas de ciencias naturales y sociales; sin embargo, en matemáticas e inglés (dos de las áreas a las que tanto el asesor como la maestra dieron prioridad en la construcción del catálogo de ofertas) los puntajes superaron la media. Los alumnos de la escuela Tierra y Libertad obtuvieron puntajes cercanos a la media de todas las secundarias de la zona, aun cuando las pruebas estándar incluían temas que no se habían abordado en el ciclo escolar. Estos resultados se sumaron a las evidencias cualitativas del aprendizaje de los estudiantes para dar un nuevo impulso al compromiso de los maestros con la implementación del modelo en sus escuelas.

Los maestros comenzaron a dar cuenta de cómo había cambiado la organización del trabajo en el aula y la planeación de su actividad docente. Alberto, profesor del Granizo, en una conversación con el asesor y en su balance final del proyecto, resalta los cambios que notó en sus estudiantes tanto académicamente como en su actitud ante la escuela.

Daniel: ¿Y qué piensas sobre el avance de los estudiantes del Granizo?

Alberto: Pues veo bastantes avances en ellos. No dominan aun todos los conceptos de secundaria, pero se han formado mucho más como estudiantes.

D: ¿A qué te refieres con que ahora son más estudiantes que antes?

A: Sus apuntes son mejores cada vez. Antes, el ciclo anterior, por ejemplo, constantemente me pedían salirse a recreo, o salir antes de tiempo. Eran estudiantes que muy rara vez hacían

tareas en casa, salvo algunas dos excepciones, y en clases respondían las guías copiando las claves y observaban el programa de televisión sin escucharlo, era simplemente un distractor visual. Otros estudiantes aprovechaban muy bien la televisión, pero de todos modos era un distractor a la mera hora.

- D: ¿O sea que dejar de usar la televisión en este caso funcionó?
- A: Sí. La programación inicia a la siete de la mañana, hora local. Inician con el programa de primer grado. Dura quince minutos. Después los estudiantes de primer grado responden la guía con apoyo de Conceptos Básicos. Inmediatamente después de que termina el programa para primer grado, inicia el de segundo. Quince minutos. Después responden su guía, e inicia el programa para tercero. La realidad es que todos ven los tres programas y responden su guía sin prestar atención a lo que responden. Después inicia otra serie de tres programas, uno para cada grado, pero en otra signatura, y era ver toda la mañana televisión. Se aburren y se quieren salir a jugar. No quiere decir que los programas televisivos no sean buenos, simplemente es que no tenía modo de coordinar el trabajo con tres grupos, la televisión y las guías.
- D: ¿Y cómo es que esto (dejar de ver los programas televisivos) le ha servido a los estudiantes?
- A: Ahora hacemos más trabajo. Cada quién se concentra en lo suyo y se hacen apuntes, cuando antes era sólo ver televisión. Ahora podemos concentrarnos en un tema y profundizar en él. (Flores, 2005)

En un escrito que elaboró el profesor Alberto en la etapa final del proyecto, podemos leer:

A veces subestimamos la capacidad de aprendizaje de los muchachos y uno se desespera o considera que su avance es muy lento, pero ya después de haber trabajado varios ejercicios con este modelo se da uno cuenta que los aprendizajes que los jóvenes van adquiriendo son muy significativos; su formación va siendo más consistente debido a que cada alumno debe seguir adelante con su propio esfuerzo y dedicación, no hay a quien copiar. Esta manera de trabajo aumentó la capacidad de concentración en los jóvenes, ya que se daban a la tarea de terminar su tarea de matemáticas, inglés ó literatura, individualmente olvidándose por completo del tiempo. Aprendieron a relacionarse más con los libros en forma de consulta, con los diccionarios de español e inglés, al inicio insistían que ciertas palabras no venían en éstos, pero esto se debía a que no sabían localizar la palabra correctamente [...] El ambiente escolar cambió radicalmente pues cada estudiante está concentrado en cuál va a ser su propósito de ir a la escuela. (CEAC, 2005b)

De igual forma, varios estudiantes contrastan sus prácticas y aprendizajes previos con los actuales. Presentamos a continuación algunas citas textuales.¹⁵

¹⁵ Hemos preferido incorporar textualmente las citas de los estudiantes, pues nos parece que, aunque requieren correcciones de ortografía y estilo, reflejan con suficiente claridad sus ideas.

Bueno pues a mí sí me gusta comunidad de aprendizaje porque he sabido hacerme responsable, ya no nada más es contestar preguntas, la investigación sobre cada tema es mucho más grande, he sabido investigar yo sola. [...] Por otra parte me gusta que los alumnos escojan lo que quieren estudiar y que cada uno este por su parte, ahora en comunidad de aprendizaje los maestros nos ponen más atención a cada uno, como estábamos antes era pura copiadera y así es muy difícil copiar porque tenemos que explicar cómo le hicimos.

[...] esta manera de trabajar me gusto mucho por que tenemos mas tiempo para pensar lo que esta resolviendo y para investigar en los libros que tenemos aqui en la escuela, que son los necesarios para trabajar agusto. tambien los profesores nos alludan por que nos explican bien lo que estamos haciendo.

ahora que estamos trabajando con este nuevo proyecto se me a echo mas facil de la manera en que trabajamos porque podemos ver el tema uno o dos dias el mismo tema asta que lo entiendas y en las guias veias un tema diferente todos los dias. Creo que no lo comprendemos cada tema que ibamos viendo con las Guías porque era muy poco tiempo para aprender el tema. De este proyecto yo creo que esta bien porque no trabajamos apurados.

[...] Este año lo estudie mejor que el otro y aprendi mas cosas de las que yo sabia porque cuando no sabia una cosa [...] tenia vergüenza pedir explicacion y ahora que pase a segundo ya no tengo vergüenza porque me di cuenta que sin ninguna explicacion no iba a aprender mas y empece a pedir explicacion. (Ibídem)

Los resultados que los maestros fueron viendo en sus estudiantes, los impulsaron a tomar un rol activo en la selección de los materiales y en la organización de los tiempos de estudio. Destaca el caso de las dos telesecundarias de la región de Pinos, en que los maestros decidieron dedicar dos viernes al mes a reunirse para recibir capacitación, practicar la tutoría entre ellos y seleccionar nuevos materiales de estudio. Al conformar una comunidad de aprendizaje, tuvieron una mejor visión de lo que podía hacerse al interior del aula. Poco a poco, los maestros comenzaron a hacer de la Comunidad de Aprendizaje su práctica cotidiana, o bien a incorporar algunos de sus elementos, aun cuando no estuviera presente el asesor de CEAC. A continuación mostramos algunos testimonios que dan cuenta de cambios importantes en los salones.

En el mes de junio, la asesora que visitó la escuela de Casa de Janos reporta:

Pregunté a los maestros desde cuándo se veía esa circulación de libros entre los alumnos. Lo atribuyeron a la nueva forma de trabajo e incluso comentaron que hay alumnos que se llevan libros a su casa; Sinthia por ejemplo se lleva uno por semana. (Magallanes, 2005:)

En el reporte de una de las últimas visitas a El Granizo el asesor comenta:

Algo que me causó una grata impresión es que los estudiantes ya estaban habituados a trabajar con la metodología, cada uno estaba estudiando por su cuenta un tema y el maestro no daba clases sino apoyaba a los alumnos tutorándolos en sus dificultades [...] Por estar tan concentrados e interesados en lo que estudiaban no se percataban del horario y seguían trabajando aun cuando su horario de clases ya había terminado. (Flores, 2005)

En El Uncidero la maestra aprovechó su trabajo de capacitación para elaborar mapas de contenido en los que relacionaba problemas y lecturas específicos con temas de los libros de consulta de Telesecundaria. Acerca de sus avances en este sentido, el asesor comenta:

[La profesora] Ha podido ubicar necesidades de estudio de los jóvenes para poder decidir los temas que integrará como parte de su catálogo [...] estudia el tema y lo prepara para ofrecerlo a los jóvenes. En su cuaderno anota cómo será aplicada la actividad e integra también los objetivos que se van buscando con ésta. (De Ávila, 2005)

El maestro Roberto Ortiz, de Francisco García Salinas, dio muestras de una comprensión cabal de la propuesta cuando despejó las dudas de los padres de familia respecto de la nueva forma de trabajo en la escuela.

En la reunión con padres de familia] llamó la atención que se preguntara por qué ya no se les dejaba tarea a los jóvenes. Intervino el Prof. Roberto explicando que sí había trabajo que realizar en la casa, sin embargo éste ya no era el mismo para todos puesto que cada alumno avanzaba diferente en su aprendizaje. (De la Cruz, 2005)

Con anterioridad mencionamos que hubo un par de escuelas en que, aunque no se implementó la Comunidad de Aprendizaje como parte del trabajo cotidiano de los maestros, hubo avances importantes en relación con su punto de partida. Nos parece importante mencionarlos. En Belisario Domínguez pudimos observar un cambio en la actitud de la maestra hacia el proyecto, que se refleja en un escrito que ella misma elaboró en la etapa final:

En este ciclo escolar en nuestra escuela se pasó por varias etapas, [...] al inicio no se veía ningún cambio, [...] estaba comenzando a mezclar varias estrategias que no tenían un significado preciso ni para ellos [los estudiantes] ni para mí [...] el trabajo administrativo y de organización cada vez era más pesado, no tenía tiempo de planear bien las estrategias que iba a utilizar al día siguiente y esto era una presión [...] perdía de vista constantemente el objetivo [...] eso implicaba que el tiempo que dedicaba a los jóvenes y a mi capacitación no fuera suficiente.

Desde que comencé a tomar varias líneas del proyecto, como hacer que los estudiantes realizaran un trabajo individual y comenzaran a investigar y a aprender por sí solos [...] comenzaron a verse los cambios poco a poco, los jóvenes fueron haciéndose más responsables en su trabajo [...] ya no estaban esperanzados al compañero que siempre se los facilitaba. Iniciaron a conocer más los libros de la biblioteca y comenzaron a utilizar muchos espacios de la escuela para estudiar, en ocasiones les gustaba estar juntos en un salón, eso se debía por lo general a la manera de organización de las dinámicas de trabajo.

Este proceso es algo lento pero al final puedo decir que vale la pena, ahora los muchachos, se saben organizar muy bien [...] ahora el trabajo en el aula es más productivo y el ambiente del salón es tranquilo, me refiero a que todo va muy bien, no hay discusiones todos trabajan sin presiones y con confianza, ahora son más seguros. (CEAC, 2005b)

En los Lirios, hubo un cambio notable en términos del tipo de relación entre el maestro y los estudiantes. Para ilustrar esto, presentamos un par de testimonios recogidos al inicio y al final del proyecto. En un mensaje escrito a raíz de la primera visita a esta escuela, la asesora comenta:

La actitud del maestro con los estudiantes es violenta [...] los humilla, les grita [...] los regaña porque llevan guaraches en lugar de zapatos, los evidencia cuando no saben, los imita pero con voz de alguien con retraso mental [...] confío en que en el fondo es una buena persona y le interesa realmente hacer algo por los estudiantes, pero no sabe cómo, incluso me da la impresión [...] de que no está preparado como maestro [y] por eso recurre a la autoridad. (Magallanes, 2005:)

En contraste, podemos leer en el reporte de la cuarta visita:

Me sorprendió ver el cambio radical en la actitud del maestro, se notaba mucho más relajado, incluso la forma en que se dirigía a los alumnos era amable [...] El clima en general en el salón se sentía relajado, muy diferente a las otras ocasiones. (Ibídem)

Dos historias largas en cámara rápida

Pareciera que actualmente la prisa es inseparable del quehacer educativo. Con frecuencia encontramos maestros que avanzan a paso acelerado para poder cubrir el programa anual; autoridades que desean soluciones inmediatas al problema añejo de la calidad educativa. Y así, el programa anual sigue su marcha independientemente del ritmo que cada estudiante necesitaría para aprender los temas que lo conforman; y pasan los intentos de reforma escolar sin cambios sustanciales en los salones.

Se han hecho inversiones extraordinarias para el mejoramiento de la educación: recursos financieros para las escuelas, remodelación de las instalaciones, distribución de bibliotecas y equipos de cómputo. Pero si nos asomamos a los salones de clase, no encontramos mayores cambios en términos del aprendizaje de los alumnos. Y es que, con la prisa, se ha dejado a un lado el recurso principal para el buen aprendizaje: el tiempo. Tiempo para acompañar a maestros y alumnos por los accidentados caminos del aprendizaje que los conduzcan a recuperar la confianza en su propia capacidad para entender y, con ella, el interés por aprender y enseñar. Tiempo para revertir las inercias que, por años, se han formado en los salones de clase.

Creemos que la verdadera transformación del sistema educativo sólo es posible con el cambio interior del maestro. Y éste no puede suceder sino a través del diálogo, artesanalmente. A lo largo de sus visitas a las escuelas, los asesores de CEAC pudieron detectar y resolver problemáticas que los instrumentos y prácticas convencionales de supervisión no alcanzan a identificar. A través de relaciones personales de diálogo, afloraron las dificultades académicas específicas de cada maestro y, en el momento en que surgían, encontraban solución en el intercambio tutorial. El trabajo directo con estudiantes ayudó a vencer resistencias en los maestros que, aun estando de acuerdo en el enfoque de la comunidad de aprendizaje, dudaban de su viabilidad.

El cambio tomó tiempo. Pero confiamos en que no tiene marcha atrás, porque sucedió en el interior de maestros y estudiantes. Una vez que se vive el buen aprendizaje es difícil volver a los viejos vicios escolares (copiar, leer con descuido, guardar silencio cuando algo no se entiende.) Escuchemos, a través de un fragmento que escribió el maestro Cuitláhuac, un testimonio de transformación interior:

Cuando me preguntan si me gustaría que este proyecto continuara otro año, yo les contesto que, independientemente de que se autorice o no, ya no podría volver a lo que hacía antes, ya miro las cosas de otra manera. Ahora ya no me conformaré con “cumplir”, sino que me aseguraré de que los alumnos realmente aprendan. (CEAC, 2005b)

Las ocho historias alrededor de las cuales gira este capítulo tienen en común el cambio interior de los maestros. En muchos casos, lograrlo llevó mucho tiempo de intentos y atenta espera. Como el buen aprendizaje, implicó tropiezos, retrocesos, momentos de duda y confusión. Sin embargo, como sugieren los resultados de este primer ciclo, una vez que tiene lugar la transformación interior, el avance puede ser acelerado, de modo que se remonta la aparente desventaja que resulta de la inversión inicial de tiempo. El proceso de transformación que proponemos es necesariamente lento al inicio, porque requiere disolver resistencias y revertir inercias, pero acelerado una vez que sucede el cambio interior en el maestro.

A continuación presentaremos en *cámara rápida*, dos historias, elaboradas con fragmentos de los reportes que escribieron los asesores de CEAC en sus visitas a las escuelas de Galeana, en Chihuahua y El Uncidero, en Zacatecas. Esperamos con ellas dar ejemplo del proceso de *vaivén* en que participaron maestros, estudiantes y asesores de CEAC.

GALEANA

PRIMERA VISITA

La telesecundaria siempre había trabajado con tres docentes, y éste es el primer año que trabaja sólo con dos maestras [...] las maestras se enfrentan por primera vez en su experiencia profesional a trabajar en una escuela bidocente [...] la circunstancia genera una serie de dudas sobre cómo trabajar con dos grados a la vez [...] La mecánica que siguen ambas para trabajar es la misma. Observan el programa de televisión, en ocasiones comentan alguna cosa breve, los estudiantes responden las guías en la sesión que corresponde al programa que observaron y se apoyan en el texto Conceptos Básicos para que no quede pregunta sin responder. Una vez que se termina de responder la Guía, se pasa a otra asignatura y se repite el procedimiento [...] La programación televisiva es la que lleva el ritmo de las sesiones [...] Las maestras comentan que les gustaría mucho que sus estudiantes leyeran con más profundidad los textos. Pero hay que recordar [...] la prisa de la programación [...] La jornada de trabajo deja una sensación de que se vieron muchas cosas pero no se profundizó en ninguna. Durante la capacitación, después de leer un poema titulado “El Grillo” [Conrado Nalé Roxlo] con tutoría del asesor, una

de las maestras fue a su escuela y se encontró un poema. Lo normal hubiera sido no prestarle atención o leerlo sólo por encima, y [...] después de haber trabajado "El Grillo" [...] se sorprendió a ella misma tratando de interpretar más a fondo el poema que se encontró [...] Descubre que no tiene un acercamiento con los estudiantes. Comenta que es muy importante que se busque una relación mucho más cercana con los estudiantes. [La otra maestra] comentó acerca de la importancia que tiene la lectura y de cómo le gustaría que así fuera con sus estudiantes

SEGUNDA VISITA

La comunidad de aprendizaje debe vivirse para valorarse [...] las maestras habían escuchado sobre la comunidad de aprendizaje y habían trabajado con el poema, pero faltaba la parte más importante del proceso: asesorar a un estudiante [...] Me arriesgué [a trabajar con el grupo] porque sólo así las maestras podrían valorar mejor la propuesta [...] Juntamos a todos los estudiantes en un solo salón [...] En plenaria expliqué a los estudiantes la manera en que trabajaríamos [...] Se trabajó con 25 estudiantes en total [...] De esos 25 [...] escogieron trabajar con inglés sólo 3, con matemáticas entre álgebra y geometría ocho estudiantes, tres más con el cuento, y todos los demás con el poema [...] Todos preguntaban qué hacer con los textos [...] La forma de trabajo era totalmente distinta a la rutina de la Telesecundaria, lo que ayudó a que los estudiantes tomaran interés en la sesión. Nos dividimos el total de estudiantes entre las maestras y yo [...] Nos sorprendió [...] la reacción de algunos estudiantes que generalmente van a la escuela para jugar todo el tiempo, ahora haciendo el intento de comprender el texto que habían escogido [...] En general siento que hubo buenos resultados aunque de plano los estudiantes de primero nos proponen un desafío interesante: abatir un fuerte rezago educativo.

TERCERA VISITA

Las maestras me comentaron que la comunidad de aprendizaje se les había dificultado y regresaron al trabajo rutinario de la telesecundaria [...] porque algunos estudiantes tomaron a juego el trabajo y no avanzaban nada [...] comentaron que tenían dificultades para asesorar [...] Propusieron [...] que trabajara la comunidad de aprendizaje con los estudiantes que están interesados o bien que puedan concentrarse en la investigación personal, mientras que ellas trabajaban de manera directa con aquellos estudiantes que de plano no saben ni cómo encontrar una palabra en el diccionario.

[En la capacitación de la tarde] la maestra Sonia me preguntó cómo asesorar en álgebra. Resolver los problemas de la colección [...] no le costó mayor dificultad, y su pregunta consistía más en saber qué hacer una vez que ya había resuelto los problemas. Le comenté lo que había [yo] trabajado con Sandra y se interesó al respecto. Me preguntó, por ejemplo, cómo había logrado que Sandra comprendiera el significado de las variables de una ecuación [...] Le propuse que me mostrara alguno de sus problemas resueltos para comentar a detalle [...] Comentar con Sonia lo que cada estudiante iba aprendiendo y cómo lo iba aprendiendo, además de revisar sus problemas de álgebra, sirvió de mucho para que se comprendiera mejor el proyecto [...] Sonia comentó que durante los quince días que trabajaron la comunidad de aprendizaje, llegó un momento de no saber qué más asesorar o cómo asesorar. [...] coincidimos en que los estudiantes no avanzan porque no podemos mejorar la asesoría, y no porque no quieran

trabajar, aunque sí son bastante inquietos [...] La maestra Goretti, por su parte, me pidió que le diera la receta para trabajar la comunidad de aprendizaje [...] Le dije [...] que hay que vivir la metodología para entenderla, porque las recetas no son aplicables en la comunidad de aprendizaje [En una reunión posterior] la conversación que tuve con ellas fue más en el sentido de que expresaran cómo se sentían con el proyecto [...] Sonia comentó que se le hace muy interesante, pero teme que los estudiantes no se concentren en el trabajo [...] La conclusión a la que llegamos fue que se debe ofrecer al estudiante una variedad de textos hasta descubrir cuál es el lenguaje que más le interesa o los temas que más le gustan, para empezar el trabajo académico con mayor rigor [...] Todo esto motivó a la maestra Sonia para idear una manera de enseñar a los estudiantes a investigar con gusto. Se le ocurrió que se trabajaran las sesiones de la clase rutinaria, pero esta vez, que se dividan las asignaturas académicas, una cada quien, y se dediquen a investigar a fondo el tema que toca para que al final del día, cada quien exponga lo trabajado en la asignatura que le tocó, y así todos podrían profundizar en su tema [...] De esta manera Sonia demostraba comprender las bases para una comunidad de aprendizaje, ya que la dinámica del grupo le permitió asesorar de manera personalizada, y pudo atacar deficiencias graves en algunos alumnos, además de que las exposiciones servirían para desarrollar la expresión oral y formalizar los lenguajes académicos [...] La maestra Sonia había descubierto que es más valioso profundizar en los temas, y que se pueden trabajar los materiales de la Telesecundaria con mayor sentido. [...] Sonia pudo asesorar y poner las bases de una comunidad de aprendizaje en el aula porque conoce y domina muy bien los materiales de Telesecundaria [...] Para Sonia la comunidad de aprendizaje se había aclarado por completo y comentó que buscará la manera de sacar adelante el proyecto, aunque sabe que esto implica trabajo [...] Conversando después comentaron que se [...] sienten comprometidas con el Inspector quien revisará que todas las sesiones de trabajo se hayan cubierto, y además aplicará una evaluación semestral donde evidencia los avances de cada escuela ante todos los profesores de la zona [...] Al final de la visita comprendí que la desesperación de las maestras consistía realmente en que les cuesta trabajo acostumbrar a los estudiantes a investigar. Ambas comentan estar sorprendidas de las demostraciones públicas, pero caen en la comodidad de responder las guías porque así es más fácil tanto para ellas como para los estudiantes.

CUARTA VISITA

Llegué un lunes en la mañana [...] Encontré a todos en un mismo salón como cuando trabajamos en comunidad de aprendizaje [...] Las maestras comentaron que la convivencia que se produjo al trabajar en comunidad de aprendizaje ha unido mucho a los estudiantes de todos los grados [...] La relación estudiante-estudiante y asesoras-estudiantes ha cambiado notablemente en la telesecundaria [...] Sonia comentó que debemos buscar la manera de que los estudiantes le entren a la investigación, ya que para varios, responder las Guías es un trabajo menos pesado [...] La comunidad de aprendizaje en la telesecundaria se vive y hasta se empieza a consolidar, pero sólo por momentos [...] Han sido varias las actividades que interrumpen el ritmo de investigación en los estudiantes [...] ausencias o días festivos, o encuentros deportivos de la última etapa, etc. [...] Comentaron las maestras su preocupación por trabajar en comunidad de aprendizaje las áreas de historia y ciencias [...] En términos generales

el modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes funciona para las maestras, y falta consolidar un catálogo de ofertas con textos de los cinco lenguajes básicos a nivel docente, para asegurar el seguimiento de las investigaciones [...] Pusimos a prueba la idea de trabajar ahora con todas las áreas. [...] Se les explicó a los estudiantes antes de empezar la sesión la manera en que se les calificaría desde ese momento en adelante. Los criterios para acreditar la materia incluyen presentar avances de investigación, productos por escrito, demostración pública [...] Varios estudiantes retomaron traducciones de inglés. Otros más [...] álgebra o geometría. Sólo una estudiante se animó a leer literatura. Y algunos más tomaron un núcleo de historia o ciencias [...] Esta semana de trabajo fue realmente provechosa en el sentido de que pudimos eliminar por fin todas las barreras que limitaban a la comunidad de aprendizaje [...] También porque logramos establecer cierta disciplina entre los estudiantes [...] pero hace falta aún bastante trabajo, sobre todo con los estudiantes [...] Para las maestras ha significado modificar en gran medida la manera en que estaban acostumbradas a enseñar [...] En esta visita el seguimiento académico que di a los estudiantes no fue tan cercano. De hecho me di algunos tiempos para ser observador de la dinámica del grupo en general. Noté que mi intervención puede ser menor cada vez [...] Las maestras entienden ya muy bien la intención de la investigación y comienzan a moverse solas

QUINTA VISITA

Los estudiantes de la telesecundaria de Galeana parecen haberse habituado al trabajo de investigación independiente, a estas alturas del ciclo. Son varios los estudiantes que de manera independiente presentan más y más avances en sus investigaciones. Sus procesos confirman que van aprendiendo a leer con mayor profundidad cada vez, y han encontrado un ritmo de avance personal que conviene mantener y fomentar. [...] El proceso que se ha vivido en Galeana nos enseña que la comunidad de aprendizaje se construye poco a poco. Para las maestras ha significado modificar en gran medida la manera en que estaban acostumbradas a enseñar.

[...] el modelo alternativo para Telesecundaria parece apenas instalarse y empieza a dar los primeros resultados.

Mi trabajo de apoyo esta semana consistió [...] en revisar algunos casos difíciles de tutoría y aprendizaje. [...] Observaría, además, la manera de trabajar con la metodología de aprendizaje por cuenta propia en Comunidad de Aprendizaje, y sugeriría maneras para corregirla y detallarla en su aplicación.

[Las maestras] Tienen temor que se aplique una evaluación de las que construye el equipo técnico de Telesecundaria en Chihuahua, y reprueben todos estos casos graves [de quienes han visto pocos temas pero en profundidad]. Tienen temor que no se valore el esfuerzo que han hecho y los significativos avances que han logrado con los estudiantes que sí quieren aprender. Buscan entonces dentro del aula la manera que los estudiantes practiquen la lectura y a la vez aprendan los contenidos que pueden venir en el examen.

[...] El trabajo en Galeana requiere de constancia y seguir perfeccionando la tutoría. Convenimos las maestras y yo que es necesario redactar un registro por cada uno de los estudiantes, para tener la sistematización de cómo se han logrado avances y cuáles dificultades permanecen.

Ahora que la comunidad de aprendizaje se instala en Galeana, las maestras muestran interés por mejorar su formación docente [...] encuentran la necesidad de dominar cada vez más lecturas y ofrecer un catálogo amplio, de todas las áreas, pero bien dominado, si se quiere aplicar el ideal de la Comunidad de Aprendizaje.

SEXTA VISITA

Las maestras se han quejado porque desde que se trabaja en comunidad de aprendizaje hay estudiantes que han malinterpretado el trabajo y casi no han aprovechado el tiempo. Incluso, comentan que hay quienes han tomado la escuela como juego y en fin, la indisciplina que ya se ha comentado en reportes anteriores persiste, aunque se puede superar.

[...] Cada estudiante escribió lo que tiene trabajado en cada una de las áreas básicas y construyó a partir de ahí un plan de estudio personal. Contamos en el calendario escolar los días restantes de clase, y con un colchón de tres o cuatro días vimos que sólo restan 50 días hábiles dentro de la escuela.

[...] Si pensamos en principio de año, y hacemos un contraste con el trabajo de ahora, podremos ver que hay más estudiantes que han logrado cierta autonomía y demuestran aprender bien. Con la revisión de la evaluación de cada estudiante, se puede hacer un plan de estudio personal más formal, con apoyo de las maestras, para dejar así un poco más sueltos a los estudiantes que avanzan por su cuenta, y poner más atención en aquellos estudiantes que necesitan asesoría más constante, y con más tiempo.

Los estudiantes de primer grado se encuentran en una situación semejante, en el sentido que su trabajo parece ser mínimo y con poco provecho. Sin embargo, son estudiantes que han madurado bastante, y empiezan a entender mejor el trabajo dentro de la secundaria. Por otra parte, si revisamos los antecedentes académicos de alumnos como Carlos o América, podremos notar que los pocos avances que tienen son verdaderamente buenos

SÉPTIMA VISITA

La relación con la comunidad en Galeana también pesa mucho. Lo que opine la comunidad sobre la telesecundaria da o quita prestigio a la institución. Desde hace muchos años ha existido competencia con una secundaria técnica que atrae a estudiantes de toda la micro región. La gente piensa que es una buena escuela porque es más grande, tiene más maestros, y tienen aula de medios y buena biblioteca, transporte escolar, etc. Existe también la competencia de dos telesecundarias relativamente cercanas a Galeana; estas telesecundarias son completas (tres docentes), y con buenas instalaciones. Las maestras temen que la comunidad piense que la escuela no es de calidad,

[...] Si tuviera que hacer una imagen sobre la situación de Galeana, pienso en un péndulo que va de la resistencia a profesionalizar la labor docente al intento de probar de fondo un modelo alternativo. La última visita las maestras argumentaron que la dinámica de trabajo en Comunidad de Aprendizaje no les daba a los estudiantes los elementos necesarios para acreditar la secundaria y responder a los estudios de bachillerato;

[...] esta semana Sonia le apostó el todo por el todo a seguir probando con la Comunidad de Aprendizaje. En lo personal quedé sorprendido por el cambio de Sonia, sobre lo cual comenté

que no se ha interesado por demostrar que el proyecto funciona, pero tampoco encuentra elementos en contra. También comentó que tras la última reunión de balance en Chihuahua (abril 2005), comprendió que estaba en sus manos hacer lo posible por probar un modelo educativo más pertinente para los centros incompletos. En meses anteriores su compromiso era parcial porque se dejó llevar por comentarios ajenos a ella misma, como asegurar que un modelo alternativo con las características de la Comunidad de Aprendizaje no funcionaría, y todo por la idea de que los estudiantes no dominan los contenidos de cada período del programa de Telesecundaria. Después de que Sonia revisó nuevamente la experiencia de trabajo durante el presente ciclo escolar, valoró sus participaciones en los colegiados y reuniones de balance que se han hecho a nivel local y estatal, revisó la bibliografía que se le dio a principio de año sobre comunidad de aprendizaje, etc., encontró puros elementos a favor sobre el proyecto. [...] Si se terminara el apoyo externo – comenta Sonia – y tuviera que regresar al trabajo tradicional de Telesecundaria, ahora sé cómo brindar mejor apoyo a los estudiantes, y entiendo cómo con un problema de matemáticas puedo trabajar varias sesiones, incluso de varios volúmenes de Conceptos Básicos. Cuando pregunté al Inspector de zona qué es lo que se ha logrado con el proyecto en comunidades como Galeana, resume de la siguiente manera: “los estudiantes se han hecho más analíticos”. No obstante el cambio de Sonia y su apoyo hacia el proyecto, permanecen las dificultades en los estudiantes, y permanece la idea en la comunidad sobre la telesecundaria como la escuela sin prestigio. [...] De modo que en Galeana no sólo tenemos el desafío de probar un modelo alternativo, sino de convencer a la comunidad de que asistir a la escuela tiene un valor ulterior al certificado.

OCTAVA VISITA

Una tarde de la semana participé en una reunión que hizo el Inspector con todos los directores de las telesecundarias de la zona. Me interesó en lo personal un punto en relación con los concursos académicos a nivel zona, ya que se tomó a la comunidad de Galeana como referente. Participaron dos estudiantes por grado, de cada una de las telesecundarias, excepto Casa de Janos, que no quiso participar en el evento. El inspector tomó a Galeana como referente porque es una escuela que trabaja con un modelo que sacrifica contenidos a cambio del desarrollo de habilidades y destrezas, como se les explicó a los directores. El Inspector hizo hincapié en la situación de Galeana, porque además de no trabajarse los contenidos como los propone la Telesecundaria, hubo retrasos importantes mientras que las maestras se apropiaban del modelo o se decidían si trabajar en Comunidad de Aprendizaje o no. Los resultados dicen que Galeana quedó – si se suman los aciertos de los seis estudiantes que participaron en el concurso – en el lugar once de dieciséis escuelas participantes. Quiere decir que de manera grupal, Galeana sale arriba de cinco telesecundarias, [...] cuatro de ellas de organización completa [...]. Pero si se hace una revisión por grado, vale comentar que los estudiantes de Galeana quedan en mejor posición. Por ejemplo, en primer grado, Galeana queda en el lugar 10 de 16; en segundo grado queda en lugar 8 de 16, y en tercero queda en el lugar 12 de 16. Después se hizo una revisión por alumno, y nos llevamos la grata sorpresa que los estudiantes de Galeana de primer grado, quedan en los lugares 11 y 21 de 28 estudiantes participantes. Los estudiantes de segundo

grado quedaron en lugar 16 y 18 de 28 estudiantes participantes, y los estudiantes de tercer grado quedaron en lugar 22 y 24 de 26 estudiantes participantes. Es evidente que los resultados que arrojan este tipo de concursos son bastante relativos. Sin embargo, Sonia comentó sentirse bien porque históricamente Galeana siempre ha quedado en el último o penúltimo lugar de la zona, y ahora salió arriba de varias escuelas de organización completa. El inspector comentó a los directores que él esperaba que Galeana quedara en último lugar, porque los exámenes que se aplicaron en el concurso contemplan preguntas sobre sesiones de los textos de Telesecundaria, las cuales no se trabajaron en Galeana, sobre todo cuestiones de ciencias e historia. Y el gusto escondido de Sonia fue que algunos de los estudiantes de Galeana que participaron en el concurso, son estudiantes que brillan por su inconsistencia en la escuela, pero han demostrado mejorar su habilidad de lectura.

