

Otra Educación Básica es Posible

Gabriel Cámara

Convivencia Educativa, A.C.
correo@convivenciaeducativa.org.mx
México, 2008

INDICE

I. INTRODUCCION

CAPÍTULO I. LA POSPRIMARIA EN EL CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO (CONAFE): 1996-2003

CAPÍTULO II. EL CAMBIO POSIBLE EN TIEMPO Y ESPACIO REAL: SAN RAMON, VILLA DE COS.

CAPÍTULO III. EL CAMBIO POSIBLE EN TIEMPO Y ESPACIO REAL: TURUACHI

CAPÍTULO IV. LA RELACION TUTORA

CAPÍTULO V. APRENDER

CAPÍTULO VI. LEER CON SENTIDO

CAPÍTULO VII. VALORES

CAPÍTULO VIII. EL CAMBIO POSIBLE EN MAESTROS

ANEXO AL CAPÍTULO II

ANEXO AL CAPÍTULO IV

ANEXO AL CAPÍTULO VIII

ANEXO AL CAPÍTULO IX

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

Pues sí: soy huésped de un sanatorio.

Günter Grass

Con esta frase empieza Günter Grass su novela *El Tambor de Hojalata* que en los años 50 le dio segura entrada al mundo literario y que ahora cobra nueva dimensión en su reciente obra autobiográfica *Pelando la Cebolla*. Yo tomo la frase y la aplico a mi situación dentro del sistema educativo donde vengo trabajando desde hace muchos años. Me da pie a ello el hecho que el premio Nobel de literatura (1999) por su experiencia en la niñez y juventud se incomoda con la educación que llamamos formal, escolarizada y obligatoria. Como el Oscar Matzerath de su novela, confieso sentirme en un sanatorio; situación indeseable, pero soportable de alguna manera porque hay esperanza de sanar. Uno puede asimilar la andanada de críticas que se hacen a la educación básica en México, ponderarlas, darles crédito, a condición de reconocer que lo que llamamos sistema de educación pública es un engendro nuestro, no designio de la naturaleza. En muchos sentidos la situación es lamentable, pero la esperanza de sanar se basa en saber distinguir lo desechable de lo que resulta imprescindible y debemos conservar para el bien común. El problema es que en abstracto, desde la teoría, aun manejando datos cuantitativos, investigaciones rigurosas y experiencias personales no es fácil distinguir lo que sobra y lo que es necesario mantener, lo que se puede hacer y lo que conviene resignadamente aceptar. Sobre todo cuando el juicio se hace mediando la distancia que genera el poder, existe el peligro comprobado de arrancar la

mala hierba junto con la buena planta. No es agradable ver reformas diseñadas desde lo alto que logran, si no lo opuesto de lo que se proponen, sí un gran desperdicio y mucho desaliento. Distinto es el caso de quienes diagnostican el sistema desde el propio trabajo docente, para administrarse ellos mismos el remedio que juzgan los sana. Esta es la perspectiva y el lugar desde los que en Convivencia Educativa, A.C. (CEAC) hemos venido buscando el diagnóstico y el remedio desde hace ya varios años y podemos probar con hechos locales, con sanaciones reales, que otra educación básica es posible. Una razón que se puede adelantar para sostener el valor de los diagnósticos y cambios a la base es que como en todo organismo, independientemente de los factores que intervienen en su funcionamiento, la salud no viene sino en el momento en el que la parte afectada sana. El mal no puede actuarse sino en la particularidad de cada escuela, en las relaciones que cada maestro establece con sus alumnos y en las relaciones que éstos establecen entre sí. El bien, la salud, por lo tanto no puede realizarse sino en esas mismas particularidades.

Uno puede buscar la salud del sistema educativo apoyándose más en la teoría o más en la práctica. Es cuestión de temperamento, circunstancia y decisión personal. Sabemos que ni la teoría ni la práctica valen por sí solas. Como decía Paul Goodman, tanto la buena ciencia como la buena filosofía salen del concreto. La teoría y la práctica se necesitan, aunque vulgarmente se las separa y jerarquiza. La teoría, por lo general, produce mayor admiración entre los educadores que se consideran simples consumidores de las políticas que decide la autoridad o los discursos que elaboran los teóricos de la educación. Esta supuesta oposición entre teoría y práctica, una con valor casi universal y otra aferrada a casos particulares alienta la desconfianza en lo que se hace a la base, no por lo que vale en sí, ya que muchas veces se aplaude, sino por su limitado alcance para arrastrar al resto del sistema. La teoría, en cambio, mantiene en su campo de visión a todo el conjunto, porque lo que le interesa es el cambio general, decidido para todos,

si fuera posible simultáneo; una *revolución educativa*¹ como se ha proclamado tantas veces. Una justificación obvia sería que desde el punto de vista político el deber de la autoridad es atender a todos y desde el punto de vista teórico un beneficio será tanto más valioso cuanto más universal sea su alcance. Este libro busca equilibrar la visión que tenemos del cambio porque en nuestro trabajo vemos el desperdicio y la frustración que genera en maestros y alumnos la unilateralidad con la que se favorecen las reformas estándar y se descuida el cambio local, autogestivo, independiente. Frecuentemente tengo que defender el valor de estos cambios a la base ante funcionarios públicos y privados que otorgan contratos de trabajo y/o donativos para realizar proyectos innovadores. Aceptan otorgar un recurso extraordinario por la esperanza de obtener pronto un modelo que sea “replicable” y pueda generalizarse al resto. Es obvio que todos debemos desear que prácticas que demuestran su bondad se generalicen; lo que objeto es que se piense en estandarizar el cambio imitando un modelo particular. La generalización del cambio no podrá venir de modelos estándar sino de transformaciones personales, porque el aprendizaje intencional consiste en eso, en relaciones personales de aprendiz y maestro que por fincarse en la libertad y desarrollarse en una inimaginable variedad de situaciones, desbordan cualquier modelo estándar. La consecuencia es que en vez de modelos estándar lo que tenemos que propiciar, como funcionarios públicos, teóricos educativos o prácticos docentes es sentar las condiciones que propician el encuentro personal de quienes saben y quienes quieren aprender algo. En principio, como se lee en cualquier declaración educativa, eso es lo que se busca en educación básica, lo que justifica la estructura del sistema; pero mientras no aseguremos efectivamente un entorno propicio al encuentro libre de aprendiz y maestro, el ideario educativo no pasará de ser expresión pública sin contenido real.

Es claro que mi aporte al cambio viene decididamente del lado de la práctica. Más aún, viene del empeño constante por propiciar relaciones personales

¹ Frase ejemplar para el catálogo de George Orwell con el que ilustra el vacío de sentido en el discurso de los políticos de cualquier partido o tendencia. George Orwell, “*Politics and the English language*”, 1946, Webarchive.