La maestra Sonia comentó que le gustaría hacer una demostración pública de lo aprendido a la comunidad. Para ello se solicitaría el salón social del municipio y se invitaría a padres de familia y personas de la comunidad que de alguna manera están relacionadas con la escuela, como personas del ayuntamiento, etc. La demostración pública tiene varios propósitos además de evaluar a los estudiantes. La intención es que los muchachos pierdan el miedo de hablar frente al público, que compartan sus procesos de aprendizaje, y se dé a conocer a la comunidad en general el trabajo de la telesecundaria. Comentamos la idea a los estudiantes y se les propuso evaluar así uno de los bimestres en que falta escribir la calificación en la boleta. Los estudiantes estuvieron de acuerdo, de modo que iniciamos un nuevo proceso de estudio, específico para la demostración pública. Se [...] pidió a los estudiantes que escogieran en qué área harían la demostración pública, y por ejemplo, en el caso de quienes escogen matemáticas, se le pidió que resolvieran un problema nuevo, para hacer así una evaluación justa. Tendríamos una semana y media para preparar la demostración con un tema o problema nuevo.

[...] esta visita a Galeana nos enseña otra vez cómo los límites del proyecto fueron los temores y resistencias de los maestros por trabajar con un modelo del que se fueron apropiando sobre la marcha. Los estudiantes muestran disposición y avances significativos, aunque hay que estar detrás de algunos todo el tiempo para que avancen cuando menos un poco. Nos enseña también que si trabajáramos sin titubeos el modelo alternativo, y corrigiéramos todos los detalles que las mismas dudas al cambio propiciaron en las maestras, y las maestras a los estudiantes, [...] los resultados de los concursos académicos serían aun más favorables [...]. Ojalá [...] las autoridades educativas del estado comprendan de fondo los alcances de la metodología utilizada para este proyecto, y no se vayan con la finta de que los logros académicos exitosos son aquellos que tienen que ver con la retención de mucha información. Confío, sin embargo, que podrán comprender que los resultados obtenidos en tan sólo un ciclo escolar y con resistencias latentes, son prueba de que el modelo funciona.

NOVENA VISITA

En esta ocasión el trabajo consistió en apoyar a los estudiantes para que terminaran su proceso de investigación e hicieran un ensayo de la demostración pública que se piensa realizar [...] ante

padres de familia y la comunidad en general [...] Había algunos estudiantes nerviosos, otros inquietos por la idea de que iban a demostrar públicamente su trabajo en la escuela.

Sin embargo, se demostró que los estudiantes que se interesaron en aprender lograron avances muy significativos, no sólo de algunos contenidos, sino que desarrollaron su habilidad para leer y escribir con sentido. Ejemplos hay bastantes, como el ensayo de Nelda que ganó el concurso de Selecciones a nivel regional, o la facilidad con la que algún estudiante resuelve un problema de álgebra. O por ejemplo Alonso, quien después de preparar su demostración y hacer un par de ensayos, tomó la novela de 'Gringo Viejo' de la biblioteca de aula, y otras veces ha tomado libros de cuentos de autores como Juan Rufo, por el puro gusto de leer un cuento o un libro de la biblioteca. [...]

Los reportes de cada una de las visitas a Galeana son la evidencia de los avances y dificultades que se tienen para reformar la educación en México y buscar la calidad del aprendizaje, y supongo que no es muy distinta la situación en otros países. (Flores, 2005)

EL UNCIDERO

PRIMERA VISITA

La telesecundaria no cuenta con edificio propio, por lo que están instalados en dos aulas prestadas por la primaria.[...] pude observar que hay mucha directividad en las actividades, [...] veo también [...] que maestra [y] alumnos se preocupan por estar a buen tiempo terminando la sesión de una materia para poder pasar rápidamente a la siguiente[...] la revisión de una materia sólo se queda en la aclaración de errores de manera oral por parte de la maestra [...] a los alumnos sólo les corresponde borrar el error y corregirlo [...] Para continuar da una pequeña introducción de la lección¹⁶ correspondiente a cada materia y luego los deja trabajando el resto de la actividad mientras se va a atender las de los demás grupos¹⁷, regresa, ve si hay algunas dudas, si las hay, intercambian algunos comentarios y tal vez algunas dudas son resueltas directamente, luego revisa a cada uno su libro y trata de ubicar [...] posibles errores ofreciéndole la respuesta si no está bien -esto no es así, es así- y se concluye[...].

[En] tercer grado [...] son muy dados a copiar las claves en los libros de CB, y desperdician el tiempo que les queda.

[...] la maestra me había comentado que [...] podíamos trabajar ya fuera en la comunidad después de clases un rato o en la biblioteca de la cabecera municipal, de Villanueva [...] sin embargo, en la práctica [...] es poco tiempo el que le está dedicando a la capacitación, estuvimos trabajando de 2 a 3 horas, el jueves y viernes un poco más, sin embargo no se mostró interesada en trabajar por ejemplo toda la tarde del viernes o una parte del sábado.

[...] el miércoles platicué con las madres de familia (7 de 12) sobre los fines de la propuesta, se encuentran interesadas, pues hicieron algunos comentarios como: "todo sea por el bien de los muchachos".

¹⁶ Lo que deja ver que sí hay preparación de la clase

¹⁷ Me parece que esto le imposibilita ver la interacción de los jóvenes para contestar las sesiones, o incluso, si alguno de ellos sólo vacía las claves

SEGUNDA VISITA

[...] decidimos dividirnos la maestra y yo al grupo en partes iguales teniendo cada uno jóvenes de los tres grados para trabajar con ellos los catálogos con que cada uno contábamos. [...] posteriormente sentí erróneo de mi parte [...] que, al ver a disposición las dos aulas, sugerí que cada uno trabajara en una [...], por lo que se me dificultó hacer una observación considerable de su asesoría con el grupo que le tocó. Fue como una combinación entre clase grupal y la inducción a buscar un poco más en diccionarios, por ejemplo.

[...] con la maestra [...] hubo muy poco tiempo para trabajar un tema más del catálogo, puesto que la mayoría de los días tuvo algunos compromisos en la Supervisión, ubicada en la cabecera municipal de Villanueva. A pesar de ello, la maestra quiso trabajar con el cuento “Nos han dado la tierra” [Juan Rulfo]. Así, entre jueves y viernes logramos tener algunas pláticas sobre el escrito. Se notó muy interesada en la importancia de las imágenes literarias para la comprensión de la lectura [...]

TERCERA VISITA

[...] la maestra [...] durante los días posteriores a la visita anterior; continuó realizando las actividades normales del sistema de Telesecundaria, y sólo como actividades adicionales aplicó lo que tiene de catálogo de manera grupal.

[...] Debo comentar que aunque este mes la asesoría resultó menos desgastante, ya que existió más iniciativa por parte de los jóvenes para trabajar, hubo dificultad con los que escogieron matemáticas. Creo que es y será una de las áreas que se dificultarán más durante el ciclo, además del poco gusto, se nota [...] un rezago general.

[...] Jesús de 3º es uno de los jóvenes con quien la maestra al parecer tiene [...] conflicto al solicitarle que haga las cosas [...] “pero si se tratara de jugar siempre sería lo mejor”. El estilo de Jesús, es similar al de otros jóvenes de 3º, lo que hace uno de ellos lo copian los demás. Jesús escogió el texto “Balada del silencio temeroso” [Rafael Alberti]. Hicimos un poco de análisis a partir de cada párrafo, el nombre del texto y los elementos de gramática que contiene. Hubo consultas especialmente en los diccionarios. [...] Ismael [...] se acercó para escuchar lo que platicábamos, así que extendí las preguntas que realizaba para los dos [...] La demostración pública resultó interesante. Jesús escogió el primer párrafo, pues dice que en: “Aquí, cuando muere el viento, desfallecen las palabras,” encuentra todo el significado de los párrafos, ya que es el elemento que le permite establecer que está por acabar el día, y que por eso se van callando las cosas o dejando de hablar. Mientras tanto Ismael escoge el último párrafo: “Se calla hasta la paloma, que nunca jamás se calla. Y el hombre, siempre callado, entonces, de miedo, habla.” Y comenta que era ahí donde se explica, que lo escribe un hombre que tal vez tiene miedo a estar solo

[A] Yesenia, Ana Claudia y Carmen Julia (todas de 2º) les ofrecí las tres *Spooky stories* [Simon Greenal] [...] Antes de que las jóvenes me entregaran su producto, recomendé que entre ellas intercambiaran sus trabajos y que se centraran en la escritura para que corrigieran las faltas [...]. Fue impresionante ver que pudieron ubicar varias [...] las correcciones las hicieron ellas mismas en vez del asesor.

[...] los jóvenes que escogieron trabajar matemáticas [...] estaban batallando demasiado, cada uno me daba respuestas aisladas sin nada que ver con el planteamiento. [...] Cuando encontré algo de tiempo, me fui a trabajar con ellos a la otra aula. Como había mencionado en el reporte pasado, se cuenta con dos aulas, cuando a partir de mi visita pasada se comenzó el intento de trabajar sólo en una, para efectos de que la maestra observara mis asesorías ya que las dificultades eran muy profundas, no sabían ni lo que estaban tratando [...]

Víctor de 1º quiso trabajar con inglés. [...] Alejandro, se puede decir que estuvo bateando de izquierda y derecha, por un lado avanzando en su traducción y apoyando a Víctor. [...] de repente también Víctor le proporcionaba algunas palabras.

[...] Erick de 1º [...] Desde el principio, era uno de los jóvenes que hacían dudar a la maestra de la aplicabilidad del modelo porque “es muy inquieto y, solo, podría desorganizar a todo el grupo”. Le ofrecí literatura y escogió trabajar con “El gato negro” [Edgar Allan Poe] [...] Observé que la primera lectura fue muy superficial [...] En una segunda lectura observé que ya conectaba más sucesos, sin embargo mezclaba ideas del inicio del cuento con otras de en medio y el final. Precisamente recomendé realizar un análisis por partes [...] Luego de otra lectura pudo ubicar cada aspecto del cuento en su lugar, pero todavía mostraba dificultades para entender lo que había sucedido al final. [...]

[...] La maestra quiso trabajar con la *Spooky story II*, al parecer porque observó el trabajo de los jóvenes y le gustó.

CUARTA VISITA

En la visita realizada este mes me di cuenta de que [...] el Encuentro de Balance [...] los pasados días 18 y 19 de noviembre ha originado ciertos cambios en pro de nuestro trabajo.

La actitud [...] de la maestra es notablemente otra [...] Generó un tipo de catálogo, es decir, escogió ciertos temas de cada área que a su consideración encierran gran parte de los contenidos de las guías de trabajo. [...] ha hecho que los jóvenes trabajen esos temas ya sea en forma individual, parejas o tercias. Los jóvenes deben realizar un tipo de resumen-ensayo-análisis para entregárselo. [...] ha encontrado cuestiones interesantes que yo noté también, por ejemplo, la mayor confianza con la que los jóvenes van y consultan un libro, ya sea por su trabajo o por interés propio, así como la consulta de los diccionarios.

[...] Es notable también cómo la maestra comienza a encontrar ciertas bondades en el método de trabajo [...] comenta que hay un mayor interés de los jóvenes y por lo tanto una mejor disciplina [...] se ha encontrado con que conoce más a los chavos por la dinámica de las asesorías “medio” personalizadas. Esto ayuda a considerar de otra manera los problemas de escritura, por ejemplo.

[...] veo que la maestra comienza a probar el verdadero sabor de la manera de trabajo del proyecto [...] No puedo decir que ha roto totalmente la barrera de las clases dirigidas [...] pero [...] que [tiene] mayor seguridad al estar asesorando de manera personalizada, [a veces forma] equipos a los cuáles brindarles apoyo; dice: “es que a mí se me hace muy tedioso, por ejemplo, ir y asesorar a uno con lo de la “Balada del silencio temeroso”, luego con otro, luego con otro, haciendo cada vez lo mismo. Prefiero formar un pequeño equipo para ir analizando todo de una vez, claro que cuidando y tratando el ritmo de avance de cada uno de manera más personal”.

[...] Las demostraciones públicas han entrado a un nivel de suma importancia para la maestra; al parecer, comienza a ver también las bondades que ésta trae, como una mayor confianza y seguridad con la que se desenvuelven los chavos en público.

Algunos jóvenes se convierten en expertos para preparar lo que quieren transmitir a los compañeros; esto lo vimos con Gumaro, por ejemplo, que cuando expuso su ecuación como tipo de solución, se atrevió a improvisar dos o tres ejemplos más [...]. Por otro lado, los jóvenes no se quedan callados al terminar cada demostración, preguntan tanto del contenido como de estrategias de trabajo.

La maestra [...]. comentó que su intención no era rechazar el método, sino que, como todos, tenía fuertes inquietudes. [...] me ofreció un mayor lapso [...] para [...] su capacitación. Ahora trabajaremos todos los días de la visita de 2 a 5 en un centro para maestros en la cabecera municipal de Villanueva, o en su defecto, en la misma escuela. [...] Se ha visto cada vez más [su] iniciativa por ir a los libros antes de pedir ayuda del asesor. [...] En todos los ejercicios que realizó [...] sólo me correspondió de vez en cuando inducir a otras maneras de solución. La maestra ha entendido la importancia de relacionar cada ejercicio con los diferentes temas que se encuentran en las guías de aprendizaje, así que cuando contesta un ejercicio, en el tipo de guión que me muestra, integra una relación de temas relativos al problema [...] La maestra dice tener ahora mayores elementos que le permitirán trabajar de la manera que se busca.

QUINTA VISITA

[...] la maestra ha comenzado a registrar aspectos sobresalientes de los trabajos de algunos jóvenes[...] desde la visita anterior, me había mostrado algunas [...] notas [...] sin embargo, no deja de mostrar cierta inquietud por la carga que podría resultar el llevar un registro [...] detallado de cada joven [...] tal vez se podrían llevar registros que den cuenta de un avance de manera más general de las investigaciones de los jóvenes, y llevar uno o dos ejemplos de las asesorías de jóvenes de cada grado en cuanto a registros más profundos y detallados.

[...] siento que todavía hay momentos en los que dejamos a los muchachos sin ocupación, lo que termina generando el desorden en el aula, sin embargo, también veo que es cada vez menos. La misma maestra ha hecho comentarios que antes no: "creo que fulanito cada vez se interesa más, no lo había visto tan metido en algo". Sigo insistiendo por ejemplo en la atracción que hemos logrado de jóvenes que eran capaces de deshacer el orden del grupo en segundos.

[...] La maestra ha estado trabajando en estos días algunas propuestas de catálogo. Además, en repetidas ocasiones ha dicho que comienza a captar lo que verdaderamente se busca.

SEXTA VISITA

[...] la maestra [...] me informó de algunos de los aspectos más trascendentales de su desenvolvimiento y cómo han ido evolucionando los jóvenes [...] Explicaré la situación en los puntos desarrollados a continuación:

- Ha podido ubicar necesidades de estudio de los jóvenes para poder decidir los temas que integrará como parte de su catálogo.
- Esas necesidades las relaciona con los temas contenidos en los índices de las guías de aprendizaje, estudia el tema y lo prepara, para ofrecerlo a los jóvenes, en su cuaderno

anota cómo será aplicada la actividad e integra también los objetivos que se van buscando [...]

- [...] actualmente los jóvenes se muestran muy interesados en la búsqueda de información y utilización de los diferentes discos interactivos que hay en la biblioteca. La semana anterior a mi visita la escuela recibió un nuevo paquete de libros, así que surgió la idea por parte de la maestra de integrar nuevos librerías para darle una nueva presentación a la biblioteca [...]
- Actualmente la maestra toma algunas notas en general de todos los jóvenes, pero de algunos trabajos que le parecen trascendentales realiza registros más detallados, donde refleja el desarrollo de la actividad, objetivos, dificultades y logros [...]
- La docente ha implementado un mecanismo a través del cual va otorgando un tipo de calificación según los avances de los jóvenes. A la vista de los jóvenes la maestra tiene una hoja rayada, en la cual por ejemplo evalúa proceso de trabajo, trabajo demostrado y trabajo entregado.

[...] reconozco el interés que la maestra está poniendo en la búsqueda de innovaciones en su escuela.

SEPTIMA VISITA

Al llegar a la comunidad noté un ambiente muy cambiado en cuanto a la actitud de la mayoría de los jóvenes que [...] venían mostrando cierto rechazo-resignación cuando [yo] llegaba [la maestra] diariamente [...] me estuvo mostrando elementos de trabajo verdaderamente innovadores (como propuestas de catálogos, mapas de conceptos y registros) [...]

En general, me encuentro con grandes noticias, como el hecho de que muchos jóvenes han sido capaces de mantener un ritmo constante en términos de ir haciéndose de los catálogos [...] y su demostración pública. [...]

[he podido] platicar [...] con las madres de familia (la mayoría de padres se encuentran ausentes por diferentes motivos) y enterarme de que los muchachos les platican lo que están haciendo en la escuela y aunque aceptan que no son muy ordenadas en cuanto a trabajo comunitario estarán dispuestas para asistir en cualquier momento a apoyar en lo que se requiera.

[...] Erick de 1º que era un joven "altamente destructivo", ahora lo es menos y compite [...] por participar en un parlamento juvenil en la capital, [...] Elías de 1º [...] fue [...] ganador en meses pasados en una olimpiada de matemáticas a nivel de zona y Carmen Julia de 2º [...] recientemente obtuvo uno de los primeros lugares en un concurso académico específicamente en ortografía; [...] Jesús, Ismael y Ana Cecilia de 3º o Mayra Cecilia de 2º, [tuvieron] un despertar y repentina aceptación e involucramiento en el proceso de trabajo. Hemos podido hacer muy poco con jóvenes como Ángel que es un poco distraído y Adalberto totalmente en contra de la mayor carga de trabajo que para él implica el modelo propuesto, ambos de 3º.

[...] el trabajo de la maestra cada vez se desarrolla con una mayor confianza [...] ha preparado temas que le permiten abordar y avanzar en los contenidos de su programa así como [otros] que considera [...] claves para por ejemplo, participar en un evento académico[...]

OCTAVA VISITA

[...] la maestra continúa preparando su catálogo por semana de trabajo, prepara los respectivos mapas de contenidos por actividad o ejercicio así como los registros correspondientes. Por su parte, los jóvenes (excepto algunos de 3º grado) presentan una idea cada vez más clara de lo que se pretende, utilizan libros y computadora a la hora de completar una investigación.

NOVENA VISITA

Como equipo de trabajo en Zacatecas, pensamos que [...] sería interesante enfrentar a nuestros estudiantes [...] con algunos materiales de inglés y matemáticas[...] la idea era que los desarrollaran a libro abierto, sin límite de tiempo y [...] sin asesoría.

[...]A continuación, transcribo de manera textual algunos procedimientos de trabajo de los diferentes grados que se me hicieron de los más interesantes y completos:

“La dificultad que tuve para traducirlo fueron algunas palabras que no supe como watch que es reloj, y para aser este escrito debe tener la traducción y el escrito en ingles lo lees y dices o escribes de qué cres que se trata el escrito y ya luego empiezas a traducir con la alluda del diccionario si no comprendes algunas palabras en ingles”

Gumaro de primer grado.

“Al principio se me hizo un poco difcil pero las palabras transparentes me ayudaron mucho, cuando termine el texto, busque algunas palabras que se me hicieron mas dificiles esas palabras fueron (living, lampstand, mirror, have) tambien se me dificultaron algunas palabras compuestas (cleaning, bedroom y bathroom) pero el diccionario me ayudo y también me dieron algunas pistas el asesor y la maestra. Al final lo escribí correctamente y me di cuenta que el texto que tenia al principio tenia unas palabras que no eran, así que lo corregí”

Ana Claudia de segundo grado.

“para traducir no se me iso trabajoso porque hay muchas palabras que lla conozco y muchos cognados en lo poco difcil es acomodar las palabras en oraciones”

Ismael de tercer grado.

Así pues, podemos ver [...] que el inglés está manejado por los muchachos de una manera fluida y segura. Creo que en general, la evaluación que hicimos refleja varios objetivos de los que habíamos esperado tal vez desde el principio.

Con respecto a [...] matemáticas la mayoría de jóvenes escogieron los ejercicios [...] adquirieron la idea de nunca quedarse con un solo resultado en estos problemas sino ir un poco más allá de lo que sabemos aunque implique mayor investigación, sólo que, como da a entender Carmen

Julia de segundo grado en sus testimonios, habrá que poner mayor atención en el área de matemáticas, porque hay cosas que no quedaron muy claras.

[...] testimonios que la maestra de la telesecundaria hace respecto del desarrollo del proyecto en su escuela:

“El desarrollo del proyecto alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes me ha proporcionado nuevas formas para aprender o adquirir algunos conocimientos así como a obtener algunas estrategias para poder ayudar a los alumnos en el mejoramiento de su aprendizaje. Esta forma de estudio, en lo particular, me ayudó a analizar temas con mayor profundidad [...].

“Al comenzar a trabajar con el asesor mi rechazo hacia él era grande (pensaba que venía a evaluar mis capacidades) tanto como para el proyecto; pero, con el transcurso del tiempo [...] el conocimiento más profundo de la forma de trabajar fue haciendo que cambiara de idea. [...] en el trato de los alumnos, hubo un mayor acercamiento [...] y esto permitió conocerlos [...] más en forma personal y, a la vez sirvió para poder conocer los avances o limitaciones que iban teniendo en algunos temas [...]”

[...] el jueves 16 [asistí] a la comunidad [...] para presenciar una serie de demostraciones que entre los muchachos y la maestra organizaron y definieron, estuvo lucidamente observada por algunos ocho padres de familia que estuvieron interactuando [...] y por el Supervisor de la zona al cual habrá que hacer un reconocimiento por el siempre puntual y bien intencionado apoyo para los chavos, la maestra y yo.

[...] los padres de familia [manifestaron] algunos reconocimientos como:

“Yo veo mejor a mi hija este año, la veo muy comprometida con lo escolar, investiga solita y a parte me gusta que sea así”

“He visto mejoradas capacidades en mi hija al momento en que ella ha investigado a solas” (De Ávila, 2005)

Es pronto para valorar los alcances que tiene la considerable inversión inicial de tiempo que se requiere para que el maestro asuma el rol protagónico de la transformación educativa. Independientemente de que esto ha de convertirse en tema de atención a lo largo de nuestros futuros proyectos, esta experiencia, junto con sus primeros resultados, nos convence de que el cambio es posible y está al alcance. Con esta experiencia se fortalece una premisa cada vez más difundida pero que pocas veces se lleva a la práctica: cualquier innovación que pretenda transformar la cultura escolar ha de partir de la situación particular del maestro y de la escuela. La posibilidad de extender las comunidades de aprendizaje a otras escuelas dependerá, en buena medida, de la

capacidad del sistema para abrirse al potencial creativo de las propias escuelas y brindarles el tiempo necesario y el acompañamiento cercano que asegure el resurgimiento del interés por enseñar y por aprender y, con ello, el encuentro entre práctica docente y aprendizaje.

Hasta aquí, hemos dado cuenta del trabajo de CEAC al interior de las ocho telesecundarias incompletas que participaron en el proyecto “Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes”. Ahora enfocaremos nuestra atención en el ámbito de las autoridades educativas, cuyo papel resultó fundamental para la puesta en marcha de comunidades de aprendizaje en las escuelas.

El papel de la autoridad educativa.

En Chihuahua y Zacatecas las telesecundarias unitarias y bidocentes son motivo de preocupación. Se trata de escuelas que no cuentan con las condiciones mínimas que requeriría el modelo para operar con éxito. En estos dos estados, la situación se agrava porque más de la mitad del total de las telesecundarias son incompletas – y es previsible que la proporción aumente en la medida en que se amplíe la cobertura en educación secundaria hacia comunidades más alejadas, para las que ésta es la única opción. Esto ayuda a explicar el interés que manifestaron las autoridades educativas de ambas entidades hacia el proyecto, que constituía una oportunidad para encontrar una alternativa para estas escuelas que no sólo cumpliera en términos de cobertura, sino que incidiera positivamente en la mejora de la calidad del servicio educativo – no es difícil entender por qué éstas escuelas suelen ocupar los últimos lugares en pruebas de estándares nacionales e internacionales. En esta sección intentaremos mostrar cuán fundamental fue el cobijo de las autoridades educativas para el desarrollo del proyecto.

Tanto en Chihuahua como en Zacatecas hubo cambio de gobierno (y por tanto de autoridades educativas) justo al inicio del proyecto. En Zacatecas el entonces Subsecretario de Educación Básica se encargó de asegurar la firma del convenio con CEAC antes de entregar la administración (septiembre), de modo que el proyecto quedó cobijado desde el arranque.

Pero en Chihuahua el convenio pudo firmarse hasta enero de 2005, lo que derivó en dificultades adicionales, no previstas, para la implementación del proyecto. En las dos escuelas unitarias —pertenecientes a la misma zona y al subsistema federalizado—, los maestros se negaron a involucrarse de lleno mientras no mediara un documento oficial que aprobase su participación formal. Sin embargo, el retraso en la firma del convenio no tuvo este efecto en las escuelas bidocentes del subsistema estatal en Casas Grandes, pues desde el inicio el Inspector de Zona, Profr. Ildefonso Ruiz Benítez, manifestó abiertamente su interés en el proyecto y brindó apoyo decidido a los maestros de estas escuelas para que pudieran implementar el modelo con toda libertad, y según su criterio participaran en las actividades extraescolares que pudieran reducir los tiempos efectivos para efectuar los trabajos relacionados con la innovación.

También debemos destacar el rol de liderazgo que asumió el Profr. Pablo Cabral Vargas, Supervisor de la Zona de Villanueva, que participó en el proyecto con una telesecundaria unitaria y una bidocente. El Profesor Cabral asumió el compromiso de descargar lo más posible a los maestros de las tareas administrativas; además, a lo largo del ciclo realizó visitas a comunidad para involucrarse en el trabajo de los estudiantes, valorar sus avances en la adquisición de hábitos de estudio por cuenta propia, discutir con la maestra los avances y dificultades en la implementación del proyecto, y platicar con los padres de familia acerca del modelo alternativo. Las dos telesecundarias unitarias de Chihuahua no recibieron este tipo de apoyo debido a que con los cambios en la administración del sistema federalizado de Telesecundaria que tiene a cargo estas dos escuelas, su zona de adscripción permaneció durante un período prolongado sin Supervisor. Estos casos nos ayudan a reconocer el papel fundamental que pueden jugar los supervisores en la flexibilización de los requisitos del sistema escolar, como mediadores entre éste y las escuelas.

Sabíamos que, irremediablemente, la implementación de esta innovación pedagógica entraría en tensión con la práctica educativa convencional y con el sistema que la regula. Para atender estas tensiones —y perfilar la magnitud de los cambios que implicaría llevar el modelo a mayor escala— era necesario asegurar espacios de interlocución con todos los actores del sistema que, de una u otra forma, toman decisiones respecto del funcionamiento de las escuelas. Tal fue el cometido de las seis reuniones de balance (tres en cada estado) con maestros, supervisores, jefes de sector, equipos técnicos y

autoridades educativas. En estos encuentros, impulsados decididamente por las autoridades educativas de Chihuahua y Zacatecas, fue posible orientar las discusiones en torno a un interés común: que los estudiantes aprendieran y adquirieran la capacidad para aprender por cuenta propia. De este modo, la necesidad de control de la práctica docente comenzó a ceder terreno a la libertad profesional de los maestros. Se alcanzaron acuerdos concretos respecto de modificaciones a reglas que norman la operación de las telesecundarias, pero que impedían el desenvolvimiento profesional de los maestros, lo que derivó en un cambio notable en la actitud de éstos hacia la potencialidad y futuro del proyecto.

Los espacios de interlocución entre los distintos actores del sistema educativo también resultaron especialmente favorables para el establecimiento de objetivos comunes y de tareas específicas, definidas según las atribuciones de cada uno, para alcanzar su concreción en los salones. A continuación mostramos los tópicos principales de discusión, así como las decisiones que al respecto se tomaron a lo largo de los encuentros de balance.

Flexibilización del programa de estudios y aceptación de mecanismos alternativos de evaluación. Aunque desde el arranque del proyecto todos los maestros reconocían avances significativos en el aprendizaje de muchos de sus estudiantes, se mostraban inquietos porque sabían que no podrían cubrir todos los contenidos curriculares previstos por los programas oficiales, al trabajar con una metodología que supone el estudio a profundidad de cada tema. Se sentían desprotegidos al dejar de lado el avance programático uniforme del modelo de Telesecundaria, al que estaban acostumbrados. La discusión entre maestros y autoridades educativas llevó a plantear soluciones a esta inquietud. Los docentes comenzaron a depurar los contenidos del programa eligiendo aquellos temas que consideraran fundamentales y que, si se estudian con suficiente profundidad, ayudan a abarcar otros contenidos y habilidades que se proponen para la educación básica. Esto implicó nuevas maneras de distribución y planeación del trabajo, centradas en el aprendizaje de cada alumno y no en función de tiempos y ritmos preestablecidos.

Por otro lado, los maestros y autoridades educativas coincidieron en que las evaluaciones que se realizan bimestralmente, y que intentan comparar el avance del alumno con

respecto al programa de Telesecundaria, pocas veces son reflejo de lo que el alumno ha aprendido. También hubo consenso en que los registros que levantaron los asesores de CEAC daban cuenta de los avances y dificultades de los estudiantes respecto de sus procesos de aprendizaje y de la adquisición de habilidades de estudio autónomo. En el transcurso del proyecto se avanzó en la incorporación de estas nuevas herramientas de evaluación en el trabajo cotidiano de los maestros.

Creemos que las autoridades educativas debieran aprovechar experiencias como la del presente proyecto como referente para la búsqueda de mecanismos de valoración del avance de las escuelas en función del aprendizaje y la adquisición de hábitos de estudio autónomo, antes que de la cobertura “en tiempo y forma” del programa escolar.

Descarga de actividades extracurriculares. Anteriormente en este capítulo hablamos de la cantidad de actividades extracurriculares que limitan la posibilidad de que los maestros dediquen tiempo a su preparación académica. Para que los maestros pudieran concentrarse en el aprendizaje de sus estudiantes, en las reuniones de balance se decidió dejar en manos de los maestros la decisión de participar o no en actividades extra académicas, y descargarlos lo más posible de las tareas administrativas.

Capacitación y reconocimiento institucional a los docentes. El modelo de Telesecundaria supone la existencia de maestros que dominen todos los temas del currículo, sin embargo la realidad está lejos de este ideal. En Zacatecas y Chihuahua, los maestros reconocieron que la capacitación y asesoría que recibían de CEAC les ayudaba a mejorar los resultados de sus estudiantes en términos de aprendizaje; a pesar de esto, no recibían por esta capacitación estímulo alguno, mientras que por otras actividades que no representan una ayuda real para su desempeño profesional si lo obtienen. Durante el primer encuentro de balance en Zacatecas, los supervisores se comprometieron a expedir notas laudatorias (documento que aporta puntos para Escalafón) a los maestros participantes en el proyecto. Adicionalmente, se explora la posibilidad de inscribir la capacitación de CEAC como un curso que otorgue puntos para Carrera Magisterial.¹⁸

¹⁸ En Chihuahua es poco frecuente que los maestros de telesecundarias unitarias y bidocentes participen en el Programa de Carrera Magisterial.

Tensiones como éstas ponen el acento en una de las mayores perversiones generadas por el propio sistema educativo: lo que cuenta no es el impacto del esfuerzo del maestro en las aulas, sino la cantidad de puntos que se acumulen y, peor aún, tal acumulación supone, necesariamente, robar tiempo al aprendizaje de los alumnos pues los cursos se realizan durante los meses de clase.

Comentarios finales

En Chihuahua, el equipo técnico que tomó el relevo en el seguimiento institucional al proyecto después del cambio de administración en la Secretaría de Educación Estatal no se involucró lo suficiente como para buscar la continuidad en la implementación del modelo alternativo en las escuelas participantes o en nuevas escuelas con apoyo de CEAC, aunque sabemos que en la región de Casas Grandes el Inspector continuará con la implementación de comunidades de aprendizaje en las telesecundarias bidocentes de la zona, apoyado por los maestros de Galeana y Casa de Janos que participaron en el proyecto.

Por el contrario, el nuevo Subsecretario de Educación y Cultura de Zacatecas, el Dr. Luis Manuel Aguayo, acogió con entusiasmo el proyecto y solicitó a CEAC la elaboración de un proyecto a tres años que permita la consolidación de las Comunidades de Aprendizaje en las cuatro escuelas que el ciclo escolar pasado recibieron asesoría de CEAC, la expansión a nuevas escuelas, y la conformación de un equipo técnico formado con personal de la Secretaría de Educación y Cultura de Zacatecas capaz de continuar la experiencia en el largo plazo. En esta nueva etapa, que comenzó en agosto de 2005, hemos incorporado algunas de las lecciones aprendidas a lo largo del ciclo escolar 2004-2005. A continuación presentamos tales lecciones.

La capacitación y la asesoría a los maestros de las telesecundarias unitarias y bidocentes que participaron en el proyecto corrieron a cargo de asesores de CEAC. Creemos, sin embargo, que si se desea expandir la innovación a un número mayor de escuelas y asegurar su continuidad es conveniente formar con personal de las propias secretarías estatales de educación equipos capaces de reproducir el esquema de capacitación y asesoría de CEAC en nuevas escuelas.

A raíz de la valoración de la experiencia de esta primera etapa de implementación del modelo de comunidad de aprendizaje en telesecundarias unitarias y bidocentes, CEAC pretende hacer ciertas adecuaciones a su metodología de intervención: 1) prolongar el tiempo de capacitación inicial y continua a maestros y extenderla a Apoyos Técnico Pedagógicos; 2) incorporar en los catálogos de oferta, desde el inicio, textos de todas las disciplinas académicas¹⁹; 3) explorar la posibilidad de introducir en el catálogo de ofertas líneas de estudio, no sólo textos aislados; 4) Realizar con maestros y estudiantes ejercicios que permitan valorar al final de cada proceso de estudio el nivel de avance con respecto al programa de Telesecundaria.

¹⁹ Decidimos acotar nuestra oferta inicial a matemáticas, inglés y literatura porque sabemos que son tres áreas en que los maestros suelen tener dificultades. Suponíamos que, a raíz del trabajo con materiales de estas tres áreas, los maestros irían incorporando en sus planes personales de estudio las otras disciplinas académicas. Este paso, sin embargo, no fue, como suponíamos inicialmente, tan natural.

Escuelas indígenas de Hidalgo y Puebla

Atender a los rezagados de entre los rezagados

Dalila López Salmorán
Araceli Castillo Macías

Cuando ya varios alumnos habían salido, acomodó y guardó sus tarjetas con frases escritas en español y náhuatl, tomó sus cosas, me dijo gracias y salió del salón.

De los servicios educativos que ofrece el estado, la educación indígena presenta los resultados más bajos. Mientras que en las pruebas aplicadas por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación en el 2004 el puntaje promedio nacional de comprensión lectora en primaria fue de 488.5, en las escuelas indígenas fue de 424.8 (25.8 puntos menos que en los Cursos Comunitarios que dirige el CONAFE²⁰). En razonamiento matemático el promedio nacional fue de 418 puntos, en los Cursos Comunitarios fue de 385.8 y en las escuelas indígenas de 360.0. (INEE, 2003) Ante esta situación la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y CEAC convinieron experimentar en pequeña escala el modelo Comunidad de Aprendizaje para buscar una alternativa educativa que contribuyera a mejorar los resultados.

El proyecto consistía en implementar durante 5 meses (septiembre de 2004 a enero de 2005) el modelo. Sin embargo, el entusiasmo de autoridades, profesores y estudiantes y la necesidad de consolidar en las escuelas la Comunidad de

²⁰ Se destaca este dato porque CONAFE opera sus servicios educativos con docentes de bajo perfil profesional, jóvenes estudiantes que reciben una capacitación inicial de 6 semanas para prestar su servicio educativo por 1 ó 2 años

Aprendizaje, motivaron la ampliación del proyecto durante todo el ciclo escolar 2004-2005.

El proyecto comenzó con un taller dirigido a 12 funcionarios y asesores de las oficinas centrales de la DGEI, en el que los participantes tuvieron oportunidad de vivir una muestra del proceso de asesoría artesanal que se ofrecería a los maestros y alumnos de las escuelas seleccionadas. La vivencia de la propuesta de CEAC impactó de manera positiva en directores y asesores pues “les resultó sorprendente encontrar lagunas en su formación académica personal [...] [y] reconocer los procesos mecánicos a través de los cuales habían aprendido ciertos procedimientos cuyo significado desconocían” [A partir de esto] reconocieron la importancia de que los maestros adquirieran dominio de lo que ofrecen a sus estudiantes” (CEAC, 2005c). La propuesta inicialmente generó inquietud sobre la manera de asegurar la atención personal en grupos numerosos de alumnos como los que los maestros tienen que atender (aproximadamente 30 alumnos por grupo) y sobre el modo de cubrir el programa oficial y a la vez respetar el ritmo de cada estudiante. Las respuestas a estas inquietudes sólo se esbozaron en ese momento pues se resolverían conforme los docentes se apropiaran del modelo²¹. La DGEI seleccionó a los estados de Puebla e Hidalgo para poner en marcha el proyecto y determinó que participaran dos escuelas de cada entidad. A través de los equipos estatales de la DGEI se convocó a los directores de las escuelas bilingües para proponerles el pilotaje del proyecto. De entre las escuelas convocadas se eligieron aquellas en las que los directores manifestaron abiertamente su interés por participar. Las escuelas elegidas fueron: en Puebla, la Escuela Niños Héroes de Chapultepec (Alcomunga, Ajalpan) y la Escuela Nezahualcóyotl (San Isidro Vista Hermosa, Miahuatlán); en Hidalgo, la Escuela Ignacio Allende (La Corrala, Huejutla) y la Escuela Benito Juárez (Octatitla, Jaltocán).

²¹ Las distintas formas como las escuelas respondieron a estas inquietudes se presentan más adelante.

A diferencia de las otras experiencias que en este libro se mencionan, hubo un interés particular de las autoridades de la DGEI por integrar personal de su dependencia al equipo de asesores de CEAC para dar seguimiento al proyecto. El acuerdo de formar a personal de la DGEI a través del acompañamiento a los asesores de CEAC fue un paso importante pues coincide con nuestra idea de formar equipos técnicos de las instituciones para garantizar la continuidad del trabajo cuando CEAC se retire. Además, suponemos que, en la medida que las instituciones participen directamente en el trabajo, habrá una mayor comprensión de los cambios que requiere el sistema educativo para mejorar el servicio.

Los funcionarios designados para acompañar a los asesores de CEAC en Hidalgo, estuvieron presentes en todas las visitas, hasta la mitad del ciclo escolar; participaron capacitándose y atendiendo estudiantes y maestros. Con el apoyo de los asesores de CEAC prepararon lecciones para tutorar estudiantes y observaron el proceso de transformación de estudiantes y maestros. Por diversas razones la participación del personal de la DGEI que fue designado para participar en Puebla no tuvo la misma intensidad, sólo asistieron a un par de visitas como observadores.

Vicisitudes en la conformación de comunidades de aprendizaje

La primera visita a las escuelas seleccionadas fue para platicar con autoridades de la zona y maestros sobre la propuesta y darles un taller de presentación para que a partir de éste conocieran lo que el proyecto ofrecía. Que la decisión de participar la hubieran tomado, en un primer momento, los directores de las escuelas fue necesario para garantizar condiciones mínimas de aceptación del modelo en los centros escolares; sin embargo, no fue suficiente para que se involucraran supervisores, asesores técnico pedagógicos (ATP) y maestros. Los supervisores, ATP y maestros que no participaron en la toma de decisión tuvieron diversas reacciones ante la llegada del equipo de CEAC a las escuelas. En Octatitla, de antemano las profesoras Aurora y Soledad habían decidido no participar en el

proyecto. Cuando nos reunimos con ellas y con el Director de la escuela (y encargado del grupo de primer nivel), aún sin haber escuchado de qué se trataba el trabajo, dieron la razón por las cuales no querían participar. El argumento fue que tenían muchos años trabajando y participando en los proyectos piloto que proponían las autoridades y que nunca habían recibido reconocimiento por dicho esfuerzo. Después de platicarles sobre la propuesta y de explicar la condición de que la participación fuera libre, por interés personal, la actitud de las maestras cambió; aunque la maestra Soledad mantuvo su decisión de no involucrarse en la implementación del proyecto. En la escuela de La Corrala paso lo siguiente:

Al llegar a La Corrala hubo varios hechos que me impresionaron favorablemente. El primero fue encontrar al Supervisor de la zona y al Auxiliar Técnico Pedagógico reunidos con la Directora para participar en el Taller [...] Una semana después de la visita recibí con cierta sorpresa la noticia de que en la escuela de la comunidad La Corrala sólo participarían cuatro de los seis maestros, además del Supervisor, el ATP y la Directora. (López, 2005)

En las dos escuelas de Puebla la situación inicial fue muy parecida; el taller de presentación que se programó para dos días terminó siendo de uno por falta de comunicación con los supervisores. En la escuela de Alcomunga estuvieron presentes el Supervisor, dos ATP, el Director y ocho profesores, así como algunos padres de familia.

Una primera presentación general del proyecto durante la cual estuvieron presentes los miembros del comité de padres de familia [...] venció las primeras resistencias de algunos maestros que lo veían inicialmente con desconfianza [...] A lo largo del taller [...] fueron disipándose otras dudas que los maestros tenían respecto al proyecto, de modo que su disposición para recibir mi apoyo como asesor durante los meses siguientes fue cada vez mayor. (Rincón Gallardo, 2005)

Los que participaban en el proyecto se convencían de la pertinencia de conformar comunidades de aprendizaje, así que buscaban los medios para que los demás compañeros conocieran la propuesta. En Octatitla el Director invitó, en más de una

ocasión, al ATP y al Supervisor para que participaran en una de las capacitaciones, pero éstos no se presentaron.

A partir de la segunda visita a las primarias bilingües se vio la necesidad de contar con espacios de capacitación que permitieran al profesor prepararse en el dominio de las lecciones que ofrecería a sus estudiantes y así garantizar que podían apoyarlos en sus dificultades. Tomando en cuenta las condiciones de cada escuela los directores y maestros buscaron distintos modos de organizar sus espacios de capacitación. En la escuela de Octatitla los profesores decidieron ocupar el tiempo de arraigo²² para continuar su capacitación. Realmente el tiempo de arraigo sirvió de gancho, porque oficialmente es de dos horas y la capacitación duraba alrededor de cinco. Los maestros se concentraban en el trabajo y se olvidaban del tiempo²³. En la escuela de La Corrala la asesora apoyaba el trabajo en aula la mitad de la jornada escolar y la otra mitad la dedicaba a los profesores; por las tardes, ya sin la presencia de los profesores, apoyaba a los estudiantes que fungirían como tutores de sus compañeros al día siguiente. En la escuela de San Isidro Vista Hermosa decidieron capacitarse en la escuela al terminar las clases y por las tardes en la casa de alguna de las profesoras, aunque después el Director decidió que en la semana de visita cada maestro tuviera un día completo de capacitación durante el cual sus estudiantes no asistirían a clases. En la escuela de Alcomunga se aprovechó que los profesores permanecen en la comunidad toda la semana, debido a la lejanía de sus hogares, para tener tiempo de capacitación por las tardes.

²² El tiempo de arraigo consiste en un apoyo económico extra para que los maestros permanezcan en la escuela después del horario de clases y trabajen con los estudiantes más atrasados y con los padres de familia.

²³ Los maestros siempre estuvieron dispuestos a invertir el tiempo necesario para que las lecciones quedaran bien trabajadas.

Ser buen estudiante para ser buen maestro

Es una constante en todos los talleres iniciales²⁴ vivir junto con los aprendices (autoridades, maestros o estudiantes) su curiosidad y angustia ante lo desconocido; su inquietud, desesperación y sorpresa cuando se enfrentan con su ignorancia; y su satisfacción, gusto, orgullo y seguridad cuando toman conciencia de su capacidad para resolver las dificultades, sin necesidad de que otros les expliquen cómo hacerlo. Estos momentos se desprenden de la rigurosidad académica de la propuesta pues no da lugar a la simulación; el tutor no tiene oportunidad de entretener a los aprendices, pues su tarea consiste en analizar y cuestionar, para refutar o fortalecer, lo que plantea el aprendiz, y éste, a su vez, descarta la posibilidad de copiar o perder el tiempo pues tiene que dar cuenta de sus avances y dificultades.

Al estar “Entre la espada y la pared (tutor y texto) al aprendiz no le queda otra que mostrar lo que sabe, lo que ignora y lo que logra aprender por cuenta propia. Este logro explica la satisfacción final a pesar del bochorno de tener que mostrar que se ignoraban conceptos elementales de la educación básica” (Cámara, 2005). Al darse cuenta de las cosas que desconocían o no manejaban a profundidad y después de lograr comprenderlas, los aprendices se animaban a mostrar ante todos sus hallazgos:

Ivette que trabajó el algoritmo de la multiplicación (*El vivero de Don Fermín*²⁵) con Dalila confesó abiertamente su sorpresa por no haber descubierto antes, sino hasta los 45 años, la razón de ir moviendo a la izquierda los resultados de la multiplicación con cantidades de más de dos cifras. (CEAC, 2005c)

La apropiación de la propuesta para conformar comunidades de aprendizaje varía de un aprendiz a otro. Hubo quienes entendieron en los primeros días de

²⁴ Nos referimos a los talleres de presentación de la propuesta y a las dos primeras semanas de capacitación. Hay quienes desde la primera semana de capacitación se apropian de la propuesta y asumen las dificultades como retos con la seguridad de que sabrán resolverlas.

²⁵ “El vivero de Don Fermín”, en Matemáticas, Cuarto Grado, Secretaría de Educación Pública, Cuarta edición revisada, 2002, pp. 34,35.

capacitación, por ejemplo, que en una Comunidad de Aprendizaje queda descartado dar la respuesta como modo de ayuda, regla básica de la relación tutorial, o que el logro principal no es encontrar el resultado, sino explorar los distintos caminos que pueden conducir a él.

[Una de las profesoras de La Corrala recibía tutoría y algunos de los profesores que observaban intentaban responder a las preguntas que se le hacían]. La profesora Zenaida interrumpió para decir “hasta donde he podido darme cuenta se trata de que el estudiante reflexione y él diga la respuesta” (López, 2005)

Pablo identificó rápidamente en la forma de trabajo el para qué de mi insistencia en que propusiera varias formas de encontrar la respuesta a los ejercicios de las lecciones y también que justificara sus respuestas: “Es para conocer varias formas de llegar a la respuesta y tomar en cuenta lo que se les ocurre a los niños”. (Castillo, 2005)

Hubo aprendices que después de experimentar la tutoría y observar el estilo de trabajo, asumieron que conocer *el método* era suficiente para tutorar a otros en cualquier tema. Pero cuando se enfrentaron a tratar de entender el texto en el mismo momento de tutorarlo pudieron percatarse que el apoyo efectivo para los estudiantes depende de haber estudiado con anticipación el mismo texto que se ofrece.

Después de hacer un ejercicio de contraste entre su primera interpretación y la última y después de haber registrado su proceso de aprendizaje, Jorge intentó – lo supe ya que comenzaron las broncas – brindar tutoría a Rocío en la lectura de un poema que él no había leído [...] Aunque pudo apoyar con tino a Rocío en la lectura de la primera estrofa, en la segunda tuvo que detenerse y comenzar a leer en silencio. [...] En la plenaria final los asesores reconocieron la importancia de que los maestros adquieran dominio de lo que ofrecen a sus estudiantes. [Uno de los profesores comentó] “No se trata de tener los pasos a seguir, sino de anticipar las dificultades a las que pueda enfrentarse el alumno en el estudio de un tema particular”. (CEAC, 2005c)

El trabajo en el aula y el choque con la cultura escolar

Nuestro trabajo inicial en las aulas enfrentó malos hábitos escolares, producto de la masificación y estandarización del trabajo. Los alumnos, a pesar de la alegría por trabajar con alguien nuevo (la asesora o el asesor de CEAC) gritaban lo primero que se les ocurría ante una pregunta; repetían la respuesta que oían de otro compañero, copiaban fragmentos al azar para construir un aparente resumen, no avanzaban en el manejo de los libros si no se les indicaba. Todas estas prácticas, y otras semejantes, se daban con la aceptación, no necesariamente consciente, del maestro. Fue común observar escenas en las que el maestro quedaba complacido frente a un ambiente de participación “nutrida” de los alumnos, que ante sus ojos denotaba atención a la clase; escenas en las que sólo se calificaban las participaciones como correctas o incorrectas y después se continuaba con la explicación; o aquellas en las se pedía a los distraídos que contestaran para evidenciar su falta. De acuerdo con el estilo de intervención que cada asesor convino con los profesores de la escuela, estas prácticas se fueron sustituyendo por las estrategias de comprensión que promueve el modelo Comunidad de Aprendizaje. Comentamos enseguida algunos de estos casos:

En La Corrala, no se descartó de inicio el trabajo grupal que seguía la profesora, pero a partir de él se empezó a mostrar otra forma de trabajar. La primera lección que presencié el asesor en el tercer grado fue una de matemáticas, *Las trenzas de Mónica*²⁶, que pide partir listones en mitades y en cuartos. En una de las preguntas ¿En cuántas partes iguales se tiene que partir un metro de listón? Uno de los niños respondió con un grito “uno”, y los demás empezaron poco a poco a repetir la respuesta en voz alta. Ante el silencio de la asesora, lo que empezó siendo eco se convirtió en un coro de gritos que aumentaba conforme el mutismo se prologaba. En vez de un “sí” o “no” de aprobación o desaprobación, lo que escucharon los alumnos fue una observación “Eso es lo que mide el listón” y la

²⁶ Matemáticas. Tercer Grado, Secretaría de Educación Pública, Cuarta edición revisada, 2003, pp. 22 y 23.

asesora volvió a repetir la pregunta del principio. Los niños empezaron a contestar cualquier cosa: “tres”, “medir”, “cortar”. Lo que recibieron los autores o repetidores de la respuesta fue la petición de argumentar lo que decían. De esta situación se hizo el primer acuerdo para el apoyo que recibirían: no responder antes de que se haya reflexionado sobre lo que se les pregunta. Insistir en que debían dar razón de sus respuestas, responsabilizó a los niños de lo que decían y disminuyeron en el salón las respuestas insensatas. Los maestros se fueron apropiando de este modo de proceder y conforme avanzaba el proyecto, fueron incorporando preguntas como modo de reaccionar frente a las respuestas que escuchaban.

En Alcomunga, el asesor solía registrar ciertas costumbres escolares carentes de sentido; luego trabajaba con algunos estudiantes para mostrar lo improductivas que resultaban para formar estudiantes autónomos y a la vez demostrar las ventajas de las estrategias de trabajo tutorial. De la primera semana de trabajo en aula el asesor reportó lo siguiente:

Lo primero que llamó mi atención fue ver que, tras leer en voz alta las indicaciones del texto²⁷, [la maestra] Adriana explicaba a los estudiantes paso a paso lo que debían hacer. La lección comienza pidiendo: ‘Comenta con un compañero qué se puede hacer para medir el perímetro de las superficies limitadas por líneas curvas cerradas. Escríbelo’. Para que los estudiantes escribieran la respuesta, Adriana se las iba dictando: ‘Medir la figura con un hilo o mecate y medir con una regla’. Después, en la lección se lee lo siguiente: ‘Un caballo está atado a una estaca con una cuerda de tres metros. Haz un dibujo en tu cuaderno, en el que se vea la extensión del pasto que se puede comer. Representa los tres metros de cuerda con tres centímetros’. Tras leer esto en voz alta, comenzó a decir: ‘Les voy a dar un hilo. Miden tres centímetros y donde les dé, córtelo.’ Repartido el hilo y cortando un pedazo de tres cm., Adriana prosiguió: ‘Ahora vamos a hacer un círculo manteniendo fijo uno de los extremos del hilo y poniendo el lápiz en el otro extremo’ Y hecho esto, pidió: ‘Ya que está hecho el círculo dibujen adentro de él el pasto y un caballo’... Mientras los alumnos hacían sus trazos, me acerqué a algunos para hacerles algunas preguntas y averiguar qué tanto habían entendido la lección. Eleuterio no encontraba relación entre las indicaciones escritas y

²⁷ *Las líneas curvas cerradas*, Matemáticas. Sexto Grado, Secretaría de Educación Pública, Segunda edición revisada, México, 2002 pp.12,13

los trazos que había hecho. Después de leer yo en voz alta el problema, haciendo énfasis en la última oración ('Representa los tres mts. de cuerda con tres centímetros'), Eleuterio me dijo que el hilo de tres centímetros representaría la cuerda a la que estaba atado el caballo. Leí de nuevo la frase 'Un caballo está atado a una estaca con una cuerda de tres mts.' y le pedí que pensara cómo simular que la cuerda estaba atada a una estaca por un lado y por otra al caballo. Colocó entonces su dedo en un extremo del hilo, y el lápiz en el otro. Leí entonces 'Haz un dibujo en tu cuaderno, en el que se vea la extensión de pasto que se puede comer'. Trazó otra vez un círculo, pero ahora sabiendo que su trazo era la representación del movimiento del caballo atado a una cuerda. Para verificar que había aprendido, le pregunté: '¿Dónde está la estaca?, ¿Dónde la cuerda? ¿Dónde el caballo? ¿Por dónde se puede mover?' y me señaló, sucesivamente, el centro del círculo, un radio, el extremo de ese radio en la circunferencia, y la circunferencia. Comenté con Adriana lo que había observado y notó que, en efecto, con su modo de intervención no estaba promoviendo el aprendizaje autónomo. En la tarde revisamos la lección y al día siguiente el trabajo comenzó de una manera diferente. Adriana organizó cuatro equipos y les pidió que intentaran hacer lo que pedía el siguiente ejercicio de la lección. Tuve oportunidad de observar un momento de la asesoría de Adriana con uno de los equipos, en el que observé un cambio notable en su modo de intervención: Remitir a los estudiantes a la lectura para entender las indicaciones. Por ejemplo, tras la lectura de 'Pon una marca en cada uno de ellos [los cuatro círculos] como se muestra en el dibujo', Adriana preguntaba: '¿Cuál marca? ¿Cuál dibujo?, ¿Entonces qué es lo que se tiene que hacer?'. Al llegar a 'Rueda los círculos sobre la línea graduada, como se muestra en el dibujo', intentaba que encontraran la línea graduada en la lección y, después, para que hallaran el significado de 'Rueda los círculos', preguntaba: '¿Has rodado una llanta? ¿Cómo la ruedas? ¿Entonces qué quiere decir Rueda los círculos sobre la línea graduada?' (Rincón Gallardo, 2005)

Otro hábito escolar que la Comunidad de Aprendizaje sustituyó progresivamente fue depender siempre de la sanción del maestro para saber si una respuesta estaba bien, y, no continuar trabajando sino hasta ver que el maestro marcaba un tache o una paloma junto a la respuesta, a manera de ritual. Era frecuente que, a pesar de percatarse que estábamos revisando el trabajo de algún compañero, los demás alumnos nos pusieran el libro abierto casi pegado a nuestra cara y, como si se tratara de una competencia, reclamaran ser revisados antes que los otros estudiantes. Las reacciones más comunes frente a eso eran pedirles que, antes

de mostrarnos su trabajo, ellos mismos analizaran si su respuesta era correcta; pedirles que observaran la tutoría que en ese momento dábamos a algún compañero o sugerirles que continuaran trabajando mientras nos desocupábamos para tutorarlos. Alternativas como las anteriores fueron impregnando el trabajo de los maestros y los alumnos de la idea fundamental que el primero que tiene que juzgar si comprendió algo es el estudiante mismo. Como dijo Narciso, estudiante de 4º en La Corrala, “¿O sea que para contestar primero hay que ver la pregunta?”.

En Hidalgo hubo oportunidad de participar en las sesiones de capacitación del Programa Nacional de Actualización Profesional (PRONAP) de los profesores de la zona. Se observaron prácticas poco provechosas similares a las que se identificaron con los alumnos. Pero, gracias a la apertura del ATP, también hubo oportunidad de mostrar otras maneras de proceder, como se describe enseguida.

El tema del primer taller en el que se participó era ‘*Antes, durante y después de leer un texto*’ Para desarrollarlo el coordinador fue siguiendo al pie de la letra las indicaciones de un manual, pero no dominar el concepto de prefacio le ocasionó algunos tropiezos, como tratar de ejemplificar su función en un cuento que no tenía prefacio. En otro ejemplo, el manual presentaba fragmentos del texto *La tortuga y el chacal*, seguidos por preguntas. Uno de ellos decía así ‘Después de varios meses de disputa, fueron seleccionados para la prueba final la tortuga y el chacal. -¿Por qué podría casarse una muchacha con una tortuga o un chacal? ¿A qué cultura creen que corresponda este cuento?’. Cada maestro iba leyendo un fragmento y el coordinador tenía que estar atento para que los profesores interrumpieran la lectura después de las preguntas. El manual explicaba al final que la intención de las preguntas era ‘mostrar que los lectores se plantean interrogantes al leer un texto y activan conocimientos previos’. Pero, evidentemente seguir las indicaciones de la guía llevaba a concluir que no eran los lectores los que se planteaban las preguntas. El ATP me dio la oportunidad de mostrar brevemente la manera como se analizan los textos en la Comunidad de Aprendizaje²⁸. Ofrecí el poema de Octavio Paz *Escrito con tinta verde*²⁹. Los maestros identificaron las palabras que no entendían, tales como *brizna*, *yedra* y *constelaciones*. Encontraron el

²⁸ El ATP había conocido las estrategias para comprender un texto durante el taller de presentación del modelo a los maestros

²⁹ Español. Quinto Grado, Secretaría de Educación Pública, México, 1999, p.66

significado a partir de la experiencia que cada uno tenía de esas palabras. El maestro Juan dijo que al leer '*los dientes que muerden una brizna de yerba*' le daba la impresión de que tenía que ser algo pequeño, porque los dientes, de una mujer en este caso, no podían morder algo grande. Cuando se enfatizó el contexto de la estrofa '*... desciendan y te cubran... como la yedra a la estatua*' se rectificó la primera idea en la que se entendía que *yedra* era una planta pero en mata. En el caso de *constelaciones* el significado se construyó a partir de los diversos significados que le atribuían los profesores: 'agrupación de estrellas (astronomía)', 'constelación de estrellas en el equipo Real Madrid (fútbol)', 'idea de inmensidad (en el contexto del poema)'. Durante el trabajo un maestro interrumpió para decir, como quien descubre el truco del mago, 'usted puede hacer todo esto con nosotros porque se ve que ya ha analizado el poema con cuidado ¿cómo le hizo usted para entenderlo?'. 'De la misma manera que lo estoy haciendo con ustedes lo hicimos yo y mis compañeros', le respondí. La pregunta del maestro revelaba que la destreza que él había observado en mí le permitió ver la ventaja de estudiar antes lo que se ofrece a los alumnos. Para eso no necesitó mucho discurso, sólo vivirlo. (López, 2005)

Poco a poco se fue introduciendo la relación tutorial entre alumnos y maestros. A través de experiencias, como las que acabamos de mostrar, logramos convencer a los maestros de la importancia de ofrecer los textos que ellos han estudiado por cuenta propia, y de la necesidad de establecer con los estudiantes relaciones tutorales. Partiendo de estas dos condiciones básicas, el trabajo posterior consistió en conformar a los grupos como comunidades de aprendizaje, mantener esa forma de trabajo en los periodos en que los asesores de CEAC no estaban en la comunidad y resolver algunas confrontaciones con las prácticas habituales de los administradores y técnicos de la educación. Asimismo continuó el desafío de demostrar que en la Comunidad de Aprendizaje los alumnos pueden asumir el papel de tutores y que, incluso los catalogados como rezagados avanzan académicamente con mayor solidez que en las relaciones de enseñanza frontales.

Hallazgos a mitad del camino

El grado de bilingüismo que percibimos en las escuelas difiere en cada una de ellas. En las escuelas ubicadas en las comunidades más urbanizadas,

prácticamente todos los estudiantes manejan funcionalmente el español. En el caso de la escuela de San Isidro Vista Hermosa el uso del náhuatl sólo se observa durante el canto del himno nacional y al saludar en grupo cuando alguien entra al salón, mientras que en La Corrala el náhuatl y el español se usan con igual frecuencia. En las escuelas ubicadas en Octatitla y Alcomunga, comunidades alejadas del contexto urbano, el grado de bilingüismo es menor; los estudiantes de primero y segundo prácticamente son monolingües; los de tercero y cuarto entienden el español pero se les dificulta comunicarse y los de quinto y sexto tienen dificultades para leer y escribir el español.

Entre noviembre de 2004 y enero de 2005 adquirimos aprendizajes importantes respecto a la aplicación del modelo en escuelas en las que el bilingüismo es problema para el docente. Uno de ellos fue descubrir, particularmente a través del trabajo que se desarrolló en Alcomunga, que la traducción de las lecturas, o la síntesis de las lecciones, al náhuatl facilitaba la comprensión del tema y permitía valorar tanto el español como el náhuatl.

Mientras Florencia trabajaba con *Las aventuras de Lía y Joel*, del libro de cuarto grado, tradujo “Lo bueno es que ya se juntaron muchas cosas. El problema es que ahora no hay suficientes camiones para llevarlas” de la siguiente manera: ‘Tlen tlakamela ya yojoloke mik tlamantli. Tlen problema tlen axca machiklami camiones para tikivigaske’. Machiklami camiones significa ‘no hay camiones’, idea que difiere de ‘no hay suficientes camiones’. Le pregunté a Florencia si sabía lo que significaba ‘suficiente’. Cuando me respondió que no, tomé algunos caramelos (unos cinco) que tenía en la bolsa y le dije que se imaginara que había que repartirlos entre todos los compañeros del salón. ‘Sí hay dulces’, le dije, ‘pero no hay suficientes dulces para todos’. Florencia asintió y, entonces, corrigió su traducción: ‘Tlen problema tlen axca machasetogue camiones para tikivigaske’ (Rincón Gallardo, 2005)

Adicional a la comprensión, el trabajo de traducción permitió establecer comparaciones entre la estructura gramatical del español y la del náhuatl. Esta es una alternativa de trabajo para fortalecer y conocer la lengua materna.

Alfredo y Eladio – que estaban leyendo ‘Un día de pesca’, del libro de segundo – habían traducido ‘Aquí no debe haber ya ni un pececito’ como “Nika moch kema tikita se michi”. Nika moch kema significa ‘aquí no hay’, que difiere de ‘aquí no debe haber’. Pedí a Eladio y a Alfredo que imaginaran que llegaban a un estanque con agua sucia. ‘Aquí no hay peces’, les comenté, ‘se puede decir después de revisar todo el estanque y no encontrar ningún pez. Pero si Silvia y Rubén – los personajes de la lectura – sólo vieron el río sucio, no pueden estar seguros de que no hay ningún pez. Se imaginan que no hay ninguno por que el río está sucio, pero no están seguros’ Alfredo, tras pensar un momento, rectificó: ‘Ne nikijtoba que nika moch kema tikita se michi.’ (Yo creo que aquí no hay ni un pececito) (Ibídem)

Otro suceso importante fue confirmar que la separación por grados es inadecuada cuando se respeta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y que en la comunidad de aprendizaje la autoridad esta dada por la competencia demostrada, más que por la edad o los años de estudio acumulados, como lo muestra la siguiente experiencia en San Isidro Vista Hermosa.