entre aprendiz y tutor, en libertad, con resultados que satisfagan plenamente, sin formalismos. Compañeros de estudios o trabajo admiran con benevolencia –y bastante escepticismo-- la terquedad con la que he optado por promover cambios a partir de proyectos singulares, o de proyectos generales cuya ejecución local debe ser autónoma. Adoptan la perspectiva cimera de quien elabora o decide políticas de alcance general. Creen poco en la eficacia de acciones particulares; ni creen por lo mismo en que el cambio puede generarse a la base, propagarse en forma autónoma y permear el sistema. Reconozco que es cuestión de creencias y que estas corresponden a experiencias de vida. La mía me lleva a promover en educación relaciones personales. Crecí en la ciudad de México, en la delegación de Atzacapotzalco en tiempos de intolerancia religiosa. Los dos primeros años de primaria los cursé clandestinamente en mi casa donde mis padres dieron refugio a dos monjitas dedicadas a la docencia. Junto con otros chicos del vecindario continuamos estudiando la primaria en diversas casas, en ocasiones saltando bardas para no ser sorprendidos por el inspector de la Secretaría de Educación Pública. Mi certificado de primaria, por supuesto, es falso; de una escuela de Guadalajara donde yo jamás estuve, pero donde las monjitas, quién sabe cómo, tenían una escuela primaria con reconocimiento oficial. La informalidad y laxitud de este entorno educativo y mi propia maldad me hicieron flojo. Al final del cuarto y quinto de primaria las religiosas, por deferencia a mis padres, anunciaban que me pasaban de año a condición que fuera todas las tardes durante las vacaciones a estudiar a su casa. No recuerdo haber repuesto mucho de lo no aprendido, pero siempre me pasaron de año y así llegué al final de la primaria con un título espurio. Como la superiora de las monjitas era pariente del jesuita director del colegio Bachilleratos en Tacubaya, tuve pase automático a la secundaria. Con mi antecedente escolar y mis malos hábitos la secundaria se convirtió en carrera de obstáculos. Al final del primer año tuve que presentar examen extraordinario de una materia, matemáticas; al final del segundo, tres (matemáticas, inglés y civismo) y “a título de suficiencia”, porque las notas en los exámenes finales ordinarios no daban para más. Parecía destinado a tolerar un régimen escolar que no quería, dispuesto a echarme la pinta durante el año, a esquivar las preguntas, falsificar justificantes y sobre todo

copiar en los exámenes, sólo o con ayuda de otros compañeros. Mis vacaciones, como en la primaria, quedaban hipotecadas con clases extraordinarias para reponer materias. Fue en las vacaciones de 1944 que cambió mi destino. Jorge Elizalde y yo habíamos crecido en Atzacapotzalco casa de por medio y compartíamos todo lo que en la adolescencia se comparte, juegos, fiestas, largas pláticas y sobre todo desmanes en el barrio. Jorge iba un año adelante de mí en la misma escuela y acababa de terminar la secundaria. Con la naturalidad con la que discurríamos hacer algo, propuso enseñarme geometría. Él la acababa de llevar en tercero y me mostró un libro de pastas café *Geometría plana y del espacio* de Wentworth y Smith. Jorge había disfrutado especialmente las demostraciones del libro, porque bastaba entender bien unos cuantos axiomas y postulados para sin estudio adicional, como quien resuelve un acertijo, llegar al final de cada teorema, al L.C.Q.D. (Lo Cual Queríamos Demostrar). Me fascinó aprender a demostrar teoremas de geometría plana. Semanas después inicié el tercero de secundaria. El profesor de matemáticas que nos daría geometría era el Agustín Silva que ya antes me había reprobado. El profesor Silva tenía la costumbre de llamar aleatoriamente a tres alumnos, uno por uno, al principio de la clase para demostrar en público lo que habíamos aprendido en clases anteriores. Pronto me tocó a mí pasar al pizarrón. Ya arriba en el estrado y enfrente de él, Silva me pidió demostrar ante toda la clase que la suma de los ángulos internos de un triángulo suman 180 grados. Hice con gis los trazos indispensables mientras sentía el silencio de la clase. Empecé a demostrar calmadamente, sin las formalidades habituales, sin escribir algebraicamente las distancias y los ángulos, sino señalando con el dedo los trazos, que los ángulos internos sumaban 180 grados. Recuerdo que se acentuó el silencio como si el maestro y los alumnos, incrédulos, necesitaran ponderar lo sucedido. Silva dijo que pasara a mi lugar y justo cuando bajaba de la tarima escuché que le decía al grupo, no a mí, lo que nunca antes había oído ni me imaginaba : “éste va a ser bueno para geometría”. Quizá pasó tiempo antes que cayera cabalmente en la cuenta de lo que me había sucedido, pero lo cierto es que desde ese momento cambió la escuela. Giró los 180 grados de mi teorema. Estudié con gusto las otras materias, me hice aplicado, conversaba con los maestros, gozaba la asistencia a clases. No había ya

lugar para la indignidad y el cinismo con los que fingía aprender. Lo más notable era la facilidad con la que súbitamente había quedado atrás el pasado. El cambio había sido instantáneo. La clave había sido una relación de aprendizaje distinta. Jorge Elizalde me ofreció aprender algo que a él lo entusiasmaba, me animó y libremente acepté el reto. Aprendí a demostrar teoremas en diálogo directo con Jorge, consciente en todo momento de mi avance, cuándo procedía solo y cuándo me rendía para pedir ayuda. Ambos invertíamos el tiempo necesario hasta quedar satisfechos. No había obligación, no había horario, y sin embargo nunca antes me había empeñado en estudiar algo como ahora estudiaba geometría. Mirando al pasado me pregunto por qué tardó tanto en darse un encuentro como el que se dio con Jorge. Obviamente tuve antes del tercero de secundaria maestros dispuestos a ayudarme a aprender; obviamente deben haber salido en clase temas que me interesaban, pero no se dio el encuentro personal que se dio con Jorge en las vacaciones de 1944. Se entiende entonces que mi interés en educación sea asegurar estos encuentros, por sobre temas y tiempos, formalidades y títulos, grados y niveles. Lo que Agustín Silva dijo al resto de la clase cuando yo volvía a mi lugar selló la transformación que Jorge provocó en mí, libre y generosamente. Por amistad. Selló también mi deseo de hacer lo posible para evitar que otros habiten el inframundo que para mí fue la escuela durante tantos años. Más apremiante aún que evitar incómodos y vergüenzas, deseo hacer ver a la gente lo que puede; provocar que se sorprendan, como yo, reprobado consuetudinario, me sorprendí un día al descubrir que era capaz de aprender y gozar el aprendizaje. Así explico yo la terquedad con la que he buscado en mi vida profesional propiciar relaciones personales para evitar el absurdo de pasar años en la escuela fingiendo aprender a la vista de maestros que no se dan cuenta o no saben cómo parar el deterioro académico y moral. En vez de la masificación de una clase tradicional, buscamos que el estudiante descubra en el repertorio de conocimientos y competencias manifiestas en los docentes lo que a él le interesaría estudiar; que pueda elegir tema y tiempos y que pueda recibir la atención personal que necesita un buen aprendiz. Lo que se presenta ahora es la estrategia a la que llegamos después de muchos ensayos y errores y que nos permite afirmar, basados en logros reales, que es posible asegurar

en educación básica relaciones entusiastas de trabajo entre maestros y estudiantes.

El contenido del libro se hilvana y teje con ejemplos de las relaciones personales que se han logrado establecer en escuelas ordinarias, entre maestro y alumnos y entre los mismos alumnos. Relaciones tutoras, las llamamos, para aclarar que es el encuentro de quien desea aprender una competencia concreta con quien posee esa competencia y pone lo necesario para que el otro la asimile. Ésta relación tutora es para nosotros la clave capaz de transformar a la base el sistema de educación básica, en cuanto que produce aprendizajes de calidad y satisfacción en los maestros. En la medida que se demuestran los avances, la generalización del cambio en educación básica vendrá, confiamos nosotros, de los mismos maestros. Son ellos los operadores del cambio al contagiar su entusiasmo a otros compañeros, a los Asesores Técnico Pedagógicos, a los Supervisores y así hasta los funcionarios más altos. Contagiar la satisfacción implica vivir la experiencia y ésta no es otra que la multiplicación de la relación tutora. El entramado de estas relaciones tiene el efecto de extender y consolidar lo que en nuestro trabajo llamamos Comunidad de Aprendizaje. Así como la relación tutora es la clave del cambio, la unidad del mismo es la comunidad de aprendizaje en el salón de clase, en cada escuela, entre colegas. El desafío central para nosotros es ayudar a transformar el salón de clase ordinario en comunidad de aprendizaje, por los mismos maestros, los Asesores Técnico Pedagógicos y los Supervisores.