Aun cuando el viernes se suspendieron clases porque los maestros tenían capacitación regional en Miahuatlán, tanto Dorotea como Magdaleno les dijeron por su cuenta a algunos de sus alumnos que se presentaran ese día, junto con los estudiantes de 5° que ya habíamos citado. Afortunadamente, Lázaro, el estudiante de quinto año que en Noviembre se llevó el libro de mate de 6° a su casa y empezó a estudiarlo, había visto la lección 34 “Móviles con fracciones”, p. 90, y se me ocurrió que fuera a asesorar al grupo de ocho estudiantes de 6°. Avanzaron bien, hasta que una de las alumnas de 6° me fue a buscar al salón de 5° para decirme ‘ya le entendimos, el niño no sabe’. Lázaro se atoró en el cuadrado mágico. Sin embargo, se empezó a romper la separación de grupos a partir de la competencia que alcanzó a demostrar “el niño” Lázaro”. (Cámara, 2005)

Encontramos en las escuelas del proyecto que frecuentemente se pide a los alumnos escribir leyendas, cuentos o refranes pero sin que sus escritos se usen como medio de comunicación, por lo que la escritura pierde su sentido fundamental. El modelo Comunidad de Aprendizaje pudo demostrar que la práctica de la escritura no pide momentos especiales, sino que debe emplearse como el medio ordinario de expresar lo que se aprende, sea en matemáticas, en español o en cualquier otra materia. Por ejemplo en el registro de asesoría en Octatitla se narra lo siguiente:

Juan es un estudiante que maneja poco el español y sus escritos generalmente son de uno o dos renglones. Lo que escribió sobre sus dificultades con la lección 'Tornillos y clavos' decía:

Yo volvi leer la leccion, dice que vamos a medir los clavos con la regla graduadas con pulgadas. Yo me equivoque cuando medi las clavos y luego medi cuenta que en pieze del 0 y yo epeze del 1 poreza me equivoco.

Leímos el escrito juntos; le pedí que escuchara con atención lo que había escrito y le ayudé con ejemplos simples para que identificara en qué estaba mal. Para los acentos bastaba con hacer énfasis en la sílaba fuerte al leer; él se daba cuenta y le ponía el acento. En el caso de las palabras que separaba o que estaban incompletas también bastaba con leerlas con cuidado para que identificara lo que hacía falta. Para que se diera cuenta de la falta de concordancia entre género y número, de artículos, sustantivos y adjetivos no bastaba con la lectura cuidadosa, y supongo que es porque en la lengua materna no siempre hay distinción entre femenino y masculino o entre muchos y pocos, sobre todo cuando están hablando de cosas inanimadas. Para ayudarlo empleé la estrategia de dar ejemplos más comunes y tuve que darle opciones para que él decidiera cuál se oía mejor. Después le pedí que leyera las oraciones y que me dijera si estaban bien escritas. Él las leía con cuidado y después se reía y decía que no estaban bien. Le pedí que escribiera nuevamente su dificultad tomando en cuenta las correcciones. Todavía hubo errores y repetí el mismo procedimiento hasta que logró la claridad suficiente:

Yo volví leer la lección, dice que vamos a medir los clavos con la regla graduada con pulgadas. Yo me equivoqué cuando medí los clavos y luego me di cuenta que empieza del 0 y yo empecé del 1 por ezo me equivoqué". (Castillo, 2005)

Del trabajo en La Corrala aprendimos que aunque algunas habilidades para aprender por cuenta propia, como leer y escribir con sentido, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, demostrar públicamente lo aprendido y la capacidad de apoyarse entre pares son más evidentes en los grados avanzados, es necesario iniciar su desarrollo desde el primer grado. Por ejemplo, así como los niños tienden a decodificar sin comprender lo que leen, también repiten series numéricas sin comprender la cantidad que cada número representa.

En 1er grado estaba programado [por la maestra] trabajar con la lección *Diez piedritas para llegar al sol*.³⁰ En la primera parte de este ejercicio hay que dibujar las piedras que

³⁰ Matemáticas. Primer Grado, Secretaría de Educación Pública, Quinta Edición, México, 2003, p.20.

se necesitan para llegar a la casilla del dibujo que se muestra. En la segunda están dibujadas las piedras y hay que recortar y pegar el objeto al que se llega avanzando esa cantidad de casillas. En ambos ejercicios las instrucciones, además de escritas, aparecen ejemplificadas gráficamente, así que no es necesario saber leer para resolver la lección. El problema que encontré fue que en vez de pegar o dibujar el objeto, los niños habían escrito el número de piedritas que había. Fui mostrando los ejemplos y preguntando qué mostraban y qué hacía falta en los ejercicios. Pregunté qué significa cuando aparecen unas tijeras. La respuesta llegó rápidamente, 'recortar'. Las preguntas '¿Qué hay?', '¿Qué falta poner?' fueron las que sirvieron para que cada niño entendiera si había que dibujar las piedras o el objeto. Después les pedí que escribieran el número al lado de las piedritas. El trabajo relevante de ese día fue con Jenny³¹, Hugo y Lucio. Ellos tienen dificultad para identificar los símbolos numéricos. La estrategia fue jugar con los dados. Cada quien tiraba el dado; entre los cuatro contábamos el número de puntos que quedaban hacia arriba. Quien había tirado ponía tantos granos de maíz como puntos habían salido, dibujaba en su cuaderno un punto por cada grano y buscaba en el material pegado en la pared (símbolos numéricos con su respectivo número de fichas) cuál tenía el mismo número de elementos que los que había dibujado. Una vez identificado el número de elementos copiaba en el cuaderno el símbolo. Después del juego resolvimos nuevamente los ejercicios de la lección, a los que les agregamos poner tantos maíces como piedritas hubiera y decir oralmente el nombre del número de piedras y señalarlo en el material de la pared. Los errores que aparecieron fueron mínimos. (López, 2005)

En noviembre de 2004 y en enero de 2005 el titular de la DGEI visitó las escuelas en las que se implementaba el proyecto. En cierta medida su visita fortaleció el trabajo que el equipo de CEAC estaba realizando en las escuelas, pues acercó a las autoridades estatales a las escuelas para conocer los propósitos y el trabajo del proyecto, pero, sobre todo, permitió generar entre las autoridades educativas una discusión sobre prácticas que se han vuelto más obstáculo que ayuda para la educación, como la dosificación de contenidos y el sentido de la planeación de clase.

³¹ Este trabajo fue especialmente relevante con Jenny, porque, según explicaciones de su mamá, debido a un choque eléctrico no puede hablar. Aunque es claro que escucha y entiende bien porque es capaz de seguir las instrucciones que se le dan.

Un caso especial es la interculturalidad, que en la práctica se reduce a incorporar contenidos locales en el programa. Creemos que el respeto a las culturas originarias va más allá de incluir temas “locales” y estudiar la gramática de la lengua materna. Significa también respetar el interés, la manera particular con la que el estudiante aprende y el paso al que avanza, para que, conforme descubra que lo que sabe es punto de partida para continuar aprendiendo y adquiera las estrategias para hacerlo, valore su propia cultura y su capacidad para dialogar con otras culturas en pie de igualdad.

El recuento final

El trabajo que se realizó con las cuatro escuelas indígenas durante los cinco primeros meses (septiembre de 2004 a enero de 2005) sirvió para mostrar la viabilidad del modelo, pero todavía faltaba consolidar en las aulas y en el conjunto de maestros que participaron la integración y el funcionamiento de una Comunidad de Aprendizaje; por lo tanto se convino ampliar el proyecto hasta finales del ciclo escolar 2004-2005. La propuesta fue que la extensión del modelo a otras escuelas se haría después de un taller de capacitación en agosto de ese año, antes del arranque del nuevo ciclo escolar 2005-2006. Ese taller serviría para que los maestros conocieran la propuesta del modelo y las condiciones necesarias para echarlo a andar en las escuelas (tiempo para el estudio, registro del trabajo, entre otros), y a partir de ello decidieran su participación.

La DGEI, por razones presupuestales, decidió no continuar la expansión, aun cuando había escuelas que expresamente habían solicitado se les incluyera en la innovación educativa. Sin embargo, en la valoración del trabajo que hicimos al terminar el ciclo escolar (junio de 2005), consideramos que el resultado más importante es haber logrado que los maestros que decidieron participar, además de aceptar la propuesta, declararan que cambió su visión sobre el aprendizaje y la percepción sobre su capacidad de aprender. Lo importante de esta aceptación es que fue producto de experiencias de comprensión de temas que, en el caso de los profesores se supone ya dominaban por el hecho de tener el certificado

respectivo. Este cambio se reflejó especialmente en el aprovechamiento de alumnos que por su condición de rezago la comunidad escolar suponía incapaces de comprender.

Consideramos que en los casos en que hubo resistencia inicial al proyecto, ésta se debió a que la capacitación descubría debilidades académicas de los maestros que, en ocasiones, no habían notado porque no se habían puesto en situación de estudiantes o no se habían enfrentado a la necesidad de dar razón de sus conocimientos. “¿Qué he hecho durante estos años?”, se preguntaba una maestra de Hidalgo, angustiada al descubrir que tenía confusiones al tratar de distinguir la noción de razón y proporción que se presenta en los libros de 5o grado; pero conforme las experiencias de aprender por cuenta propia se acumularon la aceptación personal del modelo fue cada vez mayor:

“Me siento seguro porque ya sé, y el resto ya sale. Los que salen ganando son los alumnos. Me siento más contento”, dijo el maestro Magdaleno de 6° después de dominar los diagramas *de árbol* para ilustrar combinaciones posibles. Antes había dicho con voz golpeada en una de las reuniones generales que él no entendía esos diagramas y que nunca los iba a entender. Después de satisfacer sus dudas, Magdaleno dijo “De verdad esto es lo que nos hace falta” (Cámara, 2005)

Meses después se confirmó el cambio:

La cosecha se incrementa en Magdaleno que ya se comprometió a dar tres semanas de sus vacaciones para capacitarse con nosotros (Ibídem)

[Profra. Angélica Lira Acatitla de Alcomunga] “Sobre el proyecto me agradecería decir que, en su inicio realmente no le encontraba mucho sentido, pues fue diferente en su totalidad a cualquier proyecto, no había nada escrito ni nuevos materiales para exponer. Pero en lo posterior, conforme se fueron dando las asesorías y las nuevas ideas de trabajo, me fui dando cuenta de [...] lo mucho que podemos aprovechar los recursos propios, de las grandes capacidades de aprendizaje de los niños; de las maravillas que puede lograr el trabajo en equipo tanto con alumnos como [con]

maestro[s] [...] este proyecto ha cambiado mi trabajo como profesora, así como mi relación con los demás maestros, pero sobre todo con los alumnos” (CEAC, 2005d)

La preparación de los maestros y su trabajo con los estudiantes se centró en la comprensión de los libros de texto. Esto generó modificaciones en otros aspectos del quehacer docente. “No se trata de hacer otra cosa, sino de hacer mejor lo de siempre”, mencionaba con frecuencia un supervisor al referirse a las ventajas de modificar el esquema ordinario de planeación docente³² por el guión de tutoría³³. Al inicio algunos profesores, por inercia o por presión del Supervisor y el ATP, tuvieron que llenar el formato de planeación que acostumbraban y al mismo tiempo diseñar su guión de tutoría. Conforme se dieron cuenta que éste era una herramienta más útil en su trabajo cotidiano empezaron a cambiar el esquema convencional.

En el guión de tutoría se anticipa la ayuda que podrá necesitar el alumno para comprender un tema a partir del texto. Para prever las estrategias mínimas de apoyo es necesario recorrer el camino que nosotros seguimos como estudiantes, para que a partir de la experiencia personal se anticipen las dificultades de los alumnos. Estudiar la lección antes de abordarla en el aula es una actividad que al inicio del proyecto sólo se realizaba durante la estancia del asesor, pero que después se volvió práctica habitual en la mayoría de los maestros, pues este proceder les dejaba experiencias docentes satisfactorias. Presentamos a continuación fragmentos de escritos elaborados por los propios maestros.

[Profra. María Francisco Antonio de La Corrala] “En el proyecto Comunidad de Aprendizaje, lo que tiene que hacer uno es saber manejar muy bien los contenidos así como entenderlos y comprenderlos para que al momento de aplicar y poner en práctica en las clases se les facilite a los alumnos; además permite buscar buenas estrategias”.

³² Regularmente la planeación docente se basa en el llenado de un formato que describe los objetivos de aprendizaje y las actividades a desarrollar con todos los alumnos del grupo.

³³ Notas que recogen la reflexión que hizo el maestro sobre los temas que estudió a profundidad y puede con seguridad ofrecer a los estudiantes.

[Profr. Pablo Flores Martínez, de Octatitla] “Con relación a las matemáticas nos da la oportunidad de resolver de distintas formas los problemas matemáticos [...] de tal manera que los alumnos disfrutaran la adquisición de las matemáticas, por que se les respeta a todos los alumnos las formas distintas de llegar al resultado, posteriormente, comparten todos estos conocimientos con el grupo [...] nosotros como docentes siempre tenemos la oportunidad de aprender de nuestros alumnos”.

[Profra. Adriana Rivera, de Alcomunga] “Siempre me he considerado una persona que sabe de matemáticas pero cuando iniciamos con el trabajo me di cuenta de que mis conocimientos eran mínimos y en algunos casos mecanizados o los aplicaba como me los habían enseñado en la escuela. [...] ya contesté varias paginas del libro de texto pero no sólo las contesté sino que logré razonar y comprender cada una de ellas, [...] un desafío para mí va a ser contestar e investigar lo que se va a dar en la clase antes de darla y estar segura de lo que voy a dar (CEAC, 2005d).

Los supervisores, ATP, y los propios maestros regularmente toman como signo de avance académico la cantidad de contenidos que se abordan. Bajo esta lógica se construyen los criterios de desempeño. Contrario a ello, otro principio de la Comunidad de Aprendizaje es respetar el ritmo de trabajo del estudiante e invertirle el tiempo necesario para asegurar la comprensión de lo que estudia. Eso implica modificar la programación semanal y los horarios de actividades, para ponerlos al servicio del aprendizaje de los alumnos. Los siguientes registros muestran el cambio que en este aspecto se dio a lo largo del ciclo

En las reuniones de zona, Aurora, profesora que atiende tercer nivel en Octatitla, se angustiaba pues estaba acostumbrada a cumplir con el avance programático y ahora veía que mientras todos cubrían el avance planeado, ella seguía trabajando con las primeras lecciones. Se le ocurrió preparar todas las lecciones relacionadas con un mismo tema y elegir una para que los estudiantes la trabajaran a profundidad; después, les ofreció el resto de las lecciones y se dio cuenta que las trabajaban más confiados y sin necesitar mucha tutoría. Después de esto, Aurora, organizó las lecciones de matemáticas por temas y trató de hacer algo similar con las de español. (Castillo, 2005)

[Profra. Florentina Pérez, de La Corrala] “Antes trabajaba con los alumnos, analizábamos cada tema, les hacía preguntas, resolvíamos los problemas pero no podía

tocar a fondo cada tema o cada lección porque me sentía muy presionada con la [vigilancia de la] Dirección porque cada reunión que teníamos nos decía que pasaba a escuchar en el salón y que estaban trabajando un tema de español y que esa hora no toca español sino C. Naturales o X asignatura. (CEAC, 2005d)

[Profra. Jenny Bautista, de Alcomunga] “Nos ha servido el contestar los libros antes, el ver las lecciones y llevarles una continuidad me ha llevado a tener una mejor planeación hacia mis actividades que se realizarán con los alumnos y eso ha dado buenos resultados, y eso no lo sabía, lo he aprendido en cada una de las asesorías que se han tenido”. (Ibídem)

Usar como material de capacitación del maestro el mismo material de estudio de los alumnos, y buscar el desarrollo de la competencia de aprender por cuenta propia tanto en el profesor como en el estudiante configuró criterios tangibles de desempeño docente, directamente vinculados a la competencia académica que la educación básica pretende desarrollar en los estudiantes. Así, después de estudiar cada lección y trabajarla en su grupo, los maestros podían ver en sus alumnos logros similares a los que ellos habían vivido. Esta satisfacción compartida justificaba el tiempo y trabajo invertido en el estudio de cada lección

[Profra. Pablo Flores Martínez, de Octatitla] “A mí me ha servido mucho el trabajo con las lecciones, pues antes casi no utilizábamos los libros³⁴ y ahora veo todo lo que se puede lograr trabajándolos. Yo había leído varias de las lecciones de 1° y 2° pero con esta propuesta me di cuenta que realmente no las conocía”.

[Profra. Angélica Lira Acatitla, de Alcomunga] “El sólo ver que los alumnos leen mejor, que se apoyan más entre ellos, que ya se atreven a contestar sus libros y que ya leen las instrucciones para mí es un gran logro, pues esto anteriormente para mí y para los niños representaba un gran reto”.

[Profra. Aurora Salguero Salguero, de Octatitla] “La capacidad del docente para responder efectivamente al interés de los educandos, nunca es, ni será suficiente, [...] Motivo por el cual quise emprender un nuevo reto educativo con el proyecto de

³⁴ En cursos anteriores lo recurrente era trabajar basándose en la creatividad del maestro y utilizar los libros de texto para rellenar espacios, entretener a los estudiantes contestando y copiando lecciones.

“Comunidades de aprendizaje”, ya que obliga al docente a prepararse constantemente. [...] Me di cuenta que mis alumnos se están esforzando a comprender el objetivo de cada una de las [lecciones] que se han resuelto con la ayuda de sus compañeros y compañeras que han fungido como monitores y sobre todo que los niños y niñas se han desenvuelto un poco más”.

[Profra. María Francisco Antonio, de La Corrala] “Para mí el proyecto era desconocido y al ponerlo en práctica me dio buenos resultados... los alumnos... perdieron la timidez, los alumnos que no sabían leer aprendieron [y] comprendieron la lectura... empezaron a tener confianza y a preguntar todas la dudas”. (Ibídem)

Al dominar los contenidos y anticipar las dificultades que podrían tener los alumnos, mejoraron las relaciones de trabajo en el aula. Anteriormente relatamos que en nuestras primeras sesiones en las aulas nos percatamos que los profesores constantemente reproducían prácticas muy similares a las que ellos probablemente vivieron durante su paso por la escuela: explicaciones frontales, prescripción de cada paso a seguir, atención a las respuestas antes que al proceso de aprendizaje, por ejemplo. La práctica más frecuente de los docentes es indicar paso a paso lo que los alumnos deben hacer en las lecciones, mientras que la de los asesores de CEAC es encauzar con preguntas la comprensión de lo que se estudia. Esto permite la apropiación del contenido y desarrolla la capacidad de aprender por cuenta propia. Actualmente es notorio el esfuerzo que hacen los maestros por ayudar a los estudiantes a entender las indicaciones que vienen en el libro de texto, en vez de decirles lo que deben hacer. Aun cuando todavía se percibe una mezcla de conductismo y relación tutorial, suponemos que el entrenamiento constante logrará modificar los patrones de relación que, después de tanto tiempo de regir el trabajo docente, se han convertido en modos naturales de proceder. Los siguientes reportes muestran cómo fueron ocurriendo los cambios:

La maestra Flor comenta continuamente que es muy importante hacer una introducción antes de que empiece el trabajo con una lección. En el reporte de diciembre describo que en esa ocasión la introducción que la profesora hizo fue explicar grupalmente con material didáctico la misma información que el libro presentaba. Si bien ayudó mucho

para iniciar el trabajo, evitó el esfuerzo de entender las instrucciones iniciales de la lección. En esta ocasión la lección que la maestra Flor preparó fue 'Con el centímetro cuadrado', en la que hay que medir polígonos irregulares usando como instrumento un cuadrado que mide 1 cm. de cada lado. El avance respecto a la presentación anterior fue que en lugar de repetir la información del libro, presentó algunas preguntas para que los alumnos expresaran lo que ya saben sobre medición:

Profra. Flor: ¿Sí quiero medir mi libro con qué lo mido?

Alumnos: Con centímetros

PF: ¿Y si quiero medir el salón?

A: Con el metro

PF: ¿Cómo es el metro?

A: [le señalan la regla de madera de 1 metro]

PF: ¿Y los centímetros, cuáles son?

A: Estos, [señalan las marcas de la regla chiquita]

Después de que leyeron grupalmente la introducción y las instrucciones de la lección, la maestra empezó a revisar el trabajo de cada uno y a detenerse con los que enfrentaban alguna dificultad (López, 2005).

Cuando entré al salón de Angélica [...] me sorprendió ver ya, en vivo, una comunidad de aprendizaje. Había una variedad de problemas que cada niño iba resolviendo en el orden que decidiera. En cada mesa de trabajo se veía una variedad de herramientas para resolver los problemas (Rincón Gallardo, 2005).

En el caso de los alumnos, el modelo les permitió disminuir el atraso en comprensión lectora y escritura, principalmente en español y matemáticas. Asimismo destacaron los casos de estudiantes catalogados como rezagados que lograron recuperarse a través de la tutoría personal y del manejo constante de la lecto-escritura.

“Mi sorpresa, dijo [el profesor Magdaleno], fue que al siguiente día el chamaco más inquieto fue el primero que empezó a ayudar” (Cámara, 2005)

[Profr. Pablo Flores Martínez] “Tuve la oportunidad de observar cómo los alumnos del primer ciclo fueron aprendiendo los contenidos de manera más significativa [...] Benjamín Hernández Hernández llegó como monolingüe de habla español, [...], se la pasaba llorando [...] diciendo que no quiere estudiar pero con esta nueva forma de

trabajo dicho alumno poco a poco le empezó a gustar. Actualmente sabe leer y escribir en ambas lenguas, en náhuatl y español, y es uno de los mejores monitores de primer grado ya que en ocasiones hasta apoya a sus compañeros de segundo grado” (CEAC, 2005d).

[Profr. Florencio González Osorio] “Para mi fue sorprendente [...] que algunos alumnos que no sabían leer [...] empezaran a leer palabras, enunciados y pequeños textos, [...]” (Rincón Gallardo, 2005)

A él [Director] le pareció admirable que alguien que no domina el español como Santiago y que además es tímido, se haya animado a presentar los ejercicios con los móviles. [...] También Víctor, [...], sorprendió a Magdaleno por la manera como reaccionó a la tutoría que le di, y porque no pensaba que fuera capaz de empeñarse, como se empeñó, en promover que los compañeros aprendieran. (Cámara, 2005)

Demostrar lo aprendido es un aspecto fundamental del modelo Comunidad de Aprendizaje. Esta forma de evaluar los logros se promueve principalmente en dos momentos: cuando el estudiante asume el rol de tutor de algún compañero para ayudarlo a comprender la misma lección que demostró dominar y cuando expone públicamente las dificultades y los logros que vivió durante el estudio de un tema. Este segundo momento impactó favorablemente a quienes tuvieron oportunidad de presenciar las exposiciones de los estudiantes, pero, sobre todo, generó seguridad en los estudiantes sobre su propia capacidad para aprender.

Angélica, Norma y María Teresa presentaron la lección 8, *Listones para los Moños*; explicaron con diagramas el reparto y resolvieron la ambigüedad³⁵ del doble resultado en el problema que pide dividir 5 metros de listón en tramos de $\frac{3}{4}$ de metro (Ibídem)

“[Estudiante de 4º grado Deysi Nayeli Hernández de La Corrala] nos enseñas a trabajar bien y solos, para enseñar la comunidad de aprendizaje. [...] hacemos resumen y así

³⁵ En este ejercicio se obtienen dos resultados aparentemente diferentes. Si los cinco metros de listón se dividen en cuartos y se agrupan en ternas, se forman 6 moños y sobran $\frac{2}{4}$. Sin embargo, si se hace la división de 5 (cantidad de metros) entre $\frac{3}{4}$ (la medida de cada moño), el resultado es $6\frac{2}{3}$. Uno de los retos de la lección es que los estudiantes identifiquen y descubran por qué ambos resultados son correctos. Ver Matemáticas. Sexto Grado, Secretaría de Educación Pública, Segunda Edición Revisada, México, 2002, pp. 24,25

hacemos la exposición y allí explicamos los temas que estudiamos y mis compañeros me ayudan y yo los he ayudado y me hacen preguntas y a mí me gustaría exponer bonito. (CEAC, 2005d)

Durante las demostraciones los estudiantes han podido explicar las dificultades de comprensión que enfrentaron y el modo de resolverlas, pero además han podido contestar las preguntas que los maestros hacen para verificar la comprensión del texto. La seguridad con la que los alumnos se desenvuelven en estos eventos ha sorprendido también a padres de familia, supervisores y asesores técnico pedagógicos:

Los visitantes enmudecieron. Ninguno cuestionó lo que presentaron los alumnos [...] porque creo no habían visto un dominio tan generalizado en el grupo. [...] Los asistentes mostraron interés en recibir talleres de Convivencia Educativa (Cámara, 2005).

Hortensia de 3º dedicó casi medio día a vaciar y llenar cajas de un cuarto, medio y 1 litro para entender las equivalencias en estas medidas de capacidad. En su demostración dijo 'lo que no podía era escribir las fracciones... luego aprendí a escribir $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$ y 1 litro'. Le pregunté si sólo sabía escribir esas fracciones y dijo que sí. Le pedí que nos explicara lo que significan los números que se escriben arriba y debajo de la línea horizontal en la escritura de fracciones. Contestó 'arriba cuántos son y debajo de cuánto esta partido' [...] Los profesores asistentes empezamos a pedirle que escribiera diversas fracciones y no tuvo ninguna dificultad. Ante el dominio que demostraba del tema me atreví a pedirle que sumara la capacidad de sus tres cajas $\frac{1}{4} + \frac{1}{2} + 1$. Dijo que no podía porque tenía números diferentes abajo. Le dije que ya sabía lo que equivalía cada uno y escribió $\frac{1}{4} + \frac{2}{4} + \frac{4}{4}$ y no tuvo dificultad en sumar y escribir cómo resultado $\frac{7}{4}$. Es difícil describir la expresión de satisfacción del Supervisor cuando le comentó a Hortensia que esas sumas se aprendían hasta 5º y que ella ya podía hacerlas; mucho más difícil es describir la cara de triunfo que puso Hortensia cuando lo escuchó (López, 2005).

Los hábitos de estudio negativos para el aprendizaje, que, a lo largo de su paso por la escuela han ido adquiriendo los alumnos, se modificaban conforme los estudiantes encontraban satisfacción en otras formas de proceder. Por ejemplo:

[Estudiante de 3er grado, Eva González Hernández de La Corrala, Hidalgo] “En la comunidad de aprendizaje nos ayudamos entre todos; les hacemos preguntas a nuestros compañeros sin darles las respuestas leemos nuestro libro leemos varias veces sorrayamos las palabras lo que nos quiere decir preguntamos a la maestra [lo que no entedemos]” (CEAC, 2005d).

[Estudiante de 6º grado, Yolanda Méndez Osio de San Isidro Vista Hermosa, Puebla] “Yo no le entendí primero porque me enseñó un niño y no me gusta que me enseñe un niño porque me da pena y luego la María me fue explicando y así fui aprendiendo y luego la María se fue a ensallar la escolta y luego fui leyendo muchas veces y hasi fui aprendiendo y ya cuando avia cabado la Adela hiba al baño me dijo cuando llege me das copia y yo no le di cuando llego me dijo que le diera copia y no ledi mejor le enseñe y a la Ana tambien” (Cámara, 2005).

[Estudiante de 5º grado, Cecilia, de Octatitla, Hidalgo] “antes trabajábamos otras cosas hacíamos las divisiones y también las lecciones, pero ahora las lecciones contestamos otra cosa y casi ya no hacemos divisiones. Las lecciones contestamos asi, primero nos imaginamos de que trata la lección, después buscamos palabras que no sabemos que quieren decir, después ya contestamos, y al final escribimos que se nos dificultó en la lección y como lo superamos el problema”. (CEAC, 2005d)

[Estudiante de 4º grado, Reyna González Hernández de La Corrala, Hidalgo] “Antes trabajábamos muy mal nomas copiábamos [las lecciones en la libreta] y cuando vino [el proyecto de comunidad de aprendizaje] ya no copiábamos”. (Ibídem)

[Estudiante de 4º grado, Rosa Hernández de La Corrala, Hidalgo] “[Aprendí] muchas cosas bonitas que yo nunca había hecho antes yo no leía mi libro porque no sabia tú llegastes y nos esplicastes desde entonces yo aprendi ahora yo se todas las cosas que antes no podía... lo que mas me gusto fue trabajar solita con las fracciones era bonito el día [que] yo aprendí esas cosas”. (Ibídem)

El conjunto de estos cambios modificó el ambiente en las aulas. En los salones empezó a ser común ver a estudiantes ayudando a sus compañeros a la par que otros se esforzaban por avanzar por cuenta propia, mientras los maestros atendían a alguno en particular. Estas relaciones personales generan gusto por la estancia en la escuela, tanto en estudiantes como en maestros. Estos últimos

hablan del avance particular de los alumnos y han logrado descubrir características de ellos que las relaciones grupales no les permitían conocer. Por ejemplo la Directora de la escuela de la comunidad La Corrala, Hidalgo, comentó que durante las reuniones académicas regularmente se hablaba del avance del grupo de acuerdo al programa, pero después empezaron a referirse a alumnos concretos y a sus avances particulares.

Hubo casos, en que el avance también se percibió en otros tipos de evaluación, como se reporta en Alcomunga:

El profr. Tecpili [Director de la primaria] comentó que en la reciente olimpiada del conocimiento de la zona los representantes de Alcomunga de todos los grados estuvieron dentro de los tres primeros lugares (los alumnos representantes de cuarto y quinto obtuvieron el primer lugar; el de segundo, el segundo y los de primero, tercero y sexto, el tercer lugar), cosa que no había sucedido en los dos años anteriores. Dijo además que, aunque hace tres años llegaron a obtener más primeros lugares, “eran muy pocos los que avanzaban [...] ahora se ve que el avance se extiende más entre los alumnos”. (Rincón Gallardo, 2005)

En algunas escuelas, los resultados alcanzados en estudiantes y profesores, atrajeron el interés de las autoridades y apoyos técnicos cercanos a las escuelas, así como el de maestros de la zona. El Supervisor y el ATP de la escuela Ignacio Allende, en Huejutla, Hidalgo, asistieron al taller introductorio y estuvieron presentes al menos un día de cada semana de visita de la asesora de CEAC. Esto les permitió probar en ellos mismos la relación tutorial y observar su impacto en los estudiantes. Después de experimentar ocasionalmente este modo de relación educativa en otras escuelas de su zona, invitaron a la asesora a dar talleres demostrativos durante las sesiones de actualización que mensualmente tienen. Durante esos talleres los docentes manifestaron su intención por extender el proyecto a sus escuelas y tomar el modelo Comunidad de Aprendizaje para los cursos de formación que ellos reciben. La escuela Nezahualcóyotl, Miahuatlán, Puebla, recibió la visita de supervisores, ATP's y profesores de la región para

presenciar las demostraciones de los muchachos. El reporte de este evento menciona.

Los comentarios fueron laudatorios en general y los asistentes mostraron interés en recibir talleres... El Director habló después conmigo para decirme que los hechos habían despejado la duda que muchos maestros tenían respecto de la comunidad de aprendizaje (Cámara, 2005)

Desafíos para la continuidad del proyecto

La capacitación a los maestros ha sido uno de los aspectos fundamentales del proyecto, y encontrar tiempo para ella uno de los principales desafíos. Es importante que las autoridades creen espacios de capacitación para los maestros que decidan continuar o para los que deseen tomar el modelo comunidad de aprendizaje para mejorar los resultados académicos. Las diferentes maneras como cada escuela resolvió el problema del tiempo ofrecen pistas para diseñar algunas alternativas.