La relación tutora es medio de transformación a la base y a la vez criterio de calidad y equidad educativa, porque permite diagnosticar con notable precisión dos necesidades sentidas por los maestros en cualquier nivel del sistema: la inseguridad con la que manejan muchos de ellos los contenidos del programa y la imposibilidad práctica de atender individualmente a cada estudiante sin que haya rezagados. La relación tutora nos ha permitido apreciar el grado en el que estas necesidades son recurrentes y el deterioro irremediable del servicio cuando no se atienden. Mucho más certeramente que los resultados de pruebas estándar, la relación tutora permite detectar

deficiencias internas, no sólo síntomas externos, y al mismo tiempo poner el remedio. Como se expondrá después, la relación tutora descubre el mal y al hacerlo necesariamente aplica el remedio. No es diagnóstico y remedio a largo plazo, sino reconocimiento de un mal que por el hecho de reconocerse se cura, como sucede en un cambio de conciencia. Convencido de la nueva orientación el maestro y sus alumnos aprenderán con mayor o menor presteza a ejercitar las nuevas relaciones de enseñanza-aprendizaje, pero el camino queda allanado para la transformación del grupo.

Este libro se suma a dos anteriores en los que hemos presentado evidencias del valor de la relación tutora y su consecuencia, la comunidad de aprendizaje, para restituir la seguridad profesional de los docentes y alentar el interés de los estudiantes. El propósito de estas presentaciones es demostrar la exactitud del diagnóstico, la efectividad del remedio y la viabilidad de la propuesta en las condiciones normales en las que operan las escuelas de educación básica en el país. La fuerza del argumento es el valor de los resultados que CEAC documenta y explica en un número creciente de escuelas, en distintos lugares del país y en diferentes modalidades. Las voces que se transcriben son de los asesores de CEAC que pasan semanas completas en los centros capacitando a los maestros y ayudando a formar comunidades de aprendizaje, pero también de los mismos maestros y de los alumnos. Las evidencias muestran los procesos de aprendizaje en relación tutora y sus efectos, pero también incluyen resultados de pruebas estándar, paso a niveles superiores y movimiento de alumnos. Más novedoso resulta esgrimir argumentos en favor de la relación tutora que subrayan su alcance educativo y lo explican por la simplicidad con la que toca aspectos fundamentales del cambio, como se mencionó antes. Los casos que aparecen en este libro tuvieron lugar desde el preescolar hasta la universidad, pasando por la primaria, la secundaria, la preparatoria y la normal. Se trata de escuelas urbanas y rurales, públicas y privadas, indígenas y para mestizos, programas regulares y especiales como los del Consejo Nacional de Fomento Educativo y los de Institutos para la Educación de Adultos. Finalmente, el argumento que nos parece más convincente para probar la fuerza de la relación tutora para el cambio educativo es la difusión

que hacen de ella los mismos maestros y los supervisores, desde la base, en buena medida con sus propios medios y en forma autónoma. La aceptación es tanto más valiosa cuanto la comunidad de aprendizaje no se impone, sino que se ofrece siempre voluntariamente, aun cuando se ha contado siempre con la anuencia de la autoridad. Se empiezan así a formar núcleos de maestros que se apoyan entre sí, difunden la manera de trabajar que les entusiasma y sugieren nuevas direcciones de política educativa.

Una política educativa fundamental sería crear las condiciones externas para que se den capacitaciones locales según lo que los maestros necesiten, adecuadas a los tiempos que tienen disponibles y con la continuidad necesaria para lograr cabalmente el propósito que les da origen. La experiencia de trabajo con comunidades de aprendizaje no exige que se cambien programas y textos, que se elaboren nuevos manuales y menos que se equipen las escuelas con tecnologías costosas. Los textos y materiales con los que cuenta la mayoría de las escuelas han sido hasta ahora suficientes, y los equipos electrónicos, cuando existen se aprovechan, son útiles, pero no han sido hasta ahora indispensables. Más importante es repensar la organización tradicional de las escuelas en niveles separados por edad y programa. La comunidad de aprendizaje rompe necesariamente las barreras artificiales en las que se ha venido acotando el aprendizaje. Las experiencias en aulas multigrado, aulas compartidas (preescolar y primaria) o telesecundarias unitarias o bidocentes llevan a repensar que la formación de un maestro de educación básica debe ser polivalente, y los grupos multigrado, si es que esperamos que los egresados de este nivel básico sean a su vez polivalentes en las competencias académicas básicas que trascienden las dosificaciones programáticas.

La práctica de relaciones tutoras y la conformación de comunidades de aprendizaje cristalizó en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) cuando los miembros de CEAC nos encargamos del diseño y la operación de los centros de Posprimaria. La necesidad de llevar educación secundaria con jóvenes instructores egresados de secundaria o, a lo más, de preparatoria, a grupos multigrado en pequeñas comunidades rurales, obligó a

concentrarse en lo indispensable, lo posible y lo que garantizaba eficacia². Después, al dejar el CONAFE, el grupo empezó a probar la misma estrategia en escuelas regulares periféricas donde circunstancias análogas a las de la Posprimaria, disponían a maestros y autoridades a intentar el cambio. Después de tres ciclos escolares a partir del 2004-2005 se puede constatar que las necesidades que atiende y resuelve la relación tutora son las mismas que enfrentó en el CONAFE y se atienden eficazmente con el mismo remedio. Para indicar a dónde hemos llegado presento en los capítulos II y III dos casos, uno en el estado de Zacatecas y otro en Chihuahua en la sierra Tarahumara. No constituyen el tope, sino la avanzada de lo que es posible lograr en un buen entorno educativo. También aparece en estos ejemplos algo de lo mucho que falta para lograr lo que deseáramos en educación básica. En el capítulo IV expongo lo que para nosotros es la *relación tutora*, eje de todo lo que vendrá después en los siguientes capítulos: criterio de aprendizaje (capítulo V), orientada a adquirir la competencia lectora en educación básica (capítulo VI), entorno en el que se viven valores deseables (capítulo VII), transformadora de la práctica docente (capítulo VIII) y factor del cambio educativo (capítulo IX). De esta manera quiero compartir lo que la relación tutora permite transformar, lo que esclarece y lo que señala como posibilidad deseable al alcance de cualquier maestro. Lo decisivo será siempre la seguridad profesional que recobre el maestro y la conciencia del valor de su servicio. Para lograr otra educación básica como deseamos, lo fundamental es que el maestro encuentre satisfacción en su trabajo y proceda con el margen de autonomía que necesita. Con el mismo presupuesto, en las instalaciones ordinarias, con los mismos cuerpos técnicos que tiene el sistema educativo, otra educación básica es posible, si los maestros lo quieren, cada uno desde su lugar de trabajo.

² El Consejo Nacional de Fomento Educativo, organismo público descentralizado, atiende desde hace 35 años comunidades muy pequeñas con muy pocos alumnos a donde no es posible, dentro de la normatividad vigente, enviar maestros regulares. Esta carencia se suple con jóvenes instructores temporales a los que después de servir uno o dos años se les otorga una beca de estudio por tres o seis años.

En este texto no hay educación ficción, no hay nada idealizado; todos los casos que se citan son reales, entresacados de los reportes constantes –uno por semana de trabajo-- de los asesores de CEAC durante sus estadías en las comunidades. Otros son testimonios directos de maestros. Otros son descripciones de lo que ocurre en los intercambios y encuentros. Las citas, cuando son elogiosas llevan el nombre de sus autores, cuando las experiencias son negativas se omiten. Se da siempre referencia al reporte o al documento de donde salen, por si alguien desconfía de su veracidad y quisiera venir a CEAC a consultar las fuentes.