Otro desafío importante es, para quienes deseen continuar la experiencia, que los ATP y las personas encargadas de ofrecer apoyo pedagógico a los maestros se involucren en el proceso de capacitación y de formación de comunidades de aprendizaje, pues es la única manera que el sistema educativo se apropie de la innovación y se aprovechen sus resultados. Como se mencionó en páginas anteriores durante esta fase hubo quienes se involucraron en el proyecto y lo impulsaron, pero también hubo casos en que la falta de conocimiento sobre el modelo llevó a presionar para mantener el estilo de trabajo que se ha seguido en las escuelas. El planteamiento inicial suponía que el modelo arraigaría en el personal técnico de la DGEI, tanto en las oficinas centrales como en las estatales, y que así se tendría la caja de resonancia para dar a conocer a más maestros las ventajas demostradas del modelo. Sin embargo, la participación fue dispar y quedan dudas sobre el aprovechamiento que la institución hará de esta experiencia.

Otro desafío es el reconocimiento institucional al esfuerzo de preparación profesional y de desempeño docente emprendido por los maestros. La aceptación y el entusiasmo de los maestros al recibir la capacitación es uno de los indicadores más sólidos de la pertinencia del apoyo que recibieron. Fueron frecuentes las expresiones de satisfacción de los maestros al tener la oportunidad de reconocer lo que no saben y aprenderlo, así como la comparación entre la poca pertinencia de la capacitación que reciben convencionalmente y la capacitación artesanal en comunidades de aprendizaje. Sin embargo, varios maestros externaron – con justa razón, desde nuestra perspectiva – la inquietud de poder recibir por la capacitación que actualmente están recibiendo algún tipo de reconocimiento. El argumento tiene fuerza, pues por otros cursos que no les parecen relevantes se reciben puntos o estímulo económico, y por la capacitación en comunidad de aprendizaje, que consideran pertinente, no recibieron ningún estímulo externo³⁶.

Desde luego, hace falta avanzar en la consolidación de comunidades de aprendizaje. Falta asegurar en los maestros un catálogo suficientemente amplio que asegure la propia suficiencia en educación básica, falta promover la paciencia de varios estudiantes como tutores, quienes al no poder orientar a sus compañeros acaban por darles la respuesta. Aunque se han empezado a modificar las prácticas en el salón de clases, hace falta tiempo y seguimiento cercano para que la inercia escolar no revierta lo ganado. Para que los apoyos técnicos, Supervisor y ATP, puedan dar orientaciones congruentes con el modelo es necesario que ellos mismos se capaciten en el dominio de un catálogo de temas más amplio que el de los maestros y en la formación de comunidades de aprendizaje.

³⁶ En la DGEI se planteó gestionar ante la instancia correspondiente de Carrera Magisterial, la inclusión del trabajo realizado como parte de los cursos que otorgan puntaje. Sin embargo no hubo continuidad en ese proceso.

Lo escrito hasta ahora, apenas puede presentar parte de las escenas en las que los maestros y los alumnos redescubrían el sentido de su estancia en la escuela. Las palabras que conocemos son limitadas para narrar los momentos en que algún estudiante descubría su propia capacidad para aprender y se empeñaba en que sus compañeros lo logaran también. Además de quedar la certeza de que el modelo Comunidad de Aprendizaje puede contribuir a ofrecer educación de calidad a las comunidades indígenas que han carecido de ella, quedan lágrimas retenidas y el corazón lleno de esperanza al ver que Lety, considerada la más atrasada de su grupo, pudo leer delante de toda la escuela sin balbucir y explicar en náhuatl y en español lo que significaba “cofre”; al ver a Cecilia explicarle con toda seriedad a un funcionario cómo podría usar él un ábaco para escribir correctamente cifras enormes; al participar del apretón de manos que dio el maestro Magdaleno a Gabriel para expresar su satisfacción por haber entendido los diagramas de árbol, y enterarnos después que viajó de Puebla hasta Chihuahua para asistir a un taller de Comunidad de Aprendizaje, con duración de tres semanas, que se ofrecía a sus colegas bilingües de la Sierra Tarahumara. Pero, sobre todo, queda la satisfacción, en ellos y en nosotros, de haber aprendido y enseñado con interés.

De responder inicialmente sólo con señas y voz muy baja, ahora Adriana pronunciaba con orgullo, en cuanto terminaba de repasarlas en voz baja, las palabras que lograba leer completas. Después buscaba en el dibujo el lugar que debía iluminar y, tras señalarlo, comenzaba a colorearlo. Casi cada vez que leía el nombre de un lugar y lo encontraba en el dibujo lanzaba un suspiro, que dejaba ver la satisfacción y el gusto por entender lo que debía hacer. Cuando ya varios alumnos habían salido, acomodó y guardó sus tarjetas con frases escritas en español y náhuatl, tomó sus cosas, me dijo gracias y salió del salón. (Rincón Gallardo, 2005)

Telesecundarias del Distrito Federal

Martha Leticia Casas Flores

Luis Gerardo Cisneros Hernández

El proyecto enseñó a los alumnos a ser libres. Alumnos que nunca se habían atrevido, ahora adquirieron la seguridad que necesita un joven para enfrentar la vida

Profr. Gustavo Guesta Guillén, telesecundaria 01

Yo aprendí mucho por ejemplo [...] las fracciones y también me enseñaron a saber trabajar en equipo y a poder convivir con mis compañeros [...] antes no encontraba ni un sentido al estudio [...] pensaba salirme de la escuela porque era muy aburrida pero [...] gracias al proyecto supe lo que es el estudio y [...] me gusta porque [...] los maestros me enseñaron que las materias son bonitas si les sabes agarrar la onda.

Alma, estudiante de segundo año de la telesecundaria 81

Las dos citas anteriores muestran el cambio de actitud de una maestra y un alumno que siguieron el modelo Comunidad de Aprendizaje durante el ciclo escolar 2004-2005 en sus telesecundarias. (CEAC, 2005e)

Origen y gestación del proyecto

El Director General de Operación y Servicios Educativos en el Distrito Federal (DGOSEDF) Mtro. Edmundo Salas Garza, conocía el trabajo de CEAC porque fue él quien promovió el modelo Posprimaria cuando era Director del Consejo

Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), de 1995 al 2000. El trabajo en los centros de Posprimaria dio lugar al modelo Comunidad de Aprendizaje y el grupo de asesores responsables de su diseño e implementación formó después Convivencia Educativa, A.C. Edmundo Salas propuso que el modelo se ofreciera a las telesecundarias de la DGOSEDF como un recurso optativo para mejorar la calidad de un servicio que era urgente apoyar. En una publicación reciente se indica que “[...] los resultados de las pruebas de rendimiento analizados según las modalidades de secundaria muestran que los alumnos de Telesecundaria tienen un nivel claramente inferior a los de las demás modalidades.” Y que “[...] los alumnos de bajo rendimiento [...] suelen ser quienes son atendidos con más deficiencias por el sistema educativo. En lugar que la escuela ayude a compensar las desigualdades sociales, contribuye a reforzarlas.” (INEE, 2004: 222)

En una primera etapa, se elegiría a diez escuelas que voluntariamente aceptaran participar de la asesoría de CEAC. Cada una recibiría al mes una visita de una semana, durante la cual un asesor brindaría tutoría personal a los maestros en el manejo de los temas del programa de secundaria que después ofrecerían a sus alumnos; así como asesoría directa en las aulas, para apoyar la conformación de comunidades de aprendizaje. Junto con el maestro, el asesor brindaría tutoría personal a los estudiantes para modelar la forma de trabajo encaminada a elevar el nivel educativo; a través del desarrollo de habilidades para aprender por cuenta propia: leer con sentido los textos del programa y las obras originales de la biblioteca escolar, saber investigar, y expresarse con claridad tanto oralmente como por escrito. De octubre a junio se realizarían 9 visitas a las que correspondería la misma cantidad de reportes o documentos de seguimiento y sistematización.

La asesoría de CEAC se financiaría con recursos del Programa Escuelas de Calidad, una tercera parte la telesecundaria y dos terceras partes la DGOSEDF. Para dar a conocer el apoyo que ofrecía CEAC se organizó en septiembre del 2004 una primera reunión con funcionarios, inspectores y directores de

Telesecundaria. Una segunda reunión sirvió para aclarar dudas y entrar en detalles sobre la forma de trabajo, al mismo tiempo que se iban vislumbrando diferentes caminos para la implementación. Posteriormente se hizo una invitación a todas las telesecundarias por medio de un tríptico informativo, para que los directores y maestros conocieran la propuesta completa y decidieran en Consejo Técnico su participación.

Durante las reuniones preparatorias, primero con los inspectores y directores y después en las escuelas con los maestros, los asesores de CEAC pusieron énfasis en una serie de condiciones necesarias para el buen desarrollo del trabajo. Se trabajaría con escuelas que decidieran voluntariamente incorporarse al proyecto y, dentro de éstas, se respetaría la decisión de cada maestro de recibir o no la asesoría de CEAC. Se pidió a las autoridades responsables que brindaran las condiciones necesarias para que los maestros pudieran capacitarse, sobre todo que los descargaran en la medida de lo posible del trabajo administrativo para que pudieran centrar su atención en el aspecto educativo. El trabajo de CEAC en el aula consistiría en apoyar, no sustituir, a los maestros. El trabajo coordinado de maestros y asesores sería la pieza fundamental para construir las comunidades de aprendizaje. A los maestros no se les pedía que cambiaran o alteraran los programas de estudio, sino que los abordaran según su interés por aprender temas que desconocían o no conocían bien y desearan ver en profundidad. También se pidió hacer una evaluación inicial y otra al final para medir el avance, no sólo en la transformación del salón de clase en comunidad de aprendizaje, sino con pruebas estándar. Se propuso como meta que para fin del ciclo escolar, los estudiantes que hubieran participado en el trabajo de comunidades de aprendizaje, en las Pruebas Nacionales de Aprovechamiento debían superar la media de todas las escuelas secundarias urbanas del Distrito Federal en comprensión lectora y habilidad matemática. Esta evaluación, que debía hacer una agencia externa a CEAC, no se logró concretar, por lo que sólo presentamos indicadores cualitativos del logro académico y del cambio en la relación de los maestros con sus alumnos y de éstos entre sí.

Decidieron participar seis telesecundarias y una secundaria general como excepción, dado el interés que demostró la Directora. Tres meses después se dobló el apoyo en dos de las telesecundarias y en la secundaria general porque atendían a más alumnos que las otras escuelas, con lo que se acabó atendiendo el equivalente a diez escuelas. El equipo de CEAC que participó en este proyecto estaba integrado por seis asesores y nueve asistentes que los acompañarían para capacitarse y, llegado el momento, fungir como asesores en otras escuelas³⁷. En el siguiente cuadro se muestran las escuelas que decidieron participar, el número de maestros y el número de alumnos que participaron.

Tabla 1. Maestros y alumnos asesorados durante el ciclo escolar 2004-2005

Escuela	No. grupos	No. Maestros	Maestros Asesorados	No. Alumnos	Inicio de actividades
Telesecundaria 01	6	7 *	7	307	22 octubre, 2004
Telesecundaria 81	4	4	4	145	3 noviembre 2004
Telesecundaria 106	6	6	6	131	18 de octubre 2004
Telesecundaria 61	3	3	3	112	18 de octubre 2004
Telesecundaria 127	4	4	4	119	29 de noviembre 2004
Telesecundaria 27	9	9	8	200	10 de enero del 2005
Secundaria Diurna "Francisco Villa" Turno vespertino	11	20	8	625	25 de octubre 2004
Total	44	33	40	1,639	

* En esta escuela son seis maestros los que están frente a grupo pero también se le brindó asesoría al profesor de computación. Fuente: información proporcionada por los directores.

³⁷ Los asistentes se incorporaron recientemente al equipo de asesores de CEAC han aprendido el estilo de tutoría personal y ahora lo practican mientras que apoyan al asesor o asesores responsables en cada una de las escuelas.

Los asesores concentraron su apoyo en temas de literatura, matemáticas e inglés, por ser áreas que se prestan para practicar la lectura con sentido, ya que si el lector no da cuenta de todos los detalles y los integra es imposible que entienda lo que dice el texto. Se acotaba de este modo la oferta con la intención de profundizar en las estrategias de aprendizaje, pero se dejaba abierta la posibilidad para intervenir en otras asignaturas, siempre y cuando se cumpliera con el requisito de contar con un tutor que dominara el tema. Los textos que el asesor daba a elegir al maestro y después el maestro a los estudiantes (catálogo de ofertas) trataban temas del programa, seleccionados para provocar el estudio en profundidad y la reflexión. Los asesores de CEAC habían probado el modelo Comunidad de Aprendizaje durante varios años con buenos resultados no sólo en el área rural sino también en ciudades grandes como el Distrito Federal y Ciudad Juárez, donde se abrieron centros de Posprimaria en combinación con instituciones que atendían niños y jóvenes de la calle, fármaco dependientes, enfermos de cáncer y trabajadores de la basura; pero no se había trabajado en las condiciones más formales de las escuelas públicas.

En la secundaria general se enfrentaba la dificultad de atender maestros con diferentes grupos y horarios fragmentados. Aunque ahí se ofreció asesoría a maestros encargados de las áreas de matemáticas y literatura de los tres grados, las sesiones de trabajo con cada grupo sólo podían durar los 50 minutos de la clase correspondiente. En las telesecundarias, en cambio, a pesar del ritmo de trabajo inflexible de la programación televisiva, se contaba con condiciones que facilitaron la adopción de las relaciones características de una Comunidad de Aprendizaje: la presencia continua del maestro en el mismo grupo, el hecho de que los maestros deben manejar todas las asignaturas del programa y la posibilidad de prescindir del apoyo televisivo si el trabajo lo requería,

El contexto y los actores

Sin pecar de ingenuos al pensar que podemos aislar el aula de su contexto, consideramos el salón como el espacio concreto desde donde se pueden lograr buenos aprendizajes a partir del estudio independiente. En el Distrito Federal existen 1,264 escuelas secundarias que atienden a 474,157 alumnos. De éstas, 49 son telesecundarias (INEE, 2004: 205). Las siete escuelas donde trabajamos durante el ciclo escolar 2004-1005 se encuentran en lugares de alta densidad de población, barrios y colonias populares como la Ramos Millán en Iztacalco, San José en Iztapalapa, Santo Domingo en Coyoacán, colonia Casas Alemán, Tepetatal y Barrio Alto en Coatepec. Lugares donde se pudiera pensar que las secundarias técnicas y generales cubren toda la demanda escolar de este nivel. De acuerdo a las estadísticas nacionales, la modalidad de Telesecundaria atiende en promedio a 73 alumnos. La población estudiantil de las seis telesecundarias que recibieron asesoría de CEAC se encuentra por arriba del promedio. Por ejemplo, la 01 atiende a 307 alumnos y la 27 a 200, es decir, un poco más del doble del promedio nacional. A nivel nacional la Telesecundaria creció 105% en los últimos diez años, mientras que las secundarias técnicas lo hicieron en un 31% y las secundarias generales en sólo un 13.5%. El hecho de que haya telesecundarias en el D.F. indica que un modelo pensado originalmente para zonas rurales y marginadas con menos de 2,500 habitantes, todavía se presenta como una alternativa educativa en espacios urbanos con alta densidad de población.

En cuanto a la infraestructura escolar, las instalaciones en la mayoría de las telesecundarias en las que trabajamos no son las más adecuadas. Por ejemplo, el aula de tercer grado de la telesecundaria 61 tiene espacio para unos 15 estudiantes y acomoda 35. En la telesecundaria 106, instalada en una casa vieja, todos los salones son reducidos y los maestros tienen que echar mano de la

creatividad para aprovechar al máximo los espacios. Las instalaciones en la mayoría de estas telesecundarias no se diseñaron como escuelas, sino que poco a poco se han ido adaptando para cumplir esa función. En los salones de las telesecundarias se nota la personalidad y estilo del profesor en el acomodo de las sillas o mesas de trabajo, libreros y material didáctico que cuelga en las paredes.

El caso de la secundaria es diferente, se nota el diseño de una escuela pensada como tal desde su origen. Lo tradicional en las telesecundarias es encontrar las sillas o mesas de trabajo frente al televisor y atrás de éstas, junto a la puerta, el escritorio del maestro quien puede así tener control de los que entran y salen. En varios salones simplemente hay que acomodar los muebles en donde quepan dejando poca movilidad para el tránsito normal de los alumnos. En el caso de la secundaria, el acomodo es el que conocemos: las sillas viendo al pizarrón y al frente el escritorio del maestro. El acomodo del mobiliario dentro del salón de clases no es algo que carezca de importancia, dado que maestros y alumnos pasan la cuarta parte del día en él, y de alguna forma refleja la visión que el maestro tiene sobre la educación y la manera de relacionarse con los alumnos.

En general existe consenso entre los padres de familia, alumnos, maestros y directores en considerar a la Telesecundaria como la última opción para los estudiantes que han sido rechazados o expulsados de otras secundarias por mal comportamiento o bajo rendimiento académico. Para muchos maestros, el sistema de Telesecundaria recoge a malos estudiantes, por lo que dicen que se han especializado en el trato con alumnos de bajo rendimiento académico e indisciplinados. Desde luego, también asisten buenos estudiantes que por tradición familiar vieron en la Telesecundaria su primera opción, sin olvidar a quienes valoraron ingresar porque era el espacio educativo más cercano a su casa. En los salones de clase de los tres grados conviven estudiantes de diferentes características e intereses, como en todas las escuelas, pero como mencionan algunos maestros, los que vienen a la Telesecundaria “pasaron de

noche la primaria” y no cuentan con las herramientas para el aprendizaje autónomo que exige el nivel medio.

Los maestros

La mayoría de los 40 maestros con los que trabajamos cuentan con muchos años de servicio en Telesecundaria y tienen la experiencia de haber atendido a los tres grados. Muchos trabajan doble turno o desempeñan otra actividad fuera de su horario de trabajo, por lo que dicen no tener tiempo para realizar actividades de capacitación o extra clase. En las telesecundarias encontramos a pocos maestros jóvenes, lo que hace suponer que existe una estabilidad en la planta docente y los cambios de maestros de un ciclo escolar a otro son mínimos. Muchos son profesionistas y prácticamente todos cuentan con licenciatura. Se supone que los profesores manejan los textos de la Telesecundaria (Conceptos Básicos, Guía de Aprendizaje, Guía Didáctica, Lecturas para Jóvenes) pero en cuanto al dominio de los contenidos, se fue mostrando, durante la capacitación y después en las visitas de asesoría, que no es suficiente en áreas o temas básicos. No obstante, la misma forma de trabajo de la Telesecundaria contribuye a soslayar el problema. Los maestros abordan los temas de manera rápida y superficial y asignan la mayor parte del tiempo en el aula a contestar la Guía de Aprendizaje con base en el texto de Conceptos Básicos. Lo acertado de las respuestas se confirma con las claves que vienen en las Guías y, en el caso extremo, se copian y después el maestro realiza una revisión general. De esta manera los maestros suelen otorgar la responsabilidad de enseñar a quienes por televisión se encargan de explicar los temas y ellos únicamente coordinan las actividades sugeridas. Algunos abiertamente se autodenominan *coordinadores*, porque dicen que el que da la clase es el *especialista* que aparece en la televisión. Con esa forma de trabajar, los maestros parecen quedar libres de la responsabilidad de manejar con suficiencia los temas del programa.

Los maestros dan diferentes interpretaciones a su quehacer docente. Por ejemplo, algunos suponen que, para aprender, los estudiantes deben de mantenerse quietos y en forma pasiva escuchar la clase. Otra idea muy difundida, aunque no exclusiva de los maestros de Telesecundaria, es suponer que la simple exposición oral transmite conocimientos, hábitos y habilidades.

[...] la maestra de segundo año en horas de clase se encontraba trabajando en su planeación, los alumnos veían en la televisión el procedimiento para resolver una ecuación con dos incógnitas. Al terminar la clase televisada, la maestra les dijo 'ahora que vieron cómo se hacen las ecuaciones no tienen pretexto para decir que no saben hacerlas' y les dejó hacer tres de tarea. (Cisneros, et.al, 2005)

Hay la idea de que con haber visto la clase por televisión los alumnos ya aprendieron. Si esto fuera cierto, las telesecundarias tendrían el nivel más alto en rendimiento académico, porque aprendieron todo de los especialistas que aparecen en la televisión, y no habría necesidad de repetir constantemente los temas. Lo que se olvida es que el conocimiento es activo, que se necesita esfuerzo y tiempo para entender, para descubrir. Además, hay que ejercitarse y practicar con asiduidad las habilidades que permiten aprender en forma independiente. En la Telesecundaria, además, la presión por marchar al ritmo de los programas televisivos impide a los estudiantes avanzar a su paso y reflexionar sobre el modo como aprenden.

Un maestro de segundo año me dice "Cuando los alumnos andan muy atrasados y hay poco tiempo, prefiero hacer yo los ejercicios de matemáticas en el pizarrón, para demostrarles cómo se hacen y luego ellos los copian en el cuaderno, porque si los paso al pizarrón se hacen bolas y no terminamos nunca" (Ibídem)

También es muy común que se equipare información con conocimiento. Se satura a los estudiantes con formulaciones y datos de las diferentes asignaturas y se omite el trabajo que descubre la razón por la que se organizan y seleccionan los conocimientos en un programa, su importancia cultural y formativa. Estudiar temas con interés, familiarizarse con obras escritas, investigar, reflexionar, aprender a

expresarse, no es compatible con la carrera por cubrir dosificaciones mensuales. Se intenta ahorrarle al estudiante el esfuerzo de reflexionar sobre lo que aprende. Los maestros tratan de acelerar un supuesto aprendizaje cuando recomiendan al estudiante “No te debes de complicar, hazle así que es más fácil”. En otras ocasiones el maestro hace el trabajo de plantear el problema de matemáticas que viene en la Guía o la interpretación de un texto y deja que los estudiantes únicamente hagan las operaciones o un resumen. Este tipo de acciones niegan la oportunidad de descubrir por uno mismo y fomentan la dependencia de los alumnos hacia el maestro. Los convierte en simples ejecutores de instrucciones.

Los maestros están acostumbrados a trabajar de prisa porque quieren terminar lo antes posible el programa de estudios. En la Telesecundaria los tiempos están definidos por el horario de la televisión y, en la secundaria, por el timbre que marca el cambio de clase. No hay manera de respetar el ritmo del estudiante que tiene que resignarse a cambiar de tema varias veces al día. Como consecuencia la mayoría de las actividades se quedan a medias, los estudiantes pierden interés y empiezan a generar desorden y estrategias de supervivencia para adaptarse a tales condiciones: copian las claves, se aprenden las respuestas de memoria y responden de manera mecánica a lo que pregunta el profesor. La estrategia más socorrida entre los alumnos –que conocen muy bien al maestro- es responder o hacer lo que él quiere que respondan o hagan. En la siguiente cita se observa la estrategia empleada por todo el grupo y la satisfacción del maestro por ver que habían estudiado cuando estaban solos.

En esa ocasión el maestro tenía que atender a un grupo de padres de familia y dejó al grupo solo con la instrucción de que contestaran un cuestionario de literatura en su cuaderno. El que no lo entregara no iba a salir al receso. Durante todo el tiempo que el maestro estuvo ausente los alumnos hicieron relajo. Minutos antes de que tocaran la campana para el recreo, todos se pusieron a copiar las respuestas que habían obtenido algunos de sus compañeros. El maestro recogió las hojas, los felicitó por haber cumplido y los dejó salir al receso. (Ibídem)

Preocupados por el tiempo, pocas veces los maestros atienden a alguien de manera individual. Lo común es buscar la homogeneidad en todo momento, preparar la clase para todo el grupo, dosificar los contenidos y hacer lo posible para que todos avancen al mismo ritmo. Cuando se rompe el ritmo grupal –como es de esperarse– por las características naturales y culturales de cada individuo, el maestro empieza a etiquetar a los alumnos como atrasados, aplicados, de lento aprendizaje, hiperactivos y surge la idea de cursos de regularización en el intento imposible de nivelar el conocimiento de todo el grupo.

En el fondo de estas creencias y actitudes de los maestros --una posición acomodaticia o acrítica ante el sistema educativo vertical y homogéneo que no alienta el interés de enseñar y aprender, y la tendencia a contentarse con las formalidades de la normatividad general-- hemos encontrado la falta de preparación profesional al ignorar temas básicos del programa escolar.

Los estudiantes

Los estudiantes que asisten a la Telesecundaria se encuentran en una edad en la que los cambios físicos y psicológicos y la convivencia natural con sus compañeros los hace ser inquietos, demandantes, extrovertidos y desafiantes ante la autoridad. Se comprometen poco en tareas que no son de su agrado o interés; las tratan de realizar de manera rápida para pasar a otra cosa ocupándose más de hacerlas que de reflexionar sobre ellas. Al observar a estos estudiantes en su entrono escolar y al acercarnos para trabajar junto con ellos, los asesores de CEAC confirmamos una actitud generalizada de desgano y frustración. Dicen: “si termino pronto, me deja salir antes al receso”, “si lo hago rápido me deja prender la grabadora o platicar con mis amigos”. Ante un problema preguntan, “¿qué hago, multiplico, sumo divido... luego qué?”. En las tareas escolares suelen importar más los trazos y los dibujos bien iluminados que el contenido. Al escribir, constantemente cambian de pluma para resaltar en diferentes colores lo que consideran importante, o numeran las páginas de los cuadernos sin propósito

evidente. Cuando hacen ejercicios matemáticos usan hojas sueltas que desechan y sólo transcriben al cuaderno el resultado que es lo que por lo regular satisface al maestro. Se les pide mantener la atención en las diferentes asignaturas de 8 a 2 de la tarde con un espacio para el receso, que consideran insuficiente, y que prolongan en el salón como parte normal de su convivencia. Pasan de ver la televisión a realizar actividades en los libros y escuchar explicaciones de su maestro. Las llamadas de atención a los más inquietos, los reportes, suspensiones temporales y amenazas de dejarlos sin receso o llamar a los papás son constantes. Sin embargo, estas estrategias están tan devaluadas que de poco o nada sirven. Dentro del salón de clase buscan cualquier excusa para salir y escapar de la rutina. Tienen poca noción del tiempo principalmente del pasado y futuro, más los de primero y segundo año. Viven el presente. Pocos son los que saben qué van a hacer en el futuro inmediato. Sus referentes del pasado son escasos. Poco parecen importarles los sucesos políticos los avances tecnológicos o los desafíos científicos actuales. Lo que llama su atención es saber manejar el Internet, el chat y estar actualizados en cuanto a música y ropa. Pintan, cortan y le agregan al uniforme pedazos de tela para tenerlo a la moda. El examen del CENEVAL dio la oportunidad para platicar con los de tercer año de sus planes después de la secundaria y son pocos los que pueden anticipar algo. El desenfado con el que toman el estudio indica que acuden a la escuela por obligación, y muchos porque no tienen otra cosa que hacer. Los que trabajan combinan ambas actividades y llegado el momento optan por desertar de la escuela para integrarse al oficio familiar o buscar otras opciones de empleo. Por ejemplo, David, Oswaldo y Felix de segundo grado e Ivan de tercero de la telesecundaria 61, esperan el momento de concluir la secundaria para trabajar como mecánicos hojalateros y el último ayudando a su papá a administrar el negocio familiar.

Entre los jóvenes la violencia física y verbal es común. Se agraden unos a otros en broma o en serio. El mobiliario está deteriorado; se han pintado las paredes y muebles con leyendas que van desde los apodos de sus compañeros y maestros, diversas formas de graffiti hasta expresiones de amor y juego de palabras en

corazones con los nombres de la pareja. En los baños y mesas de trabajo aparece el trillado “puto yo”. Su percepción de la escuela, obviamente, es la de un espacio cerrado que les es ajeno –de ahí la destrucción-- muy parecido a una cárcel en donde todo es obedecer aun cuando las órdenes rayen en lo absurdo.

Cuando Francisco y yo entramos al salón ya había terminado la clase televisada de matemáticas. Los estudiantes contestaban la lección Reglas Graduadas y Compás, de su Guía, mientras la profesora pasaba lista y revisaba la tarea. Después llegó la hora de la siguiente clase televisada. Era la lección 10 de español; la profesora prendió la televisión y les pidió que pusieran atención para que contestaran la Guía. Dos aspectos llamaron mi atención en ese momento: la maestra no tuvo tiempo de revisar el trabajo de los estudiantes y la transmisión era muy mala, no se entendía, no se veía muy bien, además de que la imagen brincaba mucho. El primer aspecto me parecía salvable, pues la profesora les propuso a los estudiantes que después podían terminar de responder la Guía. El segundo fue el que no terminé de comprender, pues a pesar de las condiciones de la televisión, la profesora insistió en que los estudiantes dejaran lo que estaban haciendo y pusieran atención al programa:

- “Nadie debe de estar escribiendo”
- “Es que no se ve maestra” (distintos alumnos en varias ocasiones)
- “Aunque no se vea, pongan atención (a todo el grupo) es como examen, así que abusados.” (Castillo, et.al, 2005)

Con todo, y sin pecar de ingenuos al pensar que podemos aislar el aula del contexto social, económico y familiar de los estudiantes, consideramos el salón como un espacio donde se pueden iniciar los cambios deseables el introducir la relación de trabajo que alienta la Comunidad de Aprendizaje.

La capacitación de los maestros

Cuando los asesores visitaron las escuelas para ofrecer el taller sobre Comunidades de Aprendizaje, en algunas los maestros se encontraban discutiendo sobre los temas que escogerían para su capacitación anual: ajedrez en el aula, técnicas para elaborar mapas mentales, estrategias para motivar a los alumnos, talleres de lectura, matemáticas recreativas, cómo fomentar valores en el

aula y otros. Los cursos y talleres tienen el propósito de actualizar la práctica de los maestros; los ponentes incorporan lo más novedoso en educación, tratan asuntos interesantes y cuentan con la ventaja de que son los maestros constituidos en Consejo Técnico los que proponen y deciden los temas. Los maestros están acostumbrados a los Talleres Generales de Actualización (TGA) que se imparten al inicio del ciclo escolar y a los cursos en periodos especiales durante el año, en donde los temas que tratan en su mayoría van dirigidos a fomentar la motivación, incorporar aspectos lúdicos en la clase y resaltar la forma correcta en que alumnos y maestros se deben desempeñar en el aula. Sobre este tipo de capacitación CEAC cuestiona tres puntos. Primero, el tiempo de una semana para impartir los TGA es insuficiente, tomando en cuenta que parte de esa semana los maestros se dedican a tratar asuntos administrativos y de organización escolar, por lo que el aprovechamiento en temas académicos es mínimo. En segundo lugar, los temas tratados sólo abordan aspectos externos del problema educativo y no el fondo; por ejemplo, la indisciplina la ven como un problema aislado y no como resultado de una serie de factores estructurales que producen desinterés y rebeldía. En tercer lugar, aun cuando se dicen talleres, los TGA son con frecuencia exposiciones de ponentes a maestros que escuchan pasivamente.

En las pláticas previas a la capacitación, cada asesor se dio a la tarea de negociar con el Director y los maestros la forma de trabajo y el tiempo para la capacitación inicial. La primera dificultad fue hacer que el Director y los maestros entendieran la práctica del modelo. En el plano teórico no había discusión, estaban de acuerdo en las bondades: partir del interés de los alumnos, respetar su ritmo de aprendizaje, desarrollar la capacidad de aprender de manera autónoma, reflexionar sobre el propio proceso, demostrar lo aprendido y ayudar a otros compañeros. El obstáculo se presentó cuando se planteaba llevar lo ideal al terreno de lo concreto. El modelo entraba en tensión con muchas prácticas educativas e inercias que durante años los maestros han seguido y aceptan como algo natural. Algunos pensaban que no se debía romper el ritmo de trabajo de la

Telesecundaria, que no se cumpliría con el programa de estudio, que las autoridades educativas no lo iban a permitir y que era difícil, si no imposible, atender a todos los alumnos de manera individual. Aun cuando aceptaban capacitarse, muchos desconfiaban de la capacidad de los alumnos para aprender lo mismo que ellos estaban aprendiendo. Otros maestros, intrigados por un modelo que se había probado con éxito en otros contextos y ahora se les ofrecía a ellos, deseaban probarlo y adaptarlo a las condiciones de su escuela. Lo veían como una propuesta abierta que era necesario construir a partir de la práctica. Cansados de los pobres resultados en cuanto al aprovechamiento académico de sus alumnos, estaban a favor de un cambio y vieron en el modelo una oportunidad para mejorar su desempeño profesional. La invitación para todos fue vivir durante una semana la experiencia de estudiar por cuenta propia con el apoyo de un tutor. Porque el modelo se entiende mejor cuando el maestro vive la experiencia.

Se buscó la manera de que los maestros contaran con el mayor tiempo posible dentro del horario escolar para capacitarse sin descuidar a los grupos. En cada escuela la solución que se dio fue diferente: aprovechar el apoyo de maestros sustitutos, fijar horarios escalonados para los maestros; en una escuela los alumnos trabajaron solos y en otra la Directora tomó la decisión de suspender clases.

El primer día, reportan los asesores, algunos maestros se sintieron desconcertados por no estar acostumbrados a estudiar en relación personal con un tutor. Los maestros escogían el tema que les interesaba estudiar de la oferta que les presentaba el asesor y cada quién avanzaba a su paso, pero todos tenían que dar cuenta y dialogar sobre lo aprendido. La actitud de los maestros ante el tutor fue diversa. Algunos pusieron como pretexto que los grupos estaban solos o que tenían que realizar alguna tarea administrativa para dejar el salón y no poner en evidencia sus deficiencias académicas. Otros acudieron abiertamente al tutor

con sus dudas y guiados por él pudieron resolverlas, poniendo más cuidado en la lectura y consultando otros textos.

Los asesores detectaron la inseguridad con que la mayoría de los maestros de Telesecundaria manejan los temas de la educación básica, falta de rigor para leer con cuidado y descubrir el sentido de la lectura, dificultad para seguir las instrucciones de un texto, confusión en conceptos básicos de matemáticas. Mostramos a continuación un par de ejemplos:

Cuando le pedí que me explicara cómo había resuelto el problema [*Sea ABC un triángulo equilátero y P , Q y R los puntos medios de AB , BC y CA respectivamente. Sean los vértices del triángulo los centros de los arcos PR , PQ y QR . Si un lado del triángulo mide 6 ¿Cuál es el perímetro de la región PQR ?*] noté que había hecho una mala interpretación de la lectura [...] El problema se presentó porque aun cuando había marcado los arcos volvió a unir los puntos P , Q y R con rectas. (Casas, et.al, 2005)

[...] las profesoras no sabían determinar la altura de un triángulo, confundían el perímetro con el área [...] había confusión entre el círculo y la circunferencia, y otros conceptos” (Espinosa, et.al, 2005)

Ante un problema tendían a dar respuestas mecánicas sin tomar tiempo para pensar bien lo que se pedía y plantear la solución adecuada; acostumbraban realizar ejercicios en forma aislada sin poder relacionarlos a otros temas, sin consultar, sin explorar caminos alternos de solución, sin confirmar que la respuesta que daban era la correcta.³⁸

La relación personal del asesor con el maestro ayudó a aliviar las tensiones que inicialmente se produjeron con algunos maestros cuando el tutor hacía sugerencias y recomendaciones para detectar y solucionar el error en una mala lectura o el mal planteamiento de un problema de matemáticas. Algunos mostraban molestia por no estar acostumbrados a que los corrigieran, otros

³⁸ En los reportes de la primera semana de capacitación se ofrecen ejemplos concretos de estas deficiencias. Los reportes se pueden consultar en la página Web de Convivencia Educativa.

tomaban una actitud positiva comentando con el tutor alternativas de solución o sugiriendo interpretaciones y seguían trabajando. En el proceso de capacitación el maestro detectaba las deficiencias y proponía soluciones, solo o con el apoyo del tutor. Una actividad constante fue leer junto con el maestro hasta que detectaba el error y lo corregía. En otros momentos el apoyo del tutor consistía en llevar al maestro a encontrar la estrategia para resolver un problema o descubrir el sentido de lo que inicialmente no le quedaba claro en una lectura. Buena parte del tiempo se invirtió en investigar en los libros de apoyo el sentido de algunos conceptos y la forma en que se relacionaban. Hubo momentos en los que los maestros demostraron públicamente lo que aprendieron y pudieron reconstruir, junto con el tutor, los procedimientos de estudio al comparar los registros de aprendizaje que uno y otro habían elaborado. Por último reflexionaba con el tutor sobre la demostración pública y los comentarios de los demás maestros.

Para el segundo o tercer día de capacitación muchos maestros estaban entusiasmados con la forma de trabajar, contaban sus logros, valoraban las distintas formas en que llegaban a los resultados y se apoyaban ellos mismos; se dieron cuenta de la importancia de la relación personal para aprender lo que al aprendiz le interesa y el tutor sabe.

Después de vivir la relación artesanal los maestros entendieron la ventaja de trabajar en Comunidad de Aprendizaje.

Martha Ofelia, que hasta entonces se había desenvuelto satisfactoriamente en matemáticas, se vio sorprendida ante las dudas que le fueron surgiendo (Rincón Gallardo, et.al, 2005)

Fue entonces cuando, sin temor alguno, reconoció tener severos *huecos* en la comprensión de las operaciones y fracciones (Ibídem)

Me sentí motivada por mis logros, en literatura analice un poema y un cuento y pude ver las diferencias [...] me di cuenta de [...] que a veces damos por hecho que [el estudiante] está aprendiendo (Espinosa, et.al, 2005)

En sus comentarios, después de la semana de capacitación, los maestros podían resumir los desafíos que enfrentaban las telesecundarias: Primero, muchos maestros no dominan con suficiencia lo que enseñan. Segundo, la relación en la cual el maestro expone un tema y los alumnos escuchan no es la idónea para aprender. Tercero, la diversidad más que ser un obstáculo representa una ventaja si se sabe aprovechar la relación personal para avanzar a partir del interés, conocimiento y ritmo de cada estudiante. Cuarta, la inversión de tiempo en el estudio de un tema (solución de un problema matemático, análisis de una obra literaria o traducción de un texto en inglés) se justifica porque el estudio en profundidad aborda necesariamente diversos temas del programa general. Quinto, los registros de asesoría constituyen un material objetivo para evaluar conocimientos y habilidades concretas, así como reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje. Sexto, las demostraciones públicas, como parte de la evaluación, permiten dar cuenta de los conocimientos adquiridos, y practicar la alocución pública.

El trabajo en el aula

Después de la capacitación se comenzó a ofrecer a los estudiantes los mismos textos y ejercicios que los maestros habían estudiado, con la intención de reproducir la forma de trabajo tutorial en el salón de clase. Para aterrizar el trabajo en el aula, directores, maestros y asesores tuvieron que ponerse de acuerdo para definir el modo de intervención durante las semanas de visita y organizar los horarios para cada grupo. En cada escuela los intentos fueron diferentes. En unas se decidió dar más tiempo a los grupos de tercer grado argumentando que, por ser los próximos a egresar, debían de contar con más tiempo de asesoría; además de que les serviría para preparar el examen de CENEVAL para ingresar a la preparatoria. Otras escuelas decidieron trabajar más tiempo con los grupos de primero con la intención de sembrar la forma de trabajo desde el primer año y contar con dos años más para adoptar por completo el modelo. En estas escuelas

se decía que trabajar con tercer año implicaba que para el siguiente ciclo escolar se perdiera la experiencia. En otras escuelas el tiempo de las asesorías se distribuyó de manera equitativa entre los grupos.

Llegó a suceder que algunos maestros, sobre todo los que desde el inicio se habían mostrado escépticos, se sintieran “invadidos” al entrar los asesores a su salón, pues consideraban el aula como un espacio privado, en donde ellos eran los únicos que podían dar indicaciones. Sin embargo, esto ocurrió sólo al principio, y la actitud fue cambiando conforme avanzaban las visitas a los salones.

Para el trabajo en cada salón, maestro y asesor acordaron la estrategia inicial. En algunos se prefirió iniciar con una tutoría grupal, a fin de que todos los alumnos se familiarizaran con el nuevo modo de trabajo. Después, según los temas de estudio que cada estudiante elegía, se organizaban equipos con temas comunes, que recibían atención tutorial del maestro, el asesor o el asistente de CEAC. En otras escuelas se optó por dividir al grupo en dos o tres equipos, uno a cargo del maestro, otro del asesor y, en su caso, otro a cargo del asistente de CEAC. El trabajo que se reporta en estas primeras intervenciones resultó una combinación de tutoría grupal, trabajo en equipos y asesoría individual. Esta manera de trabajar respondía a la condición de grupos numerosos y estudiantes que no habían todavía interiorizado, por no haberla practicado antes, la disciplina del aprendizaje independiente.

En muchas ocasiones, la primera sesión de trabajo con los alumnos llegó a generar un descontrol considerable:

Aquellos que ya habían terminado la actividad sugerida comenzaron a dispersarse. Hubo un momento en el que el salón se convirtió en una arena de lucha libre: había gente gritando, otros pegándose en medio del salón, se aventaban mochilas e incluso salían corriendo y gritando. (Rincón Gallardo, et.al, 2005)

Mientras algunos estudiantes recibían atención personal, otros, al sentirse libres de la presión acostumbrada, se dedicaron al relajo y a molestar a sus compañeros. La reacción de algunos maestros ante el desorden fue atribuirlo al nuevo modo de trabajo. Sin embargo, en las clases de la Telesecundaria la indisciplina es fenómeno recurrente, tanto que se acepta como normal que los maestros hagan frecuentes llamadas de atención para urgir orden, evitar altercados y hacer que guarden silencio.

Lo que estaba ocurriendo era una etapa transitoria en el proyecto, pues se estaba pasando de una forma de relación en la que el maestro atiende de manera general a los alumnos a otra en donde se les brinda atención individual según lo que interesa a cada uno aprender y según su ritmo de avance. Paulatinamente, conforme los alumnos fueron habituándose a estudiar por cuenta propia, el desorden inicial fue cediendo terreno a la Comunidad de Aprendizaje.

Dentro del salón de clase el asesor cumplió una doble función. La primera fue brindar asesoría a los alumnos, con la idea de modelar ante el maestro la manera de dar tutoría personal. La segunda, observar y registrar la manera en que el maestro se desempeñaba como tutor para hacerle recomendaciones al final de la sesión. La siguiente cita muestra distintas formas en que los maestros fueron asimilando el nuevo modelo y las dificultades a las que se enfrentaron:

El maestro de segundo grado constantemente repetía a sus alumnos que ejercicios similares ya los habían resuelto en otras ocasiones y los invitaba a recordar poniéndoles las formulas en el pizarrón. (Cisneros, et. al, 2005)

[...] la maestra de primer año se angustió porque en el programa de primero no se contempla álgebra y decidió por ese momento no ofertar los ejercicios de matemáticas. Después del receso y al ver que en otros equipos sus alumnos resolvían los problemas, algunos de manera aritmética y los más avanzados con ayuda del álgebra, decidió trabajar con un equipo los ejercicios. (Ibídem)

[...] las tutorías del profesor de tercer grado iban de un extremo a otro; primero pidiendo cuentas del más mínimo detalle de manera reiterada cuando sus estudiantes ya habían comprendido la explicación, después dedicándose a dar “mini clases” a uno o varios alumnos, entendiendo que por el mero hecho de atender individualmente se fomenta el aprendizaje independiente. (Ibídem)

[...] las maestras de segundo año de la telesecundaria 27, mencionan con respecto a su primera experiencia como tutoras que al principio se sintieron un poco nerviosas y no sabían como iniciar la asesoría individual, pero después de explicar varias veces de diferente manera un mismo ejercicio tomaron confianza y se les quitaron los nervios. (Castillo, et.al, 2005)

Los maestros comenzaron a hablar sobre la dificultad, pero también la ventaja, de brindar tutoría personal:

[Profr. _____, de la telesecundaria 27] “la asesoría individual es más difícil que dar una clase a todo el grupo, ya que la atención individual plantea un problema concreto. En cada asesoría se tiene que hacer un diagnóstico para detectar el error, después pensar en la estrategia que se va a recomendar y por último expresarla en forma de pista o recomendación.” (Castillo, et.al, 2005)

En las primeras visitas a los salones en todas las escuelas la estrategia preferida para poder atender a grupos numerosos fue la de formar equipos de seis a diez alumnos. El maestro, el asesor y el asistente fungían como tutores. Los tutores ofrecían su catálogo y daban instrucciones para que el trabajo fuera individual. Aunque algunos así lo hacían, la mayoría realizaba el trabajo en equipo. En un principio el estilo de tutoría tuvo como referente único al tutor, que se la pasaba dando pistas de manera rápida mientras centraba la atención en los estudiantes que mostraban más interés en ese momento. Los líderes en los equipos después, de manera natural, se convirtieron en los organizadores del trabajo. Al principio eran ellos los que normalmente hacían las preguntas y los demás los seguían; posteriormente, como consecuencia de la relación personal, fueron todos los integrantes del equipo los que hacían preguntas específicas sobre los textos que estudiaban. En los equipos se comenzaron a formar parejas y tríos a partir de un

texto o ejercicio común. Conforme los alumnos más interesados pasaban a ser tutores de otros compañeros, el asesor y el maestro tuvieron más tiempo para atender a estudiantes inquietos y demandantes, con lo que la indisciplina fue disminuyendo. Los libros de consulta y el material de apoyo sirvieron para aumentar el tiempo de las tutorías individuales a los alumnos más interesados. De la asesoría individual se pasó a la investigación y se avanzó en el estudio independiente.

La actitud de las maestras y maestros era cada vez más comprometida en la construcción de comunidades de aprendizaje en sus salones. Sirvan las siguientes citas como muestra:

La maestra Sandra [...] se mostró respetuosa ante las respuestas de sus alumnos. Se acercó a mí algunas veces para cuestionarme acerca de algunas respuestas de los estudiantes en las que ella no estaba segura. Se preocupaba también por explicar claramente a cada uno y evitó resolver con ellos algunos de los problemas que ella no había tocado. (Rincón Gallardo, et.al, 2005)

[...] la maestra de 3er. grado, Gina, entendió a la perfección el objetivo de nuestro trabajo. Sin temor de ninguna clase se puso en el lugar del estudiante, al mismo tiempo que sus alumnos. (Casas, et.al, 2005)

Un elemento que demostró la fortaleza del modelo fue el trabajo que en la mayoría de escuelas se hizo con los alumnos catalogados como flojos, indisciplinados o de aquellos que se sentían negados para aprender determinados temas. Poco a poco se fueron convirtiendo en los alumnos más destacados de sus grupos.

Un jueves después del receso, los asesores de CEAC, a petición de la Directora trabajamos con los castigados que poco a poco fueron llenando un salón después del receso, por pintar paredes, agredir a un compañero o incumplir tareas. Trabajamos con Xavier, Omar, América, Enrique y Abraham de segundo año un ejercicio de álgebra con dos incógnitas. Después de dos horas de trabajo, la relación individual, el trato respetuoso y partir de lo que conocen cambió su actitud; entonces el álgebra comenzó a tener sentido e interés. Los cinco lograron terminar el problema y se sintieron contentos

al entender la lógica de los ejercicios que venían haciendo desde hacía tiempo y no lograban comprender. Ahora Deyanira, de segundo grado, quiere ser castigada para trabajar y aprender como sus compañeros. (Cisneros, et.al, 2005)

Hemos visto que los estudiantes que causan el desorden son los que necesitan de manera más urgente la asesoría personal. Con sus desmanes tratan de ocultar que no entienden el trabajo que se les pide o que no es de su interés y su comportamiento es una muestra de rebeldía ante tareas que para ellos no tienen sentido. En las escuelas se pudo demostrar que los estudiantes indisciplinados suelen ser inteligentes, creativos además de líderes naturales y excelentes tutores en potencia.

Los maestros se mostraban inquietos por la indisciplina del resto de los alumnos cuando ellos, sin la presencia del asesor, atendían a un solo estudiante. Era difícil en esta circunstancia dar una tutoría de calidad. También les inquietaba el tiempo que lleva implantar el modelo en el aula, y como consecuencia, el atraso en el programa de estudios. Algunos maestros nos decían que después de la semana de trabajo con el asesor tenían que ingeniárselas para ver los temas del programa de forma más rápida, pues temían retrasarse. Los maestros generalmente han puesto como prioridad terminar el programa y dejan en segundo término dar espacio para aprender en profundidad. El resultado conocido es que siempre se ven los temas, pero casi nunca se aprenden.

La manera de convencer a los maestros de que es mejor estudiar en profundidad un tema que ver muchos superficialmente fue ayudarlos a vivir la experiencia de resolver problemas complejos de matemáticas, analizar buenas obras literarias o traducir con corrección textos completos del inglés al español. Si la experiencia incluye, como supone la metodología, escribir la reflexión sobre el propio aprendizaje, se practica la redacción; la exposición pública obliga a expresarse con claridad y la tutoría del mismo tema a otro aprendiz confirma el dominio del tema. Pero no sólo se domina un tema, sino que necesariamente se ven también

otros que guardan relación con él y se está en mejores condiciones para continuar aprendiendo por cuenta propia³⁹.

La Comunidad de Aprendizaje fue sucediendo por oleadas, con avances y retrocesos. Invariablemente el estilo de trabajo personalizado se implementaba durante la visita de los asesores de CEAC, pero solía descuidarse bastante entre una y otra visita. Sin embargo, es claro que con la forma de trabajo personalizado se había dado un paso irreversible en el grupo, porque los maestros y alumnos mencionaban sus avances y esperaban con gusto la visita de los asesores. Los maestros se fueron haciendo más sensibles y diestros para atender de manera individual a los estudiantes y los alumnos más interesados se volvieron más autónomos porque descubrieron cómo aprender comprendiendo y razonando lo que leen.

La evaluación que hacen los actores

Tanto en el trabajo con telesecundarias del D.F. como en los otros dos proyectos que se describieron antes, nos propusimos abrir espacios de discusión e intercambio para afinar el modelo y dar a conocer a públicos más amplios la naturaleza y los resultados del apoyo de CEAC. Así, en Chihuahua y Zacatecas se programaron reuniones periódicas de trabajo con los directamente involucrados en las ocho escuelas del proyecto, los apoyos técnicos y los funcionarios del sector. En Hidalgo y Puebla, las autoridades de la DGEI visitaron brevemente a mediados del ciclo tres de las cuatro escuelas del proyecto, aun cuando no hubo propiamente reuniones de trabajo, excepto una presentación de un asesor al personal técnico de la zona. Fue más bien al final del ciclo escolar que se pudieron

³⁹ Los maestros convencidos se dieron cuenta de que para resolver un problema el estudiante debe buscar las herramientas necesarias en función del ejercicio y saltar de un tema a otro buscando lo necesario para resolverlo. Los maestros que aún no se convencen son de la idea de presentar temas sencillos a los alumnos y no incluir otros, porque de otra manera no van a entender. Es evidente que al resolver problemas complejos de matemáticas que incluyen nociones de geometría aritmética y álgebra, se revisan e integran los conceptos de la disciplina y se adquieren las herramientas para continuar aprendiendo en forma independiente.

organizar reuniones con supervisores y maestros para dar oportunidad a que algunos estudiantes mostraran lo que habían aprendido con el modelo Comunidad de Aprendizaje. En el D.F. la presentación pública de resultados no se dio sino hasta el final, de manera más amplia, más solemne y formal, pero también más participativa, y por lo mismo más reveladora de lo que se logró con el modelo. El día 1° de Septiembre, en el salón Miguel Hidalgo de la Secretaría de Educación Pública, ante el Director General de Operación de Servicios Educativos, junto con los funcionarios del área, y maestros invitados, los directores de las siete escuelas, siete representantes de alumnos y siete de maestros hablaron de su experiencia en tres paneles distintos. Se quiso dar la palabra a quienes habían aprovechado el apoyo de CEAC. En cada escuela el director, los maestros y los alumnos se pusieron de acuerdo para que uno de ellos expusiera en el panel lo que había sido para ellos la experiencia en Comunidad de Aprendizaje. Aun cuando discutieron y prepararon lo que dirían en ocho minutos máximo cada uno o cada uno, la evaluación que hizo cada persona en el panel fue personal. El valor de esta evaluación cualitativa está en que proviene de la experiencia vivida por 21 actores en los tres estratos de la organización escolar de toda escuela: Director, maestros y estudiantes. El tiempo no dio para debate, pero el hecho de que las opiniones de los miembros de cada estrato se expresaran en presencia de los de los otros estratos y ante otros educadores y los funcionarios del sistema, avala la veracidad de lo que dijo cada uno.

Afortunadamente alguien grabó todo lo que se dijo la mañana del día 1° en el salón Miguel Hidalgo y podemos transcribir partes importantes de los testimonios. Hay en ellos una coincidencia ejemplar con la importancia que decimos tiene enseñar y aprender con interés para que el servicio de educación básica sea efectivo y no se desperdicie ni el talento ni el recurso. Es evidente que en este empeño queda todavía un camino largo por recorrer. Algunas de las expresiones que se transcriben muestran deficiencias. Pero lo que seguramente se revelará como algo indiscutible es que en los participantes se inició ya el cambio deseado. Se vivió el reverso del desinterés y la pasividad, de la formalidad, el memorismo y

la superficialidad en el estudio del programa escolar; lo contrario de la trampa y el engaño a los maestros, de la agresividad y la burla de los compañeros, de la timidez y la idea de que no se es capaz, de que no se puede, del desprecio por lo académico, de que hay materias difíciles, de que la escuela es pérdida de tiempo. La Comunidad de Aprendizaje vino a descubrir algo tan elemental como el poder que todos tenemos para enseñar y aprender en un ambiente de confianza y verdad; cuando se ofrece enseñar lo que se sabe, se estudia lo que se desea aprender y se acepta que cada quien aprende a su manera; que toda educación es *especial* –no sólo la que se ofrece a personas con alguna discapacidad. Si algo demuestran los testimonios que a continuación se transcriben es que el esfuerzo para cambiar el servicio educativo debería orientarse a despertar el interés de maestros y estudiantes, ayudarles a descubrir que son capaces, porque es de ellos, y para beneficio directo de ellos, que se necesita urgentemente el cambio.

1. Panel de directores

Prof. Nelly Haydee Belio (Telesecundaria N° 61)

A partir de la capacitación, los profesores pudieron darse cuenta de cuáles eran sus debilidades, qué temas tenían que reforzar para un mejor aprendizaje a los alumnos.

El trabajo de Comunidades de Aprendizaje se centra en lograr en los alumnos competencias y habilidades como la expresión oral, escrita y redactar textos literarios y lograr que los alumnos se hagan responsables de su propia educación

Los avances de Comunidades de Aprendizaje se ven en las capacidades de los alumnos y los maestros

Se socializó a partir de la tolerancia, de compartir y dar, hubo una interacción entre los maestros y alumnos. Ahora noto un acercamiento entre los maestros y los alumnos.

Prof. Lucrecia del Ángel López (Telesecundaria N° 106)

En matemáticas se incrementó la habilidad en los alumnos para resolver problemas a partir de un razonamiento; sin embargo, lo importante fue la forma en cómo se logró.

Los alumnos participaron en su propio aprendizaje, fueron capaces, a partir de la relatoría, de dar cuenta de cómo lo lograron.

Encontramos alumnos más participativos.

El índice de reprobación en matemáticas se vio severamente reducido.

Se rescató un elemento importante en la metodología de Telesecundaria: los monitores.

Se dio un trabajo individual pero también colectivo.

Los alumnos identificados como “problema” se lograron integrar al trabajo.

Al establecer una Comunidad de Aprendizaje en el aula se consideró la diversidad del grupo

Se respetaron los ritmos de los alumnos apoyando en mayor medida a aquellos que tienen problema para aprender.

Se estableció una relación personalizada que mejoró la relación de maestro-alumno y se estableció un clima de confianza en las aulas

En la asignatura de español se dio un mejor entendimiento del alumno con el autor de un texto a través de una serie de cuestionamientos que se planteaba antes y después de la lectura con un ir y venir con los argumentos del autor. Incluso hubo alumnos que llegaron a encontrar un gusto por la literatura; situación bastante difícil de darse en la asignatura de español.

Comunidades de Aprendizaje ayudó a los maestros a desprenderse de las prácticas tradicionales.

Ahora comprendemos que tenemos la obligación de planear y actualizarnos para que el aprendizaje sea más efectivo.

Es importante llevar un registro más puntual sobre las actividades que se llevan en el aula.

Ahora los maestros de la telesecundaria 106 somos un grupo más propositivo que siempre está en la búsqueda de nuevas formas de aprender.

Profra. Adela Margarita Guerra Vázquez (Sec. Diurna N° 209)

El primer problema para implementar Comunidades de Aprendizaje fue batallar con los horarios para decidir cuáles serían los grupos beneficiados. Acordamos que serían todos los grupos de 3º y los grupos de 2º. El acuerdo con los asesores de CEAC fue que no sustituirían a los maestros sino que trabajarían junto a ellos. Posteriormente se ajustó el rol de grupos para que se atendieran 12 de los 15 grupos de la escuela.

Los resultados fueron:

La deserción bajo 2.7% en relación al curso anterior

Observamos que el Comité de Maestros de la escuela está muy motivado para implementar la diversidad en las aulas.

Los alumnos destacaron la tolerancia y paciencia de los asesores de CEAC

Notamos más habilidad en los alumnos para expresarse y confianza en sus capacidades para aprender.

Hubo un compromiso para asesorar a los alumnos de manera personalizada para formar Comunidades de Aprendizaje. Los asesores mostraron con el ejemplo a los profesores de español y matemáticas la forma de lograrlo.

Profra. Esperanza Rosa Roldán Ramírez (Telesecundaria N° 01)

El principal problema para implementar las Comunidades de Aprendizaje fue la capacitación a maestros porque no tenemos apoyo así que se utilizó la entrada de los alumnos al taller de computación.

Nos dimos cuenta que a pesar de tener varias especialidades no sabemos construir el conocimiento y relacionarlo para que jamás se olvide. Todo lo memorizamos; memorizamos las tablas, memorizamos los postulados y los teoremas y queremos que los alumnos también memoricen.

Con el nuevo proyecto de Comunidades de Aprendizaje nos enseñaron a analizar, a relacionar, qué es lo que los alumnos requieren.

Cuando los maestros de Comunidades de Aprendizaje pasaron a los salones nos dimos cuenta que los alumnos ya eran más organizados, sus trabajos eran más ordenados y la tolerancia entre ellos se notaba.

Hicimos una salida en relación a la materia de historia. Los niños más atrasados, más inquietos tuvieron que hacer la investigación de historia para cuando saliéramos ellos fueran los monitores y ahora ya se inician como investigadores. Durante esta salida estos niños ya eran los jefes de grupo.

No se trata de decir la respuesta, de dar la conclusión de los problemas, se trata de construirlas, de analizarlas, en eso consiste la Comunidades de Aprendizaje.

Queremos que estos niños cambien su mentalidad, que ya no memoricemos, que analicemos. Que una vez que tengamos en los alumnos el conocimiento ya no va a ver esto de cuando era yo estudiante ahora lo vamos a tener para toda la vida

Profra. Hilda Ramírez Salaverría (Telesecundaria N° 81)

Los alumnos se hicieron más reflexivos ante la resolución de problemas y descubrieron que son creativos.

Desarrollaron y aplicaron valores como la tolerancia y respeto a su trabajo, a convivir en armonía.

Los alumnos adquieren capacidad para trabajar en grupo.

En los maestros hubo distintos cambios desde el maestro que modificó su trabajo en el salón adquiriendo el sentido analítico hasta el que continuó con su práctica habitual.

Se cumplió el objetivo de Comunidades de Aprendizaje que cada alumno sea capaz no sólo de aprender sino también de enseñar a otros

Prof.. Marco Antonio Islas Suárez (Telesecundaria N°127)

A través de la historia han llegado propuestas que hemos acogido cuando han sido viables por el bien de la escuela. Tal es el caso de Comunidades de Aprendizaje. Convencidos de las ventajas que da estudiar en el modelo de Comunidades de Aprendizaje destaco como aspectos importantes:

El objetivo fue formar estudiantes que se manejaran de forma independiente.

Fue satisfactorio ver que alumnos de primer grado siempre tímidos, penosos y callados se convirtieron en alumnos más participativos. Siempre alzando la mano para participar y expresar sus opiniones cuando no estaban de acuerdo o no les gustaba algo que dijera el texto.

Los resultados se palparon desde el principio y al final fueron contundentes, los maestros de la escuela hicieron un trabajo conjunto con los asesores de CEAC

Era maravilloso ver en el recreo cómo los jóvenes preguntaban a los asesores: “cuándo entran a nuestro salón para trabajar matemáticas”

Los alumnos de tercero, sin que nadie se los pidiera, formaban equipos y pasaban posteriormente a demostrar en público lo aprendido y hacían las mismas preguntas que los habían llevado a ellos a entender su ejercicio.

2. Panel de alumnos

Rosalía Fernández (Telesecundaria N°01)

Nosotros aprendimos a trabajar en equipo, a dar nuestra opinión sin miedo a la burla. Entendimos los temas con mayor profundidad.

*Aprendimos a resolver problemas. Aprendimos a creer en nosotros.
Aprendimos a esforzarnos cada día más
Descubrimos que tenemos y podemos utilizar más capacidad de la que usamos en la clase.*

Queremos que se cambie la rutina de las clases. La relación de maestros-alumnos es buena. Los maestros saben cómo enseñar. Nos hacían preguntas sin dar la respuesta.

Queremos que los maestros de Comunidades de Aprendizaje nos asesoren en otras materias.

Sandra Sánchez (Telesecundaria N° 61)

Para mi no fue algo fácil; nos pusieron a trabajar en equipos y asesorar a otros compañeros y yo no estaba acostumbrada.

Trabajamos literatura, matemáticas e inglés.[...] En literatura nos enseñaron lo que quiere decir el autor por medio de imágenes o metáforas. Al final hacíamos un escrito haciendo una reflexión sobre lo que habíamos hecho y esto nos ayudaba a recordar.

En matemáticas para entender un problema tenemos que leer muchas veces; buscar información en los libros. Al final escribir la reflexión. Esto lo hacía más fácil.

La relación de los maestros con los alumnos fue la mejor parte porque no se trataba de poner una calificación sino de aprender.

Mi experiencia fue asesorar a mis compañeros. Ahora ya sé lo que se siente ser maestro y que a veces no te pongan atención.

A mí en particular me benefició mucho.

Salvador Salas Ortega (Telesecundaria N° 27)

El primer día se me hizo raro ver a los maestros, pero nos fuimos acostumbrando. Cuando trabajábamos matemáticas nos enseñaron a resolver mejor los problemas

leyendo una y otra vez. Nos enseñaron a buscar en los conceptos que ya sabíamos.

En literatura nos dieron un poema que teníamos que leer bien, párrafo por párrafo, entendiendo lo que quería decir.

Nos dieron pistas para entender mejor. Eso me ayudó mucho porque yo no participaba nunca y muchos de mis compañeros nunca hablaban y nunca alzaban la mano para decir respuesta o decir lo que pensaban. Ahora todos somos más participativos nos llevamos bien y nos respetamos.

Me gustaría decirles que Comunidades de Aprendizaje lo hicieran en todas las escuelas porque así es muy divertido y muchos ya no faltarían.

Daryl Anaíd Urbina Bolaños (Telesecundaria N° 81)

El trabajo de mi maestra y los asesores los voy a englobar en tres aspectos: Español: poco a poco nos ayudaron en la interpretación del Himno Nacional, a encontrar el significado de las palabras; entender esa grandeza del autor por su pueblo. Para entender es necesario llevar una secuencia. Para mis compañeros y para mí, el himno ya tiene un significado.

Inglés: Nos enseñaron a identificar un verbo en pasado, participio o gerundio. Cada [nueva] traducción fue más sencilla porque ya lo hacíamos con exactitud y rapidez. Un punto clave fue contarnos una parte del texto [dar el contexto].

Al elegir un texto de inglés, más allá de la interpretación, tenemos que pensar en el interés del alumno para que se esfuerce en aprender las reglas para hacer una mejor traducción.

En matemáticas nos encaminaron a analizar que hay distintas formas para resolver problemas.