CAPITULO IV

LA RELACION TUTORA

Después de ver los cambios en San Ramón y Turuachi resulta obligado preguntar a qué se deben, o qué fuerza los mueve --además de la intervención externa de los asesores de CEAC. La pregunta es tanto más pertinente cuanto el medio externo que se emplea no es novedoso, no implica cambiar programas o emplear nuevos materiales; no implica tampoco adquirir tecnologías especiales o dar incentivos salariales a los profesores o hacer aportaciones materiales a la escuela. El medio empleado, la enseñanza en diálogo individual, está entre las acciones que las autoridades conocen y en principio recomiendan, aun promueven, aunque de manera poco eficaz. Sin embargo, en su simplicidad estructural, lo que llamamos Comunidad de Aprendizaje despierta nuevas energías en los maestros y rebasa los niveles en los que los diseñadores han ido segmentando la educación básica. Esta difusión es tanto más notable cuanto ha llegado, de una o de otra manera, a todos los estratos del sistema, aun a niveles superiores³. La comunidad de aprendizaje “se extiende como la humedad”, dijo atinadamente hace unos años en el CONAFE Florinda, la coordinadora académica de la región de Compostela en Nayarit, al ver cómo se beneficiaban los pequeños centros educativos en donde, por tener muy pocos alumnos, en una misma aula se atendían niños de preescolar y primaria. El modelo Posprimaria, diseñado originalmente para estudiantes de secundaria, aprovechaba también a los más chicos. Una explicación plausible es concluir que hay en el sistema educativo una porosidad o apetencia particular que lo dispone a la influencia de lo que satisface necesidades urgentes, no atendidas, del cuerpo social. Difícilmente se pueden explicar de otra manera algunas de las características que destacan en los dos casos

³ La preparatoria indígena José A. Llaguno en la ciudad de Chihuahua; la Normal de Creel, Bocoyna, Chihuahua; la Normal Primaria del estado de Guanajuato y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

que acabo de exponer. Piénsese en el esfuerzo que los maestros y maestras hacen para recibir capacitación de los asesores de CEAC en tiempos extras, hasta bien entrada la noche y aun en días festivos. En Zacatecas no se dan puntos escalafonarios por empeñarse en esas capacitaciones y en Turuachi la movilización de maestros se dio antes de conocer una disposición reciente del PRONAP que da valor escalafonario a las capacitaciones de CEAC en las escuelas primarias de la Sierra. Tampoco se explica de otra manera la rapidez del cambio en la mayoría de los estudiantes. Estas sanaciones sorprendidas en estudiantes rebeldes, o que parecían incapaces o que se mostraban pasivos o que rechazaban temas importantes del programa, no se explican sino por la presencia de algo que faltaba; cuya ausencia se sentía agudamente, aun cuando no llegara a formularse con claridad o se expresara en manifestaciones contrarias como el desaliento, la rebeldía o el ausentismo. El cambio se dio cuando apareció lo que faltaba.

En escritos y conferencias se dice repetidamente que la educación es asunto de relaciones personales entre el maestro y sus alumnos. La generalización se hace en oposición al aparato burocrático, normativo y gerencial, que llamamos sistema educativo. De esta manera se recalca la supremacía de la relación personal sobre las condiciones externas del servicio que se diseñaron para hacerla posible, pero que en la práctica frecuentemente la oscurecen, la obstaculizan o de plano la impiden. Convencidos de la verdad de esta visión educativa, nosotros hemos hecho de ella el centro del trabajo y la bautizamos, sin mucha originalidad, como *relación tutora*. Para nosotros el valor de la relación tutora y lo que explica el cambio es que impone necesariamente las condiciones que aseguran el encuentro de quien sabe con quien desea aprender. De esta coincidencia surge el buen aprendizaje y se elimina cualquiera de las distorsiones que llevan a simular que se aprende en situaciones de educación intencional, o que disminuyen la calidad de los aprendizajes. En la relación tutora el encuentro es cara a cara, en pie de igualdad, como personas que comparten dignidad, capacidad de aprender y estatura moral. Nadie trata de engañar a nadie ni hay manera de simular que se aprende. Que el hablante quiere decir lo que dice y que no está mintiendo, es según Jürgen Habermas, citado por James Scott, la premisa implícita de

cada acto de comunicación⁴. En afortunada sintonía con esta visión de la sociología contemporánea, el diálogo tutor que promovemos se basa necesariamente en la verdad. El contrato educativo se establece, además, con la intención de lograr un propósito definido, valioso y evaluable, que el tutor domina y el aprendiz desea. Esta ha sido nuestra experiencia cuando aprendimos algo bien, mezcla de satisfacción personal, orgullo por el logro y gratitud al maestro que lo hizo posible. Por algo maestros reconocidos lo confirman. Richard Feynman, premio Nobel de física, decía:

*“No tengo duda de que el mejor aprendizaje se da en relaciones personales directas entre un estudiante y un buen maestro –cuando el estudiante puede discutir sus ideas, pensar en las cosas y hablar de ellas. Es imposible aprender mucho sentado escuchando una exposición, o simplemente resolviendo los problemas que se asignan”*⁵

Gimeno Sacristán reconoce la verdad del aserto, pero acepta que en las condiciones escolares actuales será difícil, si no imposible, realizarlo:

*“No es realista pensar que una institución como la escolar sea capaz de asumir radicalmente la diversidad en su totalidad; por razones económicas, de recursos, de tiempo y de trabajo de los profesores no puede ser posible una escuela para las individualidades y para todas ellas al mismo tiempo. Eso exige modelos de educación tutorial para todos imposibles de practicar en las condiciones de la escolarización masiva”*⁶

Sin embargo, en España Juan Ignacio Pozo y su grupo de investigadores insisten en la necesidad de redefinir el papel del maestro y la escuela en

⁴ James Scott, *Los dominados y el arte de la resistencia*, Era, México, 2000, p. 209

⁵ Richard P. Feynman, *Six Easy Pieces and Six Not So-Easy Pieces*, Perseus, Cambridge, Mass., 1997, p. xxix

⁶ Gimeno Sacristán, *La educación obligatoria, su sentido educativo y social*, Morata, Madrid, 1999, p. 73

términos de relaciones personales, conforme al nuevo paradigma que se va imponiendo en las reformas educativas⁷.

El valor de la relación tutora se entiende mejor al considerarla ocasión de diálogo, porque es en diálogo con otras personas –y con nosotros mismos– que se aprende. Nuestra palabra expresa lo que hemos percibido y refinado en nuestro interior, lo que deseamos y sentimos, y es de estas realidades que aprendemos los humanos. Aprender es asimilar nuevas realidades a las que ya se conocen y como resultado enriquecer la identidad y las posibilidades de actuar de quien aprende. O quizá más exactamente, aprender es identificar lo nuevo con lo que ya se conoce, de otra manera no podríamos asimilar eso nuevo y experimentar que aprendimos algo. ¿Cómo podríamos reconocer que algo es nuevo si no tuviéramos ya el marco conceptual en el que encaja? ¿O cómo podríamos apropiarnos algo si no lo identificamos con lo que ya tenemos? Que hay enriquecimiento, que conocemos más, que somos más, no hay duda, pero es el resultado de un proceso intelectual de crecimiento por asimilación y apropiación. Absorbemos la realidad por los sentidos y la procesamos en el entendimiento, pero es en diálogo que podemos confrontar lo que pensamos y sentimos con lo que otros piensan y sienten. Sin diálogo no habría manera de comprobar ni enriquecer el conocimiento, no habría manera de crecer interiormente. Cualquier conocimiento quedaría “bajo sospecha”, como leí alguna vez que decía un educador francés, Auguste Valensin⁸.

Podría parecer que el diálogo, por enfrentar visiones distintas, sería más estorbo que ayuda para aprender, pero no hay otro entorno en el que se integren mejor la irrupción imparable del hablante y la respuesta libre del escucha. En el diálogo abierto el oyente se expone a lo que dice su interlocutor --a no ser que se tape los oídos--, pero mantiene siempre su libertad para asentir, refutar, matizar o quedarse callado. Es en este cotejo de acciones y reacciones, entre más honestas, claras y veraces más fructuosas,

⁷ Juan Ignacio Pozo et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Grao, Barcelona, 2006, pp. 50-53

⁸ “*Tout pensé caché reste suspecte*”

que aprendemos lo que necesitamos saber para ser y convivir en sociedad. La relación tutora que manejamos en CEAC es diálogo en el mejor sentido, aunque acotado a un convenio de trabajo para sencillamente aprender bien lo que el maestro debe enseñar y los estudiantes aprender en un salón de clase ordinario.

El diálogo tutor en educación intencional nace del encuentro de quien visiblemente domina una destreza –un conocimiento, una competencia, oficio o arte-- y de quien la admira, la desea y se esfuerza por adquirirla. El empeño mutuo de aprender y de ayudar a aprender establece entonces un vínculo de trabajo que trasciende, en sus mejores momentos, propósitos o ganancias ulteriores, tiempos y aun condiciones externas, para concentrarse en entender y compartir el conocimiento. Es de esta situación plena que Iván Illich trae citas de Aristóteles para explicar algo que no tiene precio, *“un tipo de amistad que no se puede fijar de antemano: que hace un regalo, o que ofrece el servicio al amigo”* y de Tomás de Aquino *“inevitablemente un acto de amor y bondad”*⁹

Decididos a propiciar relaciones tutoras, los principales rasgos que las definen aparecen claramente aun en circunstancias educativas muy precarias. Los alumnos de escuelas indígenas, por ejemplo, han quedado siempre en el lugar más bajo de las evaluaciones estándar y en otras evaluaciones que miden niveles de pobreza y marginación social. Por la lejanía y dispersión de sus comunidades a los niños indígenas se les concentra en albergues, lejos de sus familias y entorno particular y con ellos trabajan maestros que no han tenido las mismas oportunidades educativas de sus pares en poblaciones más grandes y con mayores recursos. Sin embargo con niños indígenas es perfectamente posible establecer relaciones tutoras de aprendizaje. Hortensia Romero reporta el diálogo con Manuel, un chico rarámuri de 2º año de primaria en una clase de español con la maestra y una practicante normalista en Norogachi al empezar a conformar en el salón la comunidad de aprendizaje:

⁹ Iván Illich, *Deschooling Society*, Marion Boyars Publishing, New York, 1970, p. 101

“Cuando regresaron del recreo empezaron a trabajar el texto: “El perro y el lobo” (...) Los niños que saben leer empezaron a leerlo en voz alta, pero los que no saben leer sólo veían los dibujos y veían a los que estaban leyendo. Me acerqué a Manuel que estaba viendo las imágenes y le pregunté si sabía leer y me respondió que no; le señalé algunas letras aisladas y las identificó, pero al preguntar si sabía lo que decía la palabra dijo que no, que sólo conocía las letras. Le dije que si juntábamos tal y como sonaban las letras, sabríamos lo que dicen y empezamos a mencionar el sonido de cada una de ellas. Cuando terminamos de mencionar cada una de las letras volteó y me dijo: ‘ya se lo que dice’ y sonrió” (Tencha, Noro, Oct., 07).

El tutor debe dar al estudiante la doble confianza de que puede y quiere ayudarlo a aprender. Es la oferta concreta que hace el tutor y la manera como la ofrece que llevarán al estudiante a confiar en que aquel sabe lo que ofrece y está dispuesto a acompañarlo hasta que aprenda. Pero sólo cuando conoce bien lo que ofrece puede el tutor dar confianza y proceder con libertad. En el fondo es cuestión de dignidad, de presentarse ante el estudiante sin investiduras que cubren ignorancias y ofrecerse para ayudarlo a aprender en verdad. Para entablar en nuestro trabajo diario relaciones tutoras, además de asegurar que el maestro ofrece únicamente lo que sabe y que el alumno es libre para escoger lo que le interesa, es fundamental asegurar que eso que sabe el maestro lo aprendió a su vez en relación tutora de alguno de nuestros asesores. Así reconoce los principales obstáculos que tuvo él que superar y posiblemente enfrentarán sus estudiantes. La persona que aprendió algo bien no necesita apoyarse en alguna pedagogía especial para enseñarlo en relación tutora a quienes se interesen en aprender eso mismo. La razón es que con base en su experiencia puede diagnosticar con mucha seguridad el tipo de dificultad que enfrentan sus aprendices y encaminarlos en la dirección en la que pueden superarla por ellos mismos, así como ella logró superar esas dificultades. Tendrá que estar siempre alerta a nuevas dificultades que ella no experimentó, pero conociendo bien el término del proceso y sensible a los estados de ánimo por los que pasa el aprendiz, podrá, si no en todos, en la mayoría de los casos acertar en el

diálogo tutor. Richard Feynman decía comentando su experiencia como maestro de física *“Primero piensa en por qué quieres enseñar un tema y qué es lo que quisieras que aprendieran tus alumnos y ya después el método se dará por añadidura, por sentido común”*¹⁰ El empalme entre necesidad y apoyo no puede ser más coincidente, porque la tutora/tutor ofrece no simplemente algo que sabe, sino que aprendió reflexivamente, en diálogo con otros compañeros y conoce con suficiente profundidad. Por parte del aprendiz el interés no es llenar una formalidad sino llegar a lo que sabe ha llegado su tutora. Supuesta esta disposición y con suficiente tiempo, el proceso de aprendizaje será infalible. El empalme no será sólo entre tutora y aprendiz, sino entre el tutor de la tutora, y a través de ella entre aquel y el aprendiz. Es esta genealogía de relaciones tutoras la que garantiza la calidad de lo que se aprende y permite decir que todos los que participan en ella son capaces de enseñar y aprender.

En Agosto del 2006 Norma Chaparro capacitó a dos jóvenes del CONAFE responsables cada uno de capacitar a su vez y dar seguimiento a grupos de entre 7 y 10 Instructores comunitarios que atienden grupos de primaria multigrado en pequeñas comunidades dispersas del municipio de Guadalupe y Calvo en la Sierra Tarahumara. Simultáneo a su trabajo en el CONAFE estos jóvenes Capacitadores estudian los fines de semana en la unidad de la Universidad Pedagógica Nacional en Guachochi, por lo que, además de llenar lagunas en los temas del programa de primaria pidieron a Norma ver temas de álgebra que deberían haber aprendido en secundaria y preparatoria, pero en los que no se sentían seguros. Norma estableció el diálogo tutor que permitió a los Capacitadores del CONAFE entender finalmente los fundamentos del álgebra. En su historial académico debe constar que aprobaron todos los cursos de matemáticas, incluyendo álgebra, pero por lo que registra Norma fue necesario rehacer el fundamento de la ciencia. De entrada ellos querían resolver problemas del catálogo de álgebra

¹⁰ *“First figure out why you want the students to learn the subject and what you want them to know, and the method will result more or less by common sense”*, Richard Feynman, *Six Easy Pieces and Six Not So-Easy Pieces*, Op. Cit., p. xx

de Norma; pero ella, que también tuvo que rehacer en algún momento las bases del álgebra, les propuso practicar primero la traducción de expresiones aritméticas sencillas a lenguaje algebraico, para asegurar que no tuvieran tropiezos después en los problemas más complejos. Las expresiones fueron:

El triple de un número

Al dividir un número entre 3 obtenemos 21

El cubo de un número es 343

La suma de 8.5 más el doble del número s .