El grupo aprendió a trabajar como grupo, a compartir opiniones y dejar la distracción.

Nos dimos cuenta que todos tenemos la misma capacidad. Unos encontraron su fuerte demostrando matemáticas o español.

La relación maestro-alumno fue de confianza.

No me gustó el proyecto, ¡me encantó!

Daniel Dolores (Sec. Diurna N° 209)

Mi punto de vista acerca de la experiencia vivida fue:

Para mí y mis compañeros fue de gran ayuda porque nos ayudaron a interactuar con diferentes problemas, nos sirvió para que diéramos nuestro punto de vista de temas que no entendíamos.

Nos explicaban en repetidas ocasiones para que no nos quedáramos con dudas y entiéramos de forma más sencilla.

Cada equipo daba su punto de vista.

Nos dejaban trabajos que eran muy difíciles pero nos lo hacían más sencillo y ya no se nos hacían tan difíciles.

Fue más bien una amistad entre amigos.

Nos ayudó a quitarnos la pena que teníamos al hablar porque para nosotros no es muy fácil expresarnos en grupo por pena a que se burlen de nosotros.

Alondra Minerva González (Telesecundaria N°127)

Soy exalumna de la telesecundaria 127. Nuestro problema desde primer año fue que no era aprender sino todo era copia y relajo. Si alguien terminaba sólo le copiábamos. Así nos la pasamos dos años. Le fui perdiendo el sentido a estudiar. En tercero nos tocó un maestro que hizo que le echáramos más ganas pero no fue suficiente hasta que llegaron los maestros de Comunidades de Aprendizaje. Dos años echados a perder pero gracias a ellos pudimos sacar adelante los tres años.

Nosotros no participábamos; no hablábamos y después ya lo hacíamos con mucha facilidad. Primero fue un reto el trabajo pero después se volvió divertido.

En matemáticas primero los problemas fueron complicados porque no leíamos y no podíamos hacer los ejercicios que nos ponían, pero nos dieron seguridad para expresarnos y leer tanto que la lectura primero era una obligación y después se volvió un pasatiempo.

En la escuela se llevó a cabo una feria del libro y me sorprendí de que buscábamos libros que no me imaginaba que pudiéramos leer.

Me pareció excelente su trabajo, me gustaría que se tomara en cuenta la experiencia que nosotros tuvimos, porque también es un apoyo para el maestro de grupo.

Cinthia Lisbeth Santibáñez (Telesecundaria N°106)

Hace un año un grupo de maestros ingresaron a la escuela pero no entendíamos qué hacían. Comenzamos a trabajar con ellos en matemáticas, español e inglés y nos dimos cuenta que podíamos salir adelante.

Cuando trabajábamos matemáticas con ellos, decíamos “ya no queremos matemáticas”, pero con su apoyo pudimos entender los problemas. Trabajábamos en grupo, escribíamos nuestro proceso y lo exponíamos ante el grupo.

En español no comprendíamos una lectura, el contenido, lo que nos daban a explicar en la lectura, pero con su apoyo nos dimos cuenta que la lectura es algo maravilloso. Es muy importante pues la lectura nos da algo por lo que tenemos que luchar y salir adelante. En lo personal ahora me gusta la poesía.

Casi no participábamos en clase, ahora le pedimos al maestro que nos dé matemáticas y español pues nos gustan esas materias, las hemos comprendido.

Inglés. Nos dimos cuenta que no es tan difícil como lo imaginamos. Trabajamos un texto; fue algo maravilloso. Usamos poco el diccionario porque era [cosa de] reflexionar entre nosotros, darnos cuenta qué era lo que contenía el texto. Nuestro texto fue igual al de las maestras tal vez en un orden diferente pero igual. La comunicación con ellos fue excelente.

Nos dimos cuenta que nosotros podíamos asesorar a los que no sabían. Sin darles la solución correcta ellos tenían que reflexionar

La comunicación con ellos fue excelente.

El maestro de grupo apoyó su forma de trabajo no copiándolo sino siguiendo ahora el mismo ritmo. Era una convivencia excelente. Antes él decía “tú resuélvelo solo”. y ahora nos explica.

En español fue repasar la lectura. En inglés fue difícil pero salimos adelante. En lo personal me ayudó pasar esa materia no para pronunciar palabras sino para traducir del inglés al español y en matemáticas salimos adelante razonando los problemas.

Antes era muy penosa, casi no participábamos en clase.

Ahora sé que se deben de dar los datos, hacer operaciones, pero nunca [se deben dar] las respuestas.

Fue un proyecto muy bien realizado.

3. Panel de maestros

Profr. Gustavo Guesta Guillén (Telesecundaria 01)

Mi experiencia de Comunidades de Aprendizaje es que es una estrategia pedagógica. En mi experiencia como docente me he dado cuenta que el punto medular es la comunicación con los alumnos, y esta estrategia es lo que hace.

En la materia de historia me llamó la atención [el proyecto] porque es una materia que siempre ha sido difícil de aprender para los alumnos. Ha sido una materia televisada y esto la hace aburrida a los alumnos, por eso tomé Comunidades de Aprendizaje para dar este material.

Esta estrategia va desarrollando capacidades, rompe la monotonía del modelo de Telesecundaria. Es tan monótono nuestro modelo que al final del día los alumnos están cansados o aburridos porque hay que hacer siempre lo mismo: [ver] clase televisada, repasar, contestar. Esta forma de trabajo rompe con [la monotonía] y permite mejorar el aprendizaje; muestra las debilidades de los alumnos de una forma sutil, algo como un examen diagnóstico, sin necesidad de etiquetar a los alumnos con calificaciones.

Se emplean monitores de clase, esto refuerza la personalidad del alumno y le da autoestima. Se concretiza la información requerida al escribir su relatoría a nivel del alumno. [Se] evidencian las deficiencias de los profesores, lo que obliga a preparar las clases de una manera real.

Refuerza el concepto de la evolución educativa; lo que significa que tenemos que ir adaptando nuestras estrategias a nuestra vida. Nos llevamos más tiempo pero es mayor el aprendizaje.

Profra. Melly Ma. Del Carmen Cádenas Uribe (Telesecundaria 27)

Para mí Comunidades de Aprendizaje nos ha ayudado a apoyar en el aprendizaje maestro-alumno, así como reforzar en ellos la reflexión y el análisis.

La capacitación del docente fue formar un catálogo el cual nos daba seguridad en el salón.

Tenemos que aprender a aprender. No somos todólogos y tenemos que aprender cuales son nuestras deficiencias [y] reforzar nuestras fortalezas.

No hay mejor conocimiento que el vivido y el aprendido con el tiempo.

El proyecto enseñó a los alumnos a ser libres. Alumnos que nunca se habían atrevido, ahora adquirieron la seguridad que necesita un joven para enfrentar la vida.

Profr. Luis Cueto Muñoz (Telesecundaria N° 61)

Este proyecto lo veo como una alternativa más para ayudar a la Telesecundaria. Es un modelo que para entenderlo se necesita vivir la experiencia. No se puede criticar si no se ha vivido.

Es un modelo eficiente para que el alumno aprenda. El alumno aprendió a su ritmo. Al principio no le tomé mucha importancia al modelo, pero cuando lo viví con los alumnos me di cuenta que tenía que reforzar muchos conocimientos sobre todo en álgebra y geometría.

Tuve que dar respuesta a los alumnos porque también me tocó ser asesor y también fui estudiante.

Mi función fue la de ser un asesor más con los alumnos. En una ocasión me tuve que salir al patio y los alumnos trabajaban en grupo a su propio ritmo.

En el mes de abril tuve la comisión del Himno Nacional y les dije que me tenía que ir a un concurso. Me quería partir en dos, atender a los alumnos y el ensayo. Me di cuenta que los muchachos aprendieron a trabajar en equipo, ellos se dieron cuenta que tenían capacidad.

A los niños que teníamos como indisciplinados, se pudieron jalar; cosa rara, pues en una clase normal de telesecundaria no les hacemos mucho caso.

Profra. Leticia Díaz López (Telesecundaria N° 81)

Para mí la Comunidad de Aprendizaje fue una estrategia acorde con el modelo de Telesecundaria. Esta estrategia se apoya en el trabajo en equipo.

Desde el inicio noté un gran entusiasmo en los alumnos. Los asesores nos transmitieron su interés y su confianza, transmitiéndonos la responsabilidad de guiar a los alumnos.

En mi opinión se basó en tres aspectos; individual, grupal y el propio docente.

Individual: reflexión y razonamiento del trabajo. Los alumnos pusieron en práctica su conocimiento lógico matemático.

Congruencia y lógica en un texto en inglés. Además hice adaptación de esta estrategia en la asignatura de física.

El aprendizaje es autónomo. Se fomenta la práctica de la expresión escrita, lo que permite tomar conciencia de sus errores y corregirlos.

Se fomenta la responsabilidad del trabajo al dar cuenta de su propio aprendizaje y también se fomenta el respeto a los demás.

Se propicia el logro de la autoestima en el alumno tímido, inseguro, al tomársele en cuenta sus opiniones.

A nivel grupal se cultiva de manera contundente el compañerismo, acabando con la marginación pues unos con otros se apoyan.

Se fortalece la relación maestro alumno basada en la confianza mutua, el maestro se convierte en un compañero más.

A medida que el alumno tome conciencia del proceso de su pensamiento tendrá más capacidad de su conocimiento y su aprendizaje.

El apoyo es más personalizado.

Esto es sólo el inicio, pero motivó a los maestros a buscar nuevas formas de aprender y enseñar.

Profr. Ángel Suárez Flores (Telesecundaria N°106)

Al principio del proyecto hubo resistencia a cambiar la enseñanza, porque los maestros que enseñamos de manera tradicional no queremos dejar de ser los protagonistas del proceso educativo.

En la primera etapa de la aplicación, los maestros fungimos como alumnos y pudimos apreciar que tenemos algunas carencias en los dominios de algunas materias.

Siempre nos enfocamos más a aquellas áreas que dominamos y por lo tanto damos más tiempo. Sin embargo, comprobamos que si nos acercamos más a los alumnos se dan esos lazos de confianza e incluso de afecto.

En el proceso enseñanza-aprendizaje vimos que podemos rescatar alumnos que tienen deficiencias e incluso pueden ser los protagonistas de la enseñanza.

Hubo alumnos que les cuesta trabajo la expresión frente a una tutoría, y pudieron brincar esa barrera.

Los resultados no son inmediatos en cuanto a los números, pero sí cualitativos. Se aprecian avances en los alumnos, como la tolerancia respecto a los alumnos con pocas capacidades [y] apoyar a esos alumnos con alumnos que ya tenían un avance más significativo.

Los resultados en la telesecundaria 106 pueden ser esperanzadores, siempre y cuando los maestros dejemos ese protagonismo y [procuremos] cambiar nuestras formas de enseñanza.

Tenemos retos como el qué hacer con el modelo rígido, qué vamos hacer con los programas que se nos pasen. En la telesecundaria 106 rompimos con el modelo rígido de seguir hora tras hora el programa televisivo. Ahora lo principal es recurrir a la capacitación y actualización permanentes.

Profra. Cecilia Carrada Muñoz (Sec. Diurna 209)

He tenido un cambio en mi práctica docente porque esto va a repercutir en las generaciones futuras.

El trabajo de Comunidades de Aprendizaje consistió en formar equipos, los muchachos aprendieron a respetar, escuchar y esperar.

Aprendí a que no es importante responder sino buscar respuestas. Hay que ser específicos, ser claros para que todos entendamos lo mismo.

No es fácil lograr la participación de los alumnos. Con el trabajo de Comunidades de Aprendizaje se logró que el maestro participe con ellos. Trabajamos el cuestionar y preguntar para que los muchachos dieran respuestas.

Nos dimos cuenta que los alumnos con [su] diversidad pueden lograr el conocimiento.

Con Convivencia Educativa aprendí a identificar mis áreas de mejora y a no fragmentar el conocimiento.

Sé que no puedo cambiar el entorno social de mis alumnos pero sí puedo buscar estrategias necesarias para lograr el conocimiento.

Retrospectiva

Gabriel Cámara

Es un logro evidente, como aparece en las narrativas anteriores, que quienes inicialmente dudaron del método acabaron aceptándolo con entusiasmo. Esto sucedió con varios de los maestros que decidieron participar. La mayoría de los estudiantes por otra parte, aun aquellos que se daban por desahuciados académicamente, se empeñaron en aprender y lo hicieron con gusto. El logro es tanto más valioso cuanto el convencimiento fue más difícil. El entusiasmo, como dicen los mismos maestros, y se destaca en los capítulos anteriores, vino de experimentar la diferencia entre enseñar lo que no se domina y enseñar lo que se aprendió bien. Reconocen que la ganancia no ha sido únicamente para desempeñar mejor su oficio, sino que a ellos mismos los ha beneficiado. Hablan de que se operó en ellos un cambio radical y duradero que les impide volver a la práctica anterior: *“Independientemente de que se autorice o no [la continuación del apoyo externo] ya no podría volver a lo que hacía antes”* (CEAC, 2005b) Los estudiantes terminaron aplicándose al trabajo y se olvidaron del tiempo: *“Por estar tan concentrados e interesados en lo que estudiaban no se percataban del horario y seguían trabajando aun cuando su horario de clases ya había terminado”* (Flores, 2005). *“El más revoltoso acabó siendo el mejor tutor de sus compañeros”* (Cámara, 2005). La explicación obvia es que tuvieron libertad para escoger temas, se respetó su estilo de aprender y recibieron atención personal, oportuna, de un tutor; el maestro o algún compañero. Estos elementos distinguen el trabajo en Comunidad de Aprendizaje del que tiene lugar en la mayoría de los salones de clase de las escuelas públicas. El trabajo tuvo sentido porque ambos, maestro y alumno, experimentaron el avance en lo que querían lograr y porque el logro fue tangible, público, valioso, duradero. Más que la cantidad y aun la calidad de los temas vistos, lo que sorprende en las comunidades de aprendizaje es la confianza que se adquiere en la propia capacidad de aprender y enseñar. Se descubre el propio poder y se procede con autonomía. Al mismo tiempo, por la seguridad que

se experimenta, no hay temor de preguntar lo que se ignora ni necesidad de ocultar lo que se sabe.

Los cambios se lograron en las circunstancias ordinarias en las que trabajan los maestros. Entre los cambios, lo verdaderamente extraordinario fue el tipo y la duración del apoyo externo. La capacitación tuvo lugar en el terreno propio de cada maestro, en lo que cada quien necesitaba afianzar, con los estudiantes particulares que tenían que atender y en los tiempos de trabajo. No fue capacitación en cascada, fuera de contexto, decidida formalmente para todos por un centro administrativo impersonal y distante, a no ser por la línea de mando. La firmeza con la que CEAC opta por capacitar a la base, en relaciones personales, atendiendo a lo que cada maestro de educación básica necesita, nace de ver el poco provecho que se obtiene de capacitaciones que se deciden en abstracto se llevan a cabo en forma masiva y a las que se le dedican tiempos formales, sin esperar un resultado evaluable, fuera de cumplir con lo que manda la autoridad. Estas capacitaciones descartan en la práctica la participación activa del maestro como profesionalista independiente, y lo condenan a ser simple ejecutor de lo que se decide por él en círculos de expertos, porque se piensa no es capaz de idear y llevar a cabo los cambios que convienen al sistema educativo.

La medida de la desconfianza en la capacidad del maestro se manifiesta en el interés central de mejorar el servicio de educación pública a base de insumos externos al maestro: mejores programas y textos, más inversión en edificios y equipo, nuevas tecnologías de información y comunicación, mayor gestión escolar, aun mayores estímulos salariales. Sin embargo, como ha dicho recientemente Juan Carlos Tedesco⁴⁰, aumentar recursos externos es necesario pero no suficiente. Esto se demuestra emblemáticamente en el caso reciente de Chile, donde después de un gran esfuerzo se logró duplicar el porcentaje del PIB

⁴⁰ Estudiante de los sistemas educativos en América Latina y director regional del Instituto Internacional de Planeación de la UNESCO en Buenos Aires de 1992 a 1997, en una conferencia en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe.

destinado a educación, se triplicó [sic] el salario de los maestros, aumentaron los días de clase, se equiparon mejor las escuelas y se mejoraron los métodos de gestión. Sin embargo, cuando midieron los resultados del aprendizaje se descubrió que no había cambio y la desigualdad educativa no se modificó en nada. Y concluye Tedesco: “si el desempeño de los maestros no cambia, todo sigue igual” (Gómez, 2005). Esto mismo dijo el maestro Cuitláhuac desde su telesecundaria incompleta en Zacatecas: “el éxito del modelo [Comunidad de Aprendizaje] está en nosotros” (CEAC, 2005b). Para coincidir con Cuitláhuac no se necesita ser experto sino vivir la experiencia y sorprenderse con los resultados. La opinión cada vez más generalizada entre educadores⁴¹ avala la opción de CEAC por ir directamente a ofrecer el apoyo que necesitan los maestros ahí donde lo necesitan y del modo como lo aprovechan.

El apoyo al maestro en su lugar de trabajo no es únicamente para que maneje con mayor seguridad los contenidos de la educación básica, sino también y necesariamente, para que dé atención personal a sus estudiantes, así como él la recibe, en forma tutorial, no masiva. Sin atención personal difícilmente puede haber aprendizaje que valga en una escuela. Baste recordar nuestra experiencia de estudiantes para ver la asociación constante entre atención personal y aprendizaje. Los momentos inolvidables por provechosos fueron aquellos en los que la maestra o el maestro nos dedicó su interés y su tiempo para explicar lo que no entendíamos, para ayudarnos a corregir lo que estaba mal, o para escuchar lo que pensábamos y entender nuestro punto de vista. Como maestros, quizá la mayor satisfacción es haber ayudado a estudiantes particulares a encontrar sentido en lo que querían entender y no acababan de lograrlo. Las muestras de gratitud, cuando hay oportunidad de hacerlo no obstante el tiempo transcurrido, revelan la importancia de dedicar tiempo a atender personalmente las

⁴¹ La conocida educadora Linda Darling-Hammond [“Indiscutiblemente la persona que más conoce de formación de maestros y de políticas de reforma educativa”, según Deborah Meier (2002: 187)] promueve una reforma en las escuelas que tiene como eje la capacitación de maestros. (Darling-Hammond, 1997, 1999, 2005.

necesidades de aprendizaje de cada persona. La calidad y equidad en educación básica son asunto de relaciones personales.

Más que una construcción conceptual en la que se hilvanan ideas de diversos autores desde una perspectiva particular, la idea de apoyar personalmente al maestro y a los alumnos es una conclusión de sentido común, de nuestra propia experiencia, porque es en este tipo de relación como se aprende. El adagio latino que exhorta a seguir a la naturaleza como guía, *sequere naturam ducem*, nos lleva a enseñar del modo como se aprende; como aprendimos todo lo que sabemos bien, en un entorno social de aceptación y diálogo, ante ejemplos vivos de lo que pareció apetecible y nos interesó aprender. Al insistir en que el buen aprendizaje tiene lugar cuando coincide interés con capacidad, no hacemos sino resumir la experiencia común de lo que es aprender y enseñar. No habrá quien la niegue. El problema, si acaso, viene de un deformado concepto de lo que es aprender y enseñar. La deformación mayor es la arraigada desconfianza de que el maestro tenga la capacidad de enseñar y el alumno interés de aprender. La desconfianza institucional cumple su propia profecía al ser la principal causante de la rutina docente y el aprendizaje memorístico. Aprender y enseñar con interés es diferente. El solo deseo de aprender algo ya es aprendizaje. Pascal atisbó un misterio elemental al formular la frase que el creador dirige a su creatura: “no me buscarías si no me hubieras ya encontrado”. Querer entender algo es saberlo ya en parte. El interés nace de nosotros, es *interior*, como indica la raíz de la palabra. El maestro, imagina Platón, es sólo partera del conocimiento por el que puja el interés. La confianza en la capacidad innata de las personas y la necesidad de alentar sus intereses, no imponerles los nuestros, no viene de alguna bondad administrativa o condescendencia institucional, sino del hecho que son ellas las que aprenden, no nosotros. Uno aprende porque ya sabe mucho; porque paradójicamente es poco lo que hay que aprender, dada la riqueza de la dotación biológica con la que nacemos. Lo que falta es tiempo y oportunidades. Si se piensa en la manera como aprendimos a hablar en la infancia, la complejísima habilidad que adquirimos sin lingüistas ni gramáticos que nos enseñaran,

simplemente al crecer entre adultos que nos querían y se dirigían a nosotros con palabras, podemos decir que hablar de *aprendizaje* o de *enseñanza* es sólo una forma casera de hablar, como cuando decimos que el sol se *pone* en la tarde o *sale* en la mañana (Chomsky, 2003: 6). Si se aprende porque hay poco que aprender, dada la dotación biológica con la que se nace, la etimología de la palabra *educar* (sacar a luz, dar salida, descubrir) y la función del maestro según Platón, coinciden con la frase *alentar intereses* que es la definición práctica que adoptamos en la Comunidad de Aprendizaje. Para esto es necesario confiar en la capacidad de todos para aprender y dar libertad de elegir lo que interesa. Wilhelm von Humboldt decía que los dos elementos fundamentales en la educación de una persona son libertad para elegir y variedad de opciones para actuar⁴². Sólo el interés puede disparar una elección libre y movilizar los recursos internos de la persona para aprender. Sin interés sólo hay aprendizajes a medias o simplemente simulación. Pero si se respeta el interés, también hay que respetar el modo y los tiempos del interesado. Tampoco este respeto es condescendencia graciosa. Es el estudiante el que debe enfrentar solo el desafío de entender, si finalmente ha de lograrlo. Lo contrario es precipitar la repetición de lo que pide el programa y urge el maestro. Si no se respeta el tiempo y el modo se anula para el estudiante la oportunidad de aprender. El maestro-tutor espera atento, pero no debe interferir antes de tiempo; sólo cuando lo pida el estudiante. En un salón de clase ordinario son raros los momentos de silencio en los que el estudiante puede enfrentar el desafío de algo que verdaderamente le interesa aprender y atesorar la experiencia de lo que es capaz. Esta experiencia no depende de criterios externos, pasar un examen, recibir el visto bueno del maestro, ver la respuesta en un libro; sino del juicio del mismo estudiante. Él será siempre el juez interior, imprescindible e insobornable de lo que aprende; aunque la dimensión social --también imprescindible-- del aprendizaje lo lleve a exponer en público y discutir la verdad

⁴² Una de las grandes figuras de la Ilustración al comenzar el siglo XIX e impulsor de la moderna universidad. El texto al que me refiero dice “El destino del hombre es desarrollar de la manera más armoniosa y profunda sus facultades hasta lograr un todo completo y consistente. La primera e indispensable condición para lograrlo es la libertad; pero además otra condición esencial --indisolublemente ligada a la primera-- es contar con variedad de situaciones”. Citado por Noam Chomsky (1987:148)

de lo que aprendió. La exposición pública compensa la falibilidad personal y apuntala la certeza de que se aprendió bien. También sirve para afirmar el orgullo de haber logrado aprender algo. Después, cuando pasa a ser tutor de otra persona que desea aprender lo que él aprendió, devuelve el beneficio recibido y practica la solidaridad característica de una Comunidad de Aprendizaje. Aunque la utilidad no es solo moral, sino también intelectual, por cuanto el conocimiento más completo tiene lugar cuando trata uno de enseñarlo a otra persona. En resumen, al respetar en un salón de clase el interés y los tiempos de las personas se forman estudiantes autónomos y se estaría cumpliendo el ideal de la educación básica.

Los hechos, los testimonios y los atisbos que presentamos salen del trabajo ordinario de asesores de CEAC al promover en las escuelas las relaciones que hacen del salón de clase una Comunidad de Aprendizaje. Son escuelas deficitarias según la norma que establece el sistema, pero esto aumenta, no disminuye, el valor de los aprendizajes que se logran. Lo que la marginalidad de estas escuelas favorece es la disposición al cambio, porque la necesidad de apoyo externo es más evidente. Sin embargo, nosotros afirmamos que el desafío de una escuela incompleta o marginal no es distinto del de otras escuelas del sistema, porque nos parece haber tocado el fondo del problema que obstaculiza el buen aprendizaje. La fuerza del argumento no está tanto en nosotros cuanto en quienes experimentaron enseñar y aprender con interés y lo lograron. El propósito no es convencer por autoridad sino por demostración. Las lecciones que resumimos deberían demostrar lo mismo que nos convenció a nosotros.

La gran pregunta para transformar la educación pública es si quienes deciden las políticas educativas están preparados para aceptar que en los salones de clase se practique la autonomía necesaria para poder aprender bien. El cambio será pasar de la desconfianza en los actores a la confianza en que ellos son capaces de enseñar y aprender, y no sólo, sino reconocer también que es en libertad y verdad como se aprende. Esto lleva a respetar intereses y tiempos, no a decidirlos para todos. Desde la perspectiva del trabajo de CEAC es claro que en los márgenes se

multiplican las posibilidades del cambio, tanto porque la mayor necesidad dispone a la ayuda externa, como porque los cambios no se hacen masivamente sino que penetran y se asimilan poco a poco en el sistema – “como la humedad”, decía Florinda, la Coordinadora Académica del CONAFE en la región de Compostela, Nayarit, cuando la Comunidad de Aprendizaje se adoptó en aulas compartidas por alumnos de preescolar y primaria (López, 2002: 175-104). La estrategia de empezar por los márgenes es alentadora, pero con dos condiciones fundamentales que explican los buenos resultados. El apoyo se ofreció a la base, y se ofreció libremente; no por hacerlo más atractivo sino por ser congruente con el buen aprendizaje. Además, apoyo a la base significó pasar 180 horas o más con el maestro y con los estudiantes en su salón de clase a lo largo del ciclo escolar 2004-2005. La libertad con la que se ofreció el apoyo supuso en ocasiones empezar con sólo uno o dos maestros y esperar a que otros se animaran. Sin embargo, la espera evitó la reacción natural de quienes se resisten a recibir un apoyo que perciben impuesto y no deseado. Aunque la dificultad principal no estuvo en quienes conocían de primera mano y se beneficiaban de las ventajas del apoyo externo, sino en algunos de los supervisores y asesores técnico pedagógicos que permanecían al margen de la experiencia. Las dificultades y objeciones que expresaban los maestros eran en gran medida reflejo de las objeciones que provenían de la visión de algunos funcionarios. La más frecuente era identificar el orden, necesario en todo trabajo común, con la rigidez de las normas que se han venido practicando en la escuela, aun cuando sabemos que no están conduciendo al buen aprendizaje. La dosificación de contenidos parece una urgencia más interiorizada por los supervisores y directores que por los maestros, aun cuando éstos la aceptan presionados por la autoridad. Si no se exigiera la dosificación de contenidos, los maestros seguramente procederían a su modo y según lo que saben. La autoridad central no debería temer las consecuencias de respetar la libertad de los maestros; pero deberá siempre asegurar que saben lo que enseñan, se entusiasman y pueden despertar el interés de sus estudiantes. Después de trabajar junto con el maestro y su grupo, entendemos el limbo educativo en el que se encuentran los supervisores y aun los

directores. Son responsables directos de la operación de las escuelas ante las autoridades superiores, pero quedan bastante lejos del trabajo diario de los maestros en el salón de clase. Esta equidistancia hacia la autoridad superior y hacia el desempeño diario dificulta su entusiasmo por el cambio. Es natural que recurran a mecanismos de control externos como son las dosificaciones del programa y el cumplimiento de los días de clase señalados. La perspectiva cambiaría en la medida que estuvieran no sólo más cerca de los maestros, sino que formaran parte integral de la Comunidad de Aprendizaje. De hecho es con ellos que el sistema debería de formar los grupos técnicos que promuevan enseñar y aprender con interés en los salones de clase. No obstante el rango superior que ocupan, es evidente que los supervisores, asesores técnico pedagógicos y directores necesitan tener credibilidad académica con los maestros, no sólo para respaldar la posición institucional, sino para alentar y llevar adelante el cambio que requiere el sistema educativo.

Una realidad inexplicable educativamente, pero a la que nos hemos acostumbrado en las escuelas es al régimen quasi-militar de agrupamientos homogéneos, separación de grupos, horarios cortados, calendario rígido. Se expliquen estas prácticas como imitación indirecta –en el espejo de los Estados Unidos de Norteamérica – del régimen prusiano de principios del siglo XIX (Gatto, 1993: 88-111; 2001;141; 2003), como control y preparación de masas proletarias para el trabajo industrial⁴³, o como necesidad de homogeneizar consumidores pasivos en la globalización neoliberal; desde la perspectiva del buen aprendizaje no tienen sentido. Simplemente no promueven el aprendizaje autónomo. Corresponde ciertamente a una gran institución burocrática altamente jerarquizada y, además, ligada inextricablemente al estilo de vida en una sociedad urbano-industrial como la nuestra. La regularidad de horarios y el confinamiento estricto de chicos y jóvenes en las escuelas corresponden claramente a la necesidad social y laboral que experimentan las familias en las mega-ciudades. Aun aceptando plenamente

⁴³ Henry A. Giroux (2001), desde la perspectiva de la “educación crítica” hace un recuento detallado de quienes se han ocupado del tema en las tres últimas décadas.

esta realidad, es posible, como los ejemplos lo han demostrado, hacer lugar en las escuelas para la Comunidad de Aprendizaje. Las condiciones que supone enseñar y aprender con interés son internas, no impuestas del exterior, y resulta relativamente fácil adaptarse a diversas situaciones, si verdaderamente se desea promover ese tipo de relación educativa en las escuelas. La Comunidad de Aprendizaje es tan elemental que ha podido encontrar acomodo en las pequeñas comunidades apartadas del CONAFE, en telesecundarias unitarias y bidocentes de zonas rurales, en telesecundarias completas de zonas urbanas, en secundarias completas, en escuelas indígenas y en escuelas multigrado (Castillo, 2004; Rincón Gallardo, 2003a,2004). Aun al preescolar y al inicial se ha podido colar de alguna manera la Comunidad de Aprendizaje (CEAC, 2005f).