Dos veces la tercera parte el número m .

La suma de z y los tres números enteros anteriores a z .

En este caso se dio una tutoría en común a los dos Capacitadores, no porque fuera lo ideal, sino porque había que familiarizarlos con el proceso. Las tutorías grupales son casi necesarias al principio para atender de alguna manera a todos los estudiantes, pero tienen la obvia desventaja de no respetar el paso de cada uno y de quitar a la mayoría la oportunidad de enfrentar las dificultades con originalidad, siempre que algún compañero se adelanta a dar la respuesta. Con sólo dos aprendices resultó más fácil respetar el paso de cada uno, así como suplir con diálogo cruzado entre los tres el inconveniente de no enfrentar la tarea de manera independiente. En un principio no entendieron bien el ejercicio y en vez de traducir las expresiones a lenguaje algebraico se pusieron a resolverlas aritméticamente por tanteo. Más que problema de lectura el problema era conceptual, porque no entendían lo que era traducir a lenguaje algebraico. Norma entendió bien que sin esta competencia básica no podrían después plantear las ecuaciones necesarias para resolver los problemas que llevaba en su catálogo de álgebra. Fue necesario alfabetizarlos en las nociones de coeficiente, exponente, igualdad, equivalencias, notación algebraica y despeje de términos manteniendo siempre el equilibrio de la ecuación, aprovechando las operaciones aritméticas que conocían bien. Los ejemplos aritméticos fueron el puente por el que lograron entender el lenguaje algebraico. Para profundizar el ejercicio de comprensión Norma añadió una expresión más, *La suma de tres números consecutivos es 39*, y a pesar de haber resuelto los

problemas anteriores, los aprendices empezaron a resolver éste por tanteo hasta que encontraron los tres números ($12+13+14$). Norma reconoció que habían acertado, pero preguntó que si en vez de 39 les hubieran dado el número 1,534,678 cuáles serían los números consecutivos. Atajados por la pregunta de la tutora, no les quedó más que rendirse con una sonrisa inteligente y se dispusieron así a entender finalmente el poder del lenguaje algebraico. Norma les pidió que escribieran sus procesos de aprendizaje. El propósito de los escritos era asegurar que entendían todos los pasos de la resolución y que contaban con una guía de trabajo cuando pasaran a ser tutores de otros compañeros. *“Me pidieron oportunidad para digerir la información y escribir lo necesario. Cuando volví a estar con ellos, habían hecho varios ejercicios con datos variados como el problema de encontrar cuatro números consecutivos que dieran 54, entre otros que ellos mismos se inventaron para practica”*. Al final los dos le preguntaron a Norma cómo había aprendido ella lo que les acababa de ayudar a entender y en qué carrera se estudiaba eso. *“Yo les dije, escribe Norma, que estaba aprendiendo también, pero que la forma ideal para aprender es ejercitándose, investigando y acercándose a las personas que saben. Les recordé que al inicio yo les había señalado los problemas en los que los podía tutorar. Les comenté que era porque precisamente esos problemas yo los tengo trabajados bajo la tutoría de alguien más y siento la seguridad de poder apoyar”*. El texto completo del reporte de esta tutoría aparece en el Apéndice del capítulo al final del libro.

El buen estudiante ve que el logro fue resultado de su esfuerzo, no de la ayuda del asesor, aunque sin ella no se explicaría el aprendizaje. El dialogo tutor no debe ocultar el hecho elemental que es el estudiante el que descubre, si es que ha de aprender lo que desea, no obstante las frecuentes preguntas con las que el tutor lo ataja cuando equivoca el rumbo. Las señales de admiración que manifiesta el aprendiz al entender algo que le parecía difícil --una sonrisa inteligente, una exclamación de gozo—revelan el esfuerzo interior con el que se buscó entender y la satisfacción que da lograrlo. Aprender es logro personal, auspiciado por las intervenciones del tutor, pero que fue posible por la capacidad innata del aprendiz. Los colegas de Richard

Feynman no aceptaban el pesimismo --“*No creo haber logrado lo que sería deseable en mis alumnos*”-- con el que veía el resultado de años de docencia en el Instituto Tecnológico de California, pero aun cuando Feynman reconocía haber formado a una o dos docenas de alumnos sobresalientes, reafirmaba su relativo pesimismo citando a Edward Gibbon que irónicamente decía “*La instrucción es de poca eficacia, excepto en los raros casos en los que resulta casi superflua*”¹¹. El carácter preponderantemente autónomo de los aprendizajes en relación tutora es algo que enfatiza también John Taylor Gatto¹². En efecto, difícilmente se concibe un acto humano con mayor autonomía que el diálogo tutor. La intención en este diálogo es construir el proceso que lleva a entender y compartir conocimientos. Ni maestro ni discípulo hablan o proceden en nombre de otros, más que de ellos mismos. No son instrumento de nadie. Piensan, reaccionan, hablan sin libreto impuesto, con la libertad de quienes subordinan normas externas de horario o programa al empeño por aprender lo que quieren. Wendell Berry subraya bien la libertad con la que dos personas dialogan, al contrastar el diálogo con la unidireccionalidad de las comunicaciones que vienen de una autoridad: “*Una conversación, a diferencia de una ‘comunicación’, no se puede preparar anticipadamente y lo que se dice la irá cambiando continuamente. Nadie al empezar una conversación puede saber en qué va a parar*”¹³. La autonomía no es lujo o capricho anarquista, sino condición necesaria para dar salida al dinamismo y creatividad del estudiante. Más aún, ni siquiera puede verse como apropiación indebida por parte del aprendiz de lo que legítimamente corresponde a sola la autoridad, porque la autonomía la generan necesariamente los mismos dialogantes al comprometerse a hablar en verdad con la creatividad del diálogo. Prescindir de la autonomía en la relación tutora vaciaría necesariamente la posibilidad de aprender.

¹¹ *Six Easy Pieces and Six Not-So Easy Pieces*, Op. Cit. p. xxviii y xxix

¹² John Taylor Gatto, “apprenticeships and mentorships which mostly involve self-education”, *The Underground History of American Education*, Oxford Village Press, New York, 2006, p. 297

¹³ “A conversation, unlike a ‘communication’, cannot be prepared ahead of time, and it is changed as it goes along by what is said. Nobody beginning a conversation can know how it will end”, Wendell Berry, *The Way of Ignorance*, Shoemaker and Hoard, USA, 2005, p. 122

Los asesores de CEAC trabajan por lo general en entornos formales, en los tiempos y lugares que señala una institución educativa, pero la relación tutora genera su propio entorno en el que temas y tiempos se deciden de común acuerdo entre maestro y estudiante. En Agosto del 2006 se dio un taller propedéutico de dos semanas a 40 aspirantes a la licenciatura en educación primaria de la Normal Yermo y Parres, en Creel, Chihuahua. Cuatro asesores de CEAC ofrecieron a los aspirantes catálogos con temas selectos del programa de primaria, y recomendaron escoger los que parecieran difíciles, para vivir con mayor intensidad el proceso de aprendizaje en relación tutora. Maribel, una de las aspirantes, escogió una lección sobre fracciones y proporcionalidad del libro de matemáticas de 6º grado “Tratos buenos y no tan buenos”. *“Las matemáticas no le han gustado mucho que digamos”*, dice en su reporte Daniel Flores, sin embargo dedicó cerca de 30 horas (sic) a entender el manejo de fracciones y la razón de proporcionalidad. Empezó respondiendo las preguntas de la lección y esto la llevó a consultar otras lecciones y libros de texto; se ejercitó en simplificar fracciones, demostrar gráficamente sus equivalencias y con sorpresa descubrió, entre otras cosas, que el porcentaje es una proporción. *“Es sorprendente, dice Daniel, cómo algo tan simple propicia que se le dé sentido al tema y se recupere el interés por las matemáticas. Maribel escribía con detalle todo lo que iba descubriendo, recordando o aprendiendo”* (Daniel, Creel, Agosto, 2006). El tiempo extraordinario que dedican a capacitarse las maestras de Villa de Cos, o la movilización de maestros de Turuachi, como expuse en los dos capítulos anteriores, no es ejecución de un mandato sino decisión autónoma. Así como nadie la ordena, nadie la puede impedir. El ejemplo contrario lo vivió Norma Chaparro en la preparatoria indígena de la ciudad de Chihuahua donde recientemente se interrumpió el proceso con el que se venía implantando la comunidad de aprendizaje desde hacía ya varios meses. Al decretar unilateralmente las autoridades el regreso a las clases tradicionales de 50 minutos –en realidad menos--, con dosificación estricta de contenidos y profesores por hora, no tutores de tiempo completo, como empezaba a ser la norma, los estudiantes perdieron interés en el diálogo tutor y empezaron a pedir ayuda solamente para cumplir tareas con el menor

esfuerzo (Norma, Prepa, Oct., 07). Cuando el aprendizaje no es autónomo porque se subordina a un interés externo no es posible establecer una relación tutora. Estudiar para cumplir con una tarea, o para salir bien en un concurso no da espacio al diálogo y a profundizar en lo que se aprende. Cuando Zaira Magallanes, asesora de CEAC, visitó en Febrero del 2006 la escuela primaria de Basíhuare en la sierra Tarahumara, el maestro le pidió que ayudara a dos alumnos a estudiar fracciones, porque irían a Samachique a participar en un concurso de la Zona. En la comunidad los padres de familia se mostraban orgullosos de los premios que habían logrado los estudiantes en concursos anteriores. Cuando Zaira se acercó a los futuros concursantes, un chico y una chica, vio que se afanaban por responder problemas de fracciones en los Complementos Didácticos; que lo hacían con premura y utilizaban para ello continuamente sus pequeñas calculadoras. *“Después de dialogar un rato, dice Zaira, les pregunté qué era para ellos una fracción. No respondieron. Les pedí un ejemplo y señalaron una fracción de su texto. Les pedí que la representaran en un dibujo y a partir de ese momento comenzaron las dificultades”* (Zaira, Basíhuare, Feb., 06). El chico vio en las preguntas de Zaira la ayuda que necesitaba para resolver el problema que le pedía encontrar la cantidad de tela para hacer 4, 7, 10 y 13 vestidos, sabiendo que un vestido ocupa $2\frac{3}{4}$ metros; la chica, en cambio, con la vista baja *“tecleaba su calculadora, escribía, borraba”*. El diálogo tutor creó el espacio de autonomía, primero en el chico y después en la chica, en el que pudieron aprovechar sus talentos y proceder con verdad. Lo que permitió al muchacho resolver el problema de los vestidos fue entender bien el significado de la representación numérica y gráfica de diversas fracciones empezando por la más sencilla, una mitad. Poder convertir una expresión propia en impropia y entender las operaciones que hay que hacer para mantener la proporción constante hizo que después resolviera con seguridad otros problemas. Pronto la muchacha recuperó su buen sentido y ambos pudieron adentrarse a profundizar en los significados de una fracción 1) como parte de un entero, 2) como reparto, 3) como división, 4) como resultado, 5) como relación constante. Pero para entender bien fue preciso hacer a un lado el concurso y asumir el aprendizaje por sí mismo, con autonomía.

Cuando el estudiante descubre algo que le interesa aprender, como reporta Daniel Flores de un grupo de estudiantes de quinto de primaria en Cerocahui, Municipio de Urique en la Tarahumara, no parece haber distracción que los desvíe, ni el toque de recreo ni el desorden de otros compañeros. Daniel empezaba a demostrar al grupo la práctica del estudio independiente. La maestra Miriam había asignado la lección “Pesos y precios” del libro de matemáticas¹⁴ en la que el ejercicio consiste en encontrar el precio de varios paquetes cuyo peso se da en gramos, sabiendo que 500 gramos cuestan \$25.00. Los chicos no veían claro cómo encontrar el precio del paquete de 250, 125, o 50 gramos, entre otros. Parecían estar esperando la solución general que daría la maestra, que les ahorraría el descubrimiento y les dejaría solamente la tarea de ejecutar las operaciones. Daniel por el contrario promovió el diálogo tutor con los alumnos, especialmente con quienes se veían más confundidos, para llevarlos, por medio de divisiones progresivas, de mitad en mitad, a reducir a la unidad la relación que daba el libro. Al diagnosticar certeramente el término próximo que necesitaba cada aprendiz, Daniel logró que descubrieran o entendieran con más profundidad un procedimiento —la reducción a la unidad—no por común menos sugerente desde el punto de vista epistemológico. El resultado de este descubrimiento fue despertar el entusiasmo de los chicos por continuar trabajando el tema, al grado de prescindir del recreo y la burla de otros compañeros:

“Los estudiantes hacían cuentas en su cuaderno, hacían los dibujos de los paquetes, calculaban las cantidades proporcionales. Llegó el receso y varios estudiantes pedían por favor que los dejáramos continuar con la lección; que no querían tener receso. Estaban tan entusiasmados con la lección que permití que permanecieran en el salón siete estudiantes. Estaban tan metidos en la lección que no nos preocupó que nos tocaran la puerta algunos estudiantes juguetones que habían descubierto que estábamos dentro del salón. Nos dejaron de molestar cuando se percataron que no les haríamos caso” (Daniel, Cerocahui, Sep. 06).

Prescindir del recreo se ha convertido entre nosotros en indicador de buen aprendizaje. Es lo contrario de la experiencia generalizada de ver a los

¹⁴ SEP, Matemáticas, Quinto Grado, México, p.84

estudiantes salir en tropel del salón de clase a la libertad temporal del receso. En la escuela indígena de Los Ojitos, en la Tarahumara, Norma Chaparro reporta que

“El jueves, mientras practicaban voleibol, yo estaba en el salón del profesor y llegó María Susana, una niña de 2º grado. Se acercó y le pregunté si se habían cansado de jugar. Ante su respuesta afirmativa le pregunté si quería trabajar conmigo y aceptó mi propuesta. Trabajamos con la palabra bulito (burro)¹⁵, y justo cuando empezó a generar otras palabras dieron el toque para el recreo. A ella no le importó, pero a mí sí me interesaba que fuera por su ración de pan y leche para que no se quedara sin comer en el recreo. Yo creí que ya no regresaría, pero se fue y regresó pronto para seguir formando palabras. Se habían empezado a juntar varios niños a ver lo que hacía Susana, pero desgraciadamente le mandaron decir que no podía estar comiendo dentro adentro del salón, por lo que tuvimos que dejar de hacer algo de lo poco que se estaba haciendo con interés” (Norma, Los Ojitos, Oct. 07).