Otra dificultad que surgió en todos los casos fue una excesiva preocupación por las calificaciones, que a su vez es preocupación por evaluar la eficacia del trabajo. Paradójicamente, la profusa actividad educativa no parece contar con otros criterios de logro que los limitados índices de aprovechamiento, reprobación y deserción para justificar la utilidad y eficacia del sistema. Pocas cosas hay tan socorridas en la escuela y tan lejanas al buen aprendizaje como las evaluaciones estándar y su traducción a dígitos. Las que hacen regularmente los maestros no son confiables – los exámenes escritos se improvisan, se compran ya impresos de casas comerciales o de Mesas Técnicas – y las que hacen las autoridades centrales son tan complicadas y tan caras que dejan de ser útiles, además de todas las objeciones que justamente se les hacen cuando se exagera su valor (Meier, 2002: 95-118). De hecho en cada uno de los principales proyectos el ciclo escolar pasado, con la DGEI, con el PREAL y con la Dirección de Servicios Educativos del D.F., CEAC pidió que se hicieran evaluaciones estándar por algún grupo externo al empezar y al concluir el experimento, y en todos los casos, a pesar de muchas gestiones, no se pudieron llevar a cabo. Las dificultades surgieron de preocupaciones científicas por la pertinencia y confiabilidad de los

reactivos que empleó –cuando lo intentó—la agencia nacional⁴⁴ y de falta de coordinación y seguimiento, o simplemente omisión, cuando la evaluación la intentaron hacer grupos locales. Por contraste, al enseñar y aprender con interés, la evaluación se hace necesariamente parte integral del trabajo, como lo muestran los registros y reportes de tutoría, en los que se ha basado nuestro análisis. En esos registros se trata de capturar aspectos relevantes de la tutoría de los asesores de CEAC y de los procesos de aprendizaje que tienen lugar conforme la compleja trama de relaciones hace que el tutor en un caso dependa después de la tutoría de otro y el que ha recibido tutoría se haga tutor de otro aprendiz. Un compromiso insoslayable del asesor de CEAC –a pesar de que exige tiempo extra—es tomar notas de lo que hace y redactar un reporte lo más completo posible después de cada visita a las escuelas, que, como se dijo, es de una semana completa cada mes. De la evidencia que aportan estos reportes podemos generalizar que la evaluación es inherente al buen aprendizaje. No se puede aprender con interés sin ir evaluando el avance, ni pasar a ser tutor de otro sin demostrar que se sabe. La limitación de las evaluaciones estándar no es solamente que tienden a reducir el aprendizaje a lo que vendrá en las pruebas –dado que con ellas se responde al interés de la institución de la que depende la existencia del centro escolar–, sino que no alcanzan a medir cabalmente la capacidad de aprender en forma independiente. No pueden medir el empeño interior, el interés, ni el proceso individual que según nosotros manifiesta la calidad del aprendizaje. Sobre todo no pueden medir las dimensiones de los conocimientos, actitudes y valores que despliega y profundiza el diálogo con el tutor, ni las sorpresas que surgen al compartir con otros compañeros lo que se sabe. Las pruebas masivas, por definición, se reducen a preguntas sobre procedimientos estándar y conocimientos específicos. El análisis, la reflexión y la originalidad del que aprende algo a fondo quedan fuera de estas evaluaciones (Meier, 2000, 2002). En la Comunidad de Aprendizaje lo importante es evaluar el interés del aprendiz y lo que logra a su modo y en sus tiempos, por eso las

⁴⁴ Como se dijo del trabajo apoyado por PREAL en el Cap. II. Ver también *Convivencia Educativa*, A.C (2005) op. cit

pruebas estándar no se descartan, pero quedan al margen. Los criterios propios son, desde el ángulo externo, primero si el estudiante elige el tema; luego si enfrenta el trabajo por su cuenta, aun cuando al enfrentar alguna dificultad que no puede superar por sí solo acuda al tutor o a otros compañeros. La perseverancia y el empeño, sin importar mucho el lugar y la hora, son criterios externos que también hay que tomar en cuenta. Con todo, el criterio decisivo para evaluar el aprendizaje es interior, siempre al alcance del estudiante, cuando ve satisfecho el interés que lo llevó a emprender el estudio de un tema. Como el criterio de verdad, bondad y belleza reside en la persona que aprende, es ella la que tiene que juzgar y evaluar su aprendizaje. Entonces viene la reflexión sobre el proceso en diálogo con el tutor, la exposición pública del mismo y la discusión con los compañeros. Finalmente la persona demuestra lo que aprendió al pasar de ser aprendiz a ser tutor de otros aprendices. Aun cuando las evaluaciones estándar no se descartan, la importancia que han adquirido no hace sino revelar la desconfianza que obstaculiza el buen aprendizaje en nuestro sistema educativo. Las evaluaciones estándar más rigurosas vienen ahora a ser parte de la parafernalia externa con la que se refuerza la desconfianza en maestros y alumnos y se omite atender directamente, profesionalmente, al maestro. Hay en la esperanza que se pone en la eficacia del Instituto Nacional de Evaluación Educativa un paralelo indeseable con el Instituto Federal Electoral. Más que señales de salud son muestras de enfermedad. Si el aprendizaje no puede evaluarse en las mismas escuelas, en el salón de clase, por los mismos maestros que enseñan, y, sobre todo, por los mismos estudiantes que aprenden, lo intentará hacer una burocracia externa; así como cuando las elecciones de representantes no son controladas localmente por la ciudadanía tienen que ser vigiladas por una burocracia distante, onerosa y finalmente ineficaz. En ambos casos, cuando el logro del que aprende tiene que evaluarse con pruebas estándar, y cuando las elecciones no las controla la ciudadanía, no habrá ni buen aprendizaje ni verdadera democracia representativa. Las experiencias del ciclo escolar pasado descubren otra manera de aprender y evaluar en la escuela. La experiencia que tuvo lugar en Tepoztlán, Morelos hace diez años, en 1995, cuando el pueblo en lucha contra la construcción de un campo

de golf en tierras comunales destituyó al alcalde entreguista y eligió por su cuenta al cabildo municipal, muestra que cuando hay interés el pueblo es capaz de hacer elecciones limpias, libres, festivas, y con sólo recursos locales (Rosas, 1996). La evaluación del aprendizaje será siempre, antes que nada, competencia personal del que aprende en forma autónoma. Dar prioridad a una agencia externa para que sea ella la que juzgue es tergiversar el orden de las cosas.

La fiscalización externa se justifica explícita o implícitamente porque el sistema educativo en su conjunto no se basa en la participación libre, sino en la obligación de lo que deben hacer maestros y estudiantes. En ninguno de los dos grupos se confía. La autoridad se ve obligada proceder de esa manera porque considera la educación básica un bien necesario para la vida social y productiva. Aun cuando se sabe que los resultados del arreglo presente no corresponden a la intención declarada, se piensa que hay más ventajas en imponer y vigilar aprendizajes a medias que en cambiar la política educativa. El apoyo que dieron los asesores de CEAC a los maestros el ciclo escolar 2004-2005 partió del supuesto que necesitaban manejar con mayor seguridad profesional los contenidos de los programas, como condición para atender personalmente y alentar el aprendizaje de sus alumnos. Teníamos la misma desconfianza que guarda el centro respecto de la capacidad de los maestros, y el mismo interés en que todos aprovecharan la educación básica; pero en vez de imponer, exhortar y vigilar, optamos por ofrecer a cada maestro lo que le hacía falta para desempeñar mejor su oficio. Los resultados confirman que ésta es una estrategia adecuada. Si la clave está en el maestro y el maestro no está suficientemente preparado para manejar los programas, el remedio necesario y suficiente es prepararlo de manera eficaz, no simbólica o formalmente. Cada asesor de CEAC, se dijo, dedicó por lo menos 180 horas en el ciclo escolar a atender a los maestros en su lugar de trabajo, en cada escuela. Teniendo en cuenta los Talleres Generales de Actualización y las reuniones mensuales, se puede estimar que la administración central ofrece a todos los maestros poco más de 40 horas de capacitación al año, sobre temas generales, sin referencia directa a lo que cada quien necesita para manejar

profesionalmente el programa, sin propiciar relaciones tutorales. Uno se pregunta si la incongruencia viene de no contar con suficientes recursos para ofrecer la capacitación necesaria o de la inercia de imponer procedimientos a detalle porque existe la persuasión de que los maestros y los estudiantes no serían capaces de enseñar y aprender de otra manera. Un aspecto de la inaceptable separación que CEAC descubre entre diseño central y ejecución a la base es la incongruencia entre la exhortación y la práctica. Si la exhortación es genuina, porque la institución depende absolutamente del trabajo de los maestros y desea ofrecer un servicio de calidad a todos, uno esperaría que se decidiera apoyar eficazmente al maestro. Sin embargo, lo central se omite y se privilegia lo periférico y externo, lo controlable al alcance de la autoridad. Todo se dirige a mejorar la calidad del servicio, sin duda, pero es tiempo de comparar estrategias y estimar qué viene a ser rodeo y qué acción directa eficaz. Existe un aislante que impide conectar administradores y ejecutores del servicio. Se hacen visitas esporádicas a las escuelas y se exhorta a la excelencia académica, pero los visitantes no se detienen a demostrar la excelencia que predicán, sólo la urgen y sancionan. Quitar el aislante permitiría ver conjuntamente la realidad de la educación básica de la que tanto administradores como maestros son responsables. Un problema se resuelve de conjunto cuando todos "sienten" el problema, lo perciben personalmente, ven la conveniencia de hacer algo, lo deciden en común, se comprometen y no descansan sino hasta ver resultados. Si un intento falla, se estudia por qué fallo y se intenta de nuevo otro hasta lograr lo que se busca. Si la experiencia que hemos vivido los asesores de CEAC se adoptara, los funcionarios verían que, como los maestros, ellos también necesitan actualizar conocimientos, y confiar más en la capacidad que todos tenemos para aprender y enseñar, porque ellos mismos la experimentan. Descubrirían, como descubrimos nosotros, que no puede uno lavarse las manos y dejar que otros ejecuten lo que decidimos por ellos, y no demostramos en la práctica.

La mera exhortación de la autoridad no sólo es abusiva, sino también inadecuada. Supone que en las escuelas no se enseña y aprende con la calidad deseada,

porque maestros y alumnos no hacen lo que deberían hacer. Se moraliza el problema, se individualiza, y se omite el contexto institucional en el que maestros y alumnos actúan. Pero el contexto es hechura de los que exhortan y acusan, no de quienes son juzgados. Es evidente que en un régimen escolar en el que hay poco espacio para alentar el interés de cada estudiante y en el que el maestro no puede proceder como profesional independiente, no habrá aprendizajes de calidad. Al no haber suficiente libertad ni variedad de opciones lo predecible y constatable será la deseducación, cuando los egresados de la educación básica ostentan un título que testimonia competencias que no lograron en la escuela. Y en muchos casos no sólo será la ausencia de las competencias anunciadas, sino la permanente aversión al estudio, la frustración de haber perdido el tiempo, la humillación de haber tenido que someterse, renunciar a su juicio y engañar para pasar grados. John Taylor Gatto, premiado con el título de “maestro del año” en el estado y la ciudad de Nueva York en 1991, al pronunciar el discurso con el que agradeció el premio, expone las verdaderas lecciones que dio a sus alumnos durante muchos años en escuelas públicas de la gran ciudad: confusión, dependencia, desinterés, enajenación, sometimiento (Gatto, 1992: 1-22). Muchos maestros reconocerán en las lecciones de Gatto las que ellos involuntariamente han estado dando a sus alumnos.

La razón de subrayar lo indeseable es hacer caer en la cuenta que esos efectos se dan por la renuncia práctica de maestros y estudiantes a enseñar y aprender con interés. Entre más desolador es el panorama de la escuela más fuerza tiene descubrir que mucho de la solución está a nuestro alcance, como revela el testimonio frecuente de los maestros al salir de dudas que venían arrastrando desde hacía mucho tiempo. El cambio que experimenta un docente en Comunidad de Aprendizaje es, primero que nada, confrontarse en libertad con un tutor que no deja otra salida que aprender. Lo que pensamos transforma invariablemente tanto al docente como al estudiante es entablar relaciones tutorales con quien los escucha, puede ayudarlos y dedica el tiempo que sea necesario para que aprendan lo que desean aprender. Esta confrontación en libertad, sin subterfugios,

saca a relucir lo que es el aprendiz en lo académico, lo que sabe y lo que ignora, lo que desea aprender y lo que teme. Se genera entonces la tensión que lleva necesariamente a aprender y su efecto es descubrir de lo que es capaz cada persona. El cambio es instantáneo como es instantánea la sorpresa. Aprender es sorprenderse.

Para propiciar esos encuentros en el trabajo ordinario de CEAC fue necesario definir un propósito que permitiera a la vez fijar el trabajo y dejarlo abierto a múltiples opciones de interés personal. La competencia de aprender a leer con sentido, o como decimos, a dialogar con los autores de los textos, permite orientar los esfuerzos hacia el mismo objetivo pero al mismo tiempo incorporar el interés particular de cada aprendiz. La búsqueda efectiva de esta competencia común no necesita en un principio que el tutor se comprometa a apoyar en cualquier tema de estudio, en cualquier texto, sino únicamente en los que conoce bien. Lo importante es entablar una relación personal y practicar el aprendizaje independiente. Después, conforme el aprendiz adquiere la competencia, puede incorporar más temas de interés. Naturalmente, el avance no es lineal sino lento al principio y acelerado después, en cuanto el tiempo que se invierte para leer un texto con sentido se va reduciendo conforme el estudiante adquiere la competencia, avanza más rápido y puede cubrir más temas con mayor facilidad y provecho. Esto es importante para aceptar que, dentro de la escuela ordinaria, el avance de cada estudiante será diferente al de sus compañeros, aun cuando todos se comprometan finalmente a estudiar los principales contenidos de la educación básica y justificar así la validez del certificado. Más que ver muchas cosas vale ver pocas en profundidad, como recomienda una pedagogía clásica: *non multa, sed multum*⁴⁵ o en lenguaje contemporáneo *less is more*, de la Coalición de Escuelas Esenciales⁴⁶

⁴⁵ Ratio Atque Institutio Studiorum (Meneses, 1988)

⁴⁶ El tercero de los nueve "principios" de la Coalición. (Sizer, 1992:226)

Asumiendo que el apoyo que vale en las escuelas es atender personalmente a los maestros, y teniendo en cuenta lo que se dijo antes sobre la necesidad de quitar el aislante que separa diseñadores de ejecutores, es fundamental en el trabajo de CEAC formar la Comunidad de Aprendizaje no sólo con los maestros sino también con los funcionarios, los supervisores y los directores. Esto puede parecer lo más difícil de lograr. La salida a la dificultad la da el carácter voluntario del apoyo. Se ofrece en libertad, se experimenta en relaciones tutorales, se extiende en la medida en que cada participante se convence y encuentra viable introducir el método en las condiciones ordinarias de trabajo. Las modificaciones que hay que hacer son relativamente menores, como se vio en las escuelas donde trabajó CEAC el ciclo 2004-2005. Pero lo que finalmente decide a los supervisores y directores a dar el paso son los resultados. Enseñar y aprender con entusiasmo conviene a todos; es lo que justifica la escuela y recompensa el esfuerzo de estudiantes, maestros y funcionarios. Este ciclo escolar 2005-2006 en Zacatecas se continúa y extiende el modelo Comunidad de Aprendizaje en telesecundarias incompletas, pero ahora con sostenimiento estatal y participación directa de asesores técnico pedagógicos y supervisores. Lo mismo se negocia actualmente para Puebla a partir de la experiencia que CEAC ha tenido en ese Estado con escuelas de la DGEI, como se expuso en el capítulo correspondiente, con grupos de ATP de Escuelas de Calidad⁴⁷, con 13 telesecundarias (Rincón Gallardo, 2003) y aun dos Escuelas Normales (Rincón Gallardo, 2004a; 2005a; 2005b). El eje de este trabajo será la capacitación artesanal del personal técnico.

Además de ofrecer el apoyo progresiva, no masivamente, según el convencimiento de autoridades y maestros, ha sido decisivo para hacerlo viable ceñirse a los tiempos del contrato educativo en las escuelas. La inversión pública ya está asegurada –es parte sustancial del “irreductible” en los presupuestos anuales –, la formalidad de las horas de trabajo que cubre el contrato laboral de

⁴⁷ Desde 2004, los asesores técnico pedagógicos del Sector 08 de primarias, en Puebla, han recibido capacitación continua por parte de un asesor de CEAC. Después de una reunión de capacitación intensiva en marzo de 2004, se reúnen un día cada mes para continuar estudiando en Comunidad de Aprendizaje.

los maestros se respeta. Sin alterar presupuestos y cargas laborales, el tiempo y la actividad dentro de la escuela pueden modificarse. En el mismo período de horas se puede dedicar el tiempo que pide la capacitación de los maestros y la atención personal a los alumnos. Es posible, como decimos, porque ya se ha dado, aun cuando se podrían adoptar arreglos más convenientes para todos. El salario de los maestros de educación básica continuará a debate en una sociedad tan desigual como la nuestra, pero no puede ser impedimento para lograr el cambio que se demuestra es posible y está a la mano. Más aún, se podrá aprovechar el logro académico que indudablemente se demuestra en comunidades de aprendizaje para acceder a los incrementos de programas escalafonarios y aumentar el ingreso económico. Finalmente, y con la salvedad de no querer idealizar las cosas, aun con el mismo salario será mucho más satisfactorio y digno enseñar con interés que vivir y cargar con el desaliento personal y colectivo del fracaso escolar.

Para defender y reivindicar el status de profesionista independiente, con la remuneración que merece, es preciso establecer redes de información e intercambio que demuestren por los resultados las ventajas de enseñar y aprender con interés. Se mencionaron las reuniones periódicas con autoridades educativas de Chihuahua y Zacatecas en el proyecto financiado por PREAL, las visitas de funcionarios de la DGEI a las escuelas donde trabajaron asesores de CEAC y la reunión en el salón Hidalgo de la SEP en la ciudad de México el día 1° de septiembre con autoridades educativas, directores, maestros y estudiantes. La repetida aceptación en estas reuniones de las ventajas de la Comunidad de Aprendizaje y el entusiasmo, a veces desbordante –*No me gustó el proyecto. ¡Me encantó!*⁴⁸–, confirma la viabilidad del modelo. Este tipo de encuentros e intercambios ayudará a multiplicar las oportunidades de mejorar el desempeño profesional de los maestros, construir desde la base sus propias comunidades y avanzar a formar los grupos colegiados que mantengan la calidad del desempeño profesional. En las propuestas para mejorar la calidad de la educación básica con

⁴⁸ p.41, en esta versión

énfasis en la competencia profesional de los maestros, aparece claramente esta alternativa⁴⁹. Formar colegios de maestros de educación básica con estándares y criterios propios dará a sus miembros una clara ventaja en las negociaciones salariales, además de satisfacción profesional y un mayor reconocimiento social.

La difusión de la experiencia en comunidades de aprendizaje se facilita en gran medida por el registro sistemático que se hace de cada intervención educativa por parte del asesor, del maestro y aun de cada estudiante. Los procesos de tutoría y de aprendizaje recogen testimonios que ilustran y demuestran el cambio y el entusiasmo que produce en los actores aprender y compartir en libertad. De hecho es el volumen creciente de reportes que producen los asesores de CEAC lo que ha permitido la reflexión constante sobre el trabajo, la reorientación del mismo y su difusión en escritos, conferencias y congresos⁵⁰.

Una de las avenidas que contemplamos en CEAC para multiplicar la difusión de las comunidades de aprendizaje es intensificar el tiempo que los maestros disponen para su capacitación, dentro de las horas de su contrato laboral. Para lograr lo que la Comunidad de Aprendizaje facilita, es absolutamente necesario aumentar la seguridad profesional de los maestros. Con ella, el maestro puede introducir en su salón de clase relaciones personales, alentar el interés de sus alumnos y enseñarlos a aprender por cuenta propia de los textos. No será necesario esperar transformaciones estructurales que pueden tardar tiempo en aparecer, aun cuando haya certeza de que se necesitan y que tarde o temprano aparecerán. Independientemente de que otros compañeros en su escuela, o toda la escuela decidan experimentar el cambio en la relación de aprendizaje, él la puede practicar dentro de los límites de su competencia y de las obligaciones que tiene con el gremio de maestros, su director, las autoridades y las familias de sus

⁴⁹ Linda Darling Hammond, en el capítulo 9, "Building a democratic profession of teaching" (1997: 293-329)

⁵⁰ En el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa en Hermosillo, Sonora, CEAC presentó dos ponencias, organizó una conversación educativa y presentó el último libro. En Buenos Aires, Argentina en una reunión organizada por el PREAL se presentó en Agosto del 2005 el trabajo en telesecundarias incompletas..

alumnos. En CEAC deseáramos se constituyera un Fondo con el propósito explícito y único de costear la capacitación de maestros que quisieran dedicar unas semanas o hasta unos meses a adquirir maestría en el manejo de los contenidos de sus programas. La capacitación se haría en relación tutorial a partir de lo que los maestros necesitan y en Comunidad de Aprendizaje. El Fondo cubriría el costo del servicio de capacitación, el transporte, la alimentación y el hospedaje de los maestros. Ellos pondrían lo más valioso que es el interés de capacitarse mejor y el tiempo que hace falta para lograrlo. Lo que la escuela y los compañeros tendrían que aportar es justificar la ausencia y encontrar quien supla a estos maestros durante el tiempo de la capacitación. La negociación necesaria con los colegas y la autoridad avalaría el experimento y abonaría la práctica posterior en el salón de clase. De hecho, parte del apoyo consistiría en dar seguimiento a la práctica de quienes así se capacitan, a fin de consolidarla y darla a conocer dentro y fuera de la escuela. El manejo del Fondo tendría lineamientos claros y sencillos para solicitar el apoyo, transparencia en la asignación de los mismos y rigor para asegurar que quienes ofrecen la capacitación pueden cumplir y cumplen con el propósito. Además, el Fondo promovería intercambios y la difusión de las experiencias exitosas, a fin de multiplicar el beneficio de los buenos resultados.

Al final de este discurso será fácil reconocer el valor de la Comunidad de Aprendizaje para ayudar a enseñar y aprender con interés. Los testimonios de quienes participaron el ciclo pasado en Hidalgo y Puebla, Zacatecas y Chihuahua y en el Distrito Federal son creíbles, asequibles y, sobre todo, alentadores. El hecho que los apoyos de CEAC continúen este ciclo escolar 2005-2006 y aun se incrementen como en Zacatecas y –esperamos – en Puebla, o que se hayan iniciado nuevos como en la Sierra Tarahumara⁵¹ confirma que los maestros y directores ven en las comunidades de aprendizaje la respuesta a necesidades endémicas en el sistema educativo que no habían logrado tener respuesta

⁵¹ CEAC trabaja desde Julio de 2005 en 15 escuelas indígenas de la Sierra Tarahumara con financiamiento de la Fundación José. A. Llaguno y la Fundación Ford.

adecuada. Lo que explica el acierto es lo elemental de la respuesta: sentido común con decisión de cambio. No se pidió seleccionar escuelas o maestros; cambiar programas o producir materiales especiales, mucho menos instalar equipos electrónicos. Se pidió libertad de opción y se atendió personalmente a maestros y estudiantes –en lo que necesitaran y el tiempo que fuera necesario.

Lo que caracteriza a una Comunidad de Aprendizaje son indudablemente las relaciones personales. Lo extraño para algunos es que la relación se finque en el compromiso de adquirir una competencia evidentemente valiosa, como es aprender a leer con sentido, pero limitada, si de lo que se trata es de lograr egresados convencidos del valor de la vida democrática, la solidaridad social, el cuidado de la naturaleza, tolerantes de las diferencias, acostumbrados a resolver pacíficamente los conflictos que se presenten. A base de solas lecturas no se podría asegurar que los egresados asimilan la importancia de estar abiertos a las innovaciones y al mismo tiempo mantener distancia crítica; competir en lo que se llama mundo globalizado y al mismo tiempo defender los valores patrios; producir y también conservar. En todo lo que se ha descrito no aparecen discusiones grupales sobre estos temas, actividades de servicio, dinámicas sociales, proyectos innovadores, experimentos, concursos deportivos, representaciones dramáticas, talleres, etc. Obviamente la Comunidad de Aprendizaje no incluye explícitamente en su propósito estas prácticas de las que depende en gran medida la formación completa de los jóvenes. Esta obvia limitación, sin embargo, se torna ventaja porque permite concentrar el esfuerzo en dar sentido y percibir logros el tiempo que pasan maestros y estudiantes en la escuela. La competencia de aprender a aprender de los textos es fundamental en educación básica; si no se logra aprovechando las condiciones favorables de espacio y tiempo que proporciona la escuela pública, las otras actividades desmerecen y tienden a formalizarse, o peor aún, se ven como mero entretenimiento. En cambio, si hay entusiasmo y se refuerza con los logros, el ambiente escolar debería dar lugar a muchas de las actividades mencionadas.

Todavía más, se puede objetar que de las dos preocupaciones que tensionan actualmente el servicio educativo, la Comunidad de Aprendizaje atiende suficientemente la calidad, pero no ofrece mecanismos para atender la equidad, sobre todo cuando son tantas las escuelas que necesitarían recibir el apoyo. Del dilema calidad-cantidad se habló en la Introducción, así como de lo que se puede pedir razonablemente a una institución independiente como Convivencia Educativa, A.C. Ahora queda destacar la equidad que se vive al ofrecer el apoyo que desea el aprendiz y comprometerse a responder en tiempo y profesionalmente a satisfacer ese deseo. El encuentro del que desea genuinamente aprender con quien puede y desea genuinamente enseñar, como es lo ordinario en una relación tutorial, trasciende tema, edad, raza, clase, cultura, utilidad práctica, para situarse en un plano diferente en el que lo que predomina es la verdad –no hay lugar para el engaño— y la honestidad –se enseña lo mejor de lo que se sabe y se reconoce lo que se aprende. Más importante, se establece la empatía con el trabajo por partes iguales aunque con componentes distintos. El logro común, indivisible, se manifiesta como gratitud, gozo, orgullo, afecto. Limitada al trabajo en el que se aprende a aprender, la relación de maestro y alumno es también escuela de equidad. No queda nada en el tutor que no comparta para ayudar al estudiante a entender, ni nada en el estudiante que no aduzca para lograrlo. La generosidad al límite, aunque acotada a la relación de aprendizaje, será obviamente la muestra suprema de la equidad. En este plano diferente –por llamarlo de alguna manera—la generosidad no tiene precio, como corresponde a la virtud. La escuela, el sistema escolar, los horarios, los salarios, pasan a segundo término y se trabaja por gusto, gratuitamente. Otra vez el latín clásico recoge una verdad perenne: *optima libera sunt*; lo más valioso es gratuito; como enseñar y aprender con interés.

BIBLIOGRAFÍA

Cámara, Gabriel (2005) **“Reportes de visita a la escuela primaria de San Isidro Vista Hermosa, Tehuacán, Puebla”**, México, mimeo.

Cámara, Gabriel, Annette Santos(2004) **“Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes”**, México, Mimeo.

Cámara, Gabriel, et.al (2004) **“Comunidad de Aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido”**, Siglo XXI, México.

Carvajal, Enna (2003). **“Una mirada a las aulas de la Telesecundaria. Reconstrucción del modelo pedagógico”** Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara, México.

Casas, Martha L, et.al (2005) **“Reportes de visita a las telesecundarias 127 y 106”** México, mimeo.

Casas, Martha L, L. Cisneros (2005) **“Informe del proyecto Comunidades de Aprendizaje en telesecundarias del Distrito Federal”**, México, mimeo.

Castillo, Araceli (2004) **“Reporte de la presentación de Comunidad de Aprendizaje en el Primer Congreso de Educación Multigrado en Guanajuato”**, Noviembre, Mimeo.

----- (2005) **“Reportes de visita a la escuela primaria de Octatitla, Huejutla, Hidalgo”**

Castillo, Araceli, et. al (2005) **“Reportes de visita a la telesecundaria 27”**, México, mimeo.

Cisneros, Luis G, et. al (2005) **“Reportes de visita a las telesecundarias 61 y 106”**

Convivencia Educativa, A.C. (2005) **Informe final del proyecto “Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes”**, México, mimeo.

----- (2005 a) **“Reportes de reuniones de discusión del proyecto “Valoración de la puesta en marcha de un modelo para telesecundarias unitarias y bidocentes en Chihuahua y Zacatecas”**, México, mimeo.

----- (2005 b) **“Testimonios de maestros y estudiantes de telesecundarias unitarias y bidocentes de Chihuahua y Zacatecas”**, México, mimeo.

----- (2005 c) **“Reportes de taller a autoridades de la Dirección General de Educación Indígena”**, México, mimeo.

----- (2005 d) **“Testimonios de maestros y estudiantes de primarias de la DGEI”**, México, mimeo.

----- (2005 e) **“Testimonios de maestros y estudiantes de telesecundarias del Distrito Federal”**, México, mimeo.

----- (2005 f) **“Reporte del taller a encargados del módulo de Educación Inicial”**, mimeo.

Chomsky, Noam (1987) **“The Chomsky Reader”**, editado por James Peck, Pantheon Books, Nueva York

----- (2003) **“Chomsky On Democracy and Education”**, editado por C.P. Otero, RoutledgeFalmer, Nueva York y Londres.

Darling-Hammond, Linda (1997) **“The Right to Learn, A Blueprint for Creating Schools that Work”**, Jossey-Bass, San Francisco.

----- (1999) **“A License to Teach, Raising Standards for Teaching”**, Jossey-Bass, San Francisco.

----- (2005) **“Preparing Teachers for a Changing World”**, Jossey-Bass, San Francisco.

Darling-Hammond, Linda, G. Sykes (1999) **“Teaching as the Learning Profession, Handbook of Policy and Practice”**, Jossey-Bass, San Francisco.

De Ávila, Álvaro (2005) **“Reportes de visita a la telesecundaria de El Uncidero”**, Zacatecas, mimeo.

De la Cruz, Ignacio (2005) **“Reportes de visita a las telesecundarias de Francisco García Salinas y Belisario Domínguez”**, Zacatecas, mimeo.

Espinosa, Gerardo, et. al (2005) **“Reportes de visita a las telesecundarias 01 y 209”**, México, mimeo.

Flores, Daniel (2005) **“Reportes de visita a las telesecundarias de Galeana y El Granizo”**, Chihuahua, mimeo.

Frost, Robert (1995) **“Collected Poems, Prose and Plays”**, The Library of America, Nueva York.

Gatto, John T (1992) “The Seven-Lesson Schoolteacher”, en **“Dumbing us Down, The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling”**, New Society Publishers, Filadelfia.

----- (1993) **“The curriculum of reform, An Afterword”**, en John Taylor Gatto (ed) Exhausted School, Oxford Village Press

----- (2001) **“A Different Kind of Teacher”**, Berkeley Hills, Berkeley, California.

----- (2003) **“The Underground History of American Education”**, The Odysseus Group, Nueva York.

Giroux, Henry A (2001) **“Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition”**, Bergin and Garvey, Westport, Connecticut.

Gómez, Carolina (2005) "Invertir más en educación no es sinónimo de éxito: UNESCO", **La Jornada**, Domingo 14 de Agosto.

Illich, Ivan (1970) "**Deschooling Society**" Marion Boyars Publishers.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2003), "**La Calidad de la Educación Básica en México. Resumen Ejecutivo**", México, mimeo.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004), "**La Calidad de la Educación Básica en México**", México.

López, Dalila (2002) "**Síntesis de los avances del proyecto Aprender a Aprender reportados hasta agosto**", México, mimeo.

----- (2005) "**Reportes de visita a la escuela primaria de La Corrala, Huejutla, Hidalgo**", México, mimeo.

Magallanes, Zaira A, M. Piñón (2005) "**Reportes de visita a las telesecundarias de Los Lirios y Casa de Janos**", Chihuahua, mimeo.

Meier, Deborah (2000), "**Will Standards Save Public Education?**", Beacon Press, Boston.

----- (2002) "Why Tests Don't Test What We Think They Do", en "**In Schools We Trust, Creating Communities of Learning in an Era of Testing and Standardization**", BeaconPress, Boston.

Meneses, Ernesto (1988) "**El Código Educativo de la Compañía de Jesús**", Universidad Iberoamericana, México.

Rincón Gallardo, Santiago (2003) "**Reporte del taller a maestros de Telesecundaria de la zona 016 en San Andrés Tepexoxuca, Puebla**", Enero de 2003, Mimeo.

----- (2003a) "**Reporte del taller para el Seminario de Experiencias Multigrado y Desarrollo de Inteligencias Múltiples en Villahermosa, Tabasco**", México, mimeo.

----- (2004) "**Reporte de participación en el Primer Foro Estatal Transformando las Escuelas Primarias Multigrado en el Estado de Tabasco**", México, mimeo.

----- (2004a) "**Reporte del talleres a maestros y estudiantes de la Escuela Normal de Ixcaquixtla**", México, mimeo.

----- (2005) "**Reportes de visita a la escuela primaria de Alcomunga, Ajalpan, Puebla**", México, mimeo.

----- (2005a) "**Reporte del taller a maestros de la Escuela Normal de Ixcaquixtla**", México, mimeo.

----- (2005b) "Taller en la Normal de Creel", "**Reporte de visita a la Sierra Tarahumara**", México, mimeo.

Rincón Gallardo, et.al (2005) "**Reportes de visita a la telesecundaria 81**" México, mimeo.

Rosas, María (1996) "**Tepoztlán, Crónicas de Desacatos y Resistencia**", Era, México.

Santos, Annette (2001). "Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan" en **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, vol 31, número 3, julio-septiembre 2001, Centro de Estudios Educativos, México, pp.11-52.

Secretaría de Educación Pública (1999). **Curso de capacitación para profesores de nuevo ingreso a la educación Telesecundaria**, México, Unidad de Telesecundaria, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Sizer, Theodore (1992) "**Horace's Compromise**", Mariner Books, Nueva York.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002), "**Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria**", Versión para discusión, México, mimeo.

Torres, Rosa María, E. Tenti (2000), "**Equidad y Calidad en la Educación Básica**", SEP-CONAFE, México, p.175-224.

Vargas, Verónica M (2005) "**Reportes de visita a la telesecundaria de San Miguel, Villanueva**", Zacatecas, mimeo.