En Norogachi dos asesores de CEAC, Gerardo Espinosa y Magdalena Zepeda, junto con la maestra de cuarto año ofrecieron a toda la clase la lección “Los primeros pobladores” que los tres habían preparado con anticipación. La maestra explicó en rarámuri el procedimiento y los alumnos escogieron tutor: 14 con Magda, 14 con la maestra y 12 con Gerardo. *“El horario que se tenía planeado era de once a una de la tarde, pero se extendió hasta las dos y media”* (Gerardo, Norogachi, Mayo 07). El entusiasmo por aprender se aviva cuando el estudiante descubre un procedimiento que le permite avanzar indefinidamente, como es el caso de la alfabetización descomponiendo las sílabas de una palabra conocida y recomponiéndolas para descubrir nuevas palabras. En Los Ojitos Tencha ayudaba al maestro a alfabetizar descomponiendo sílabas de palabras en español y en rarámuri, y de no ser por la formalidad escolar, el avance de niños y niñas de 2º grado hubiera sido mayor. Criseldo un niño de seis años estaba al lado de Tencha, atento a la explicación del maestro, y empezó a leer las sílabas que éste señalaba en el pizarrón hasta que formó la palabra *mamá*. El maestro le dijo

¹⁵ Adaptación al rarámuri del nombre del nuevo animal que llegó con la colonización española.

que escribiera la palabra en su cuaderno y Criseldo se la mostró a Tencha que lo felicitó y lo animó a continuar descubriendo y formando palabras. *“Cada vez que formaba una palabra su carita se iluminaba”*. Del pizarrón corría a escribir la palabra en su cuaderno. *“Cuando el maestro mencionó que ya había terminado la clase, la carita de Criseldo se notó triste porque tenía ganas de seguir trabajando ... esto cortó la inspiración de los niños y la mía”*. (Tencha, Los Ojitos, Marzo, 07). La relación tutora es tan necesaria para aprender bien en un entorno escolar que aun alumnos que se ostentan rebeldes ceden en su pretensión y se acercan a quien les brinda ayuda. Ignacio de la Cruz, asesor de CEAC, dice de un estudiante de telesecundaria en Los Campos, Villa García, Zacatecas, que

“(Él) considerado como uno de los estudiantes más indisciplinados en la escuela, en cuanto entré al aula se acercó y me pidió que lo asesorara en un problema que estaba resolviendo. Al revisarlo junto con él me di cuenta de que más que una asesoría, lo que quería era compartir lo que había logrado, ya que él lo tenía resuelto” (Nacho, Los Campos, Jun 06).

En la relación tutora, una vez que el estudiante escoge tema, la tarea es ir acercando la nueva realidad a un contexto personal que le permitirá entenderla. El tutor llega preparado no sólo porque conoce el tema, sino porque reflexionó sobre el proceso que lo llevó a aprenderlo. Tiene en su haber lo que llamamos caseramente “guión de tutoría”, porque es un escrito que le permite acertar en el diagnóstico y el remedio de las dificultades que encuentren sus aprendices, ya que él las experimentó primero y sabe cómo resolverlas. Sin este doble referente –conocimiento del tema y reflexión del propio proceso-- el diálogo tutor se vaciaría de contenido y quedaría simplemente como formalidad que, en vez de ayudar a aprender, fastidiaría. La tutoría no es seguir por consigna el método socrático de hacer preguntas, sino de preguntar justamente lo que cada aprendiz necesita. Zaira Magallanes ejemplifica la tutoría que acercó a un maestro de Rituchi a lo desconocido a partir de lo que ya conocía. El maestro desconocía, o no tenía claro, el lugar de los centésimos, porque decía que un peso era igual a 10 centésimos. Zaira dibujó una franja, la dividió en ocho partes y le preguntó al maestro cómo llamaba a cada una de las partes. El maestro respondió

“octavos”; luego le propuso dividir la franja en 100 partes y le preguntó cómo llamaría a cada una de las nuevas divisiones, con lo que el maestro tuvo que aceptar que se tenían que llamar “centavos” y pudo corregirse (Zaira, Rituchi, Feb 07). La habilidad del tutor es detectar dónde está el vacío que impide al estudiante dar el paso que se requiere en la resolución de un problema o para entender el significado de un párrafo. Dos estudiantes de la telesecundaria de Huecorio, Pátzcuaro, Michoacán, no habían podido responder la pregunta que aparece en su texto de matemáticas: *¿Cuál es el perímetro de un cuadrado cuyo lado mide x cmts?*. En diálogo tutor, Martha Casas, asesora de CEAC, pudo descubrir que enfrentaban dificultades distintas. Uno de los estudiantes podía resolver problemas de área y perímetro cuando las medidas se daban en números, pero no cuando se daban en letras –como en este caso. Entonces “*ni siquiera intentaba sumar o multiplicar*”. Detectada la dificultad, la solución fue relativamente fácil. La dificultad del otro estudiante era más elemental, porque “*fue necesario revisar desde qué es el área y qué el perímetro*”. Después de hacer varios ejercicios con números, Martha guió a este estudiante a entender la representación algebraica, como lo había hecho con el primero (Martha, Huecorio, Sep. 07). Todavía, aun diagnosticando certeramente las dificultades que enfrenta un aprendiz, el arte de la tutoría es lograr que sea él quien las resuelva. Lo más valioso del aprendizaje en relación tutora es aprender a aprender en forma independiente, por lo que el tutor debe evitar hasta donde sea posible facilitar las respuestas. No solamente porque es la estudiante la que queremos descubra lo que puede y aprenda por ella misma, sino porque es frecuente –y deseable– que nos sorprenda con soluciones nuevas al problema que nosotros como tutores ya resolvimos de un modo, o que encuentre interpretaciones distintas, no incompatibles con las que nosotros habíamos encontrado. Este es uno de los extraños gozos que experimenta el maestro cuando el estudiante lo supera; porque los enriquece a ambos y a nadie disminuye. Esperar a que el estudiante descubra por sí mismo lo que le impide avanzar es tanto más necesario cuanto más habituado está a aprender por obligación, no por interés. Al no tener interés el estudiante buscará hacer el menor esfuerzo para cumplir con lo que se ordena y deseará que le den las respuestas. La relación de aprendizaje más común en

las escuelas es entre un grupo de alumnos poco motivados y un maestro que expone en detalle el tema que todos deben entender al mismo tiempo. Como eso no es posible, el maestro fuerza un avance aparente adelantando las respuestas a las principales dificultades que supone tienen los alumnos; pero además de que el avance general es ilusorio, el monólogo del maestro ya quitó a la mayoría de los alumnos la oportunidad de encontrar ellos mismos las respuestas. Con frecuencia los aprendices de tutor, los estudiantes en comunidad de aprendizaje que pasan a enseñar a otros lo que aprendieron, cometen el error de adelantarse a dar la respuesta que conocen, en vez de dar oportunidad al compañero de encontrarla por él mismo. En la capacitación intensiva que dieron los asesores de CEAC en la Normal de Creel en el verano del 2006, Daniel reporta con satisfacción que al final de la segunda semana las tutorías entre compañeros se intensificaron. Carlos daba tutoría a Magali sobre el poema de Conrado Nalé Roxlo "El Grillo"¹⁶ y a su vez Magali daba a Carlos tutoría sobre el texto de Juan José Arreola "El sapo"¹⁷. Además, nos dice que "*Fernando asesoró en historia a Tomás y a otras dos estudiantes, mientras otros tres estudiantes eran asesorados por Porfiria*". Sin embargo, observa que tuvo que corregir en varias ocasiones a Carlos porque notaba que "*más que ayudarle (a la compañera) a interpretar el poema ... le decía su propia interpretación*". Después de la corrección, no pasaba mucho tiempo antes de que Carlos volviera a decirles a los compañeros que escribieran lo que él entendía del poema. Sin embargo, antes de cerrar el taller Carlos le comentó a Daniel que "*se había dado cuenta que aún no era buen tutor; que le faltaba, pero le había servido darse cuenta porqué y cómo podría mejorar*" (Daniel, Normal Creel, Ag., 2006). En esa misma capacitación Zaira presenta el caso de Fabiola que al estar asesorando a Carlos en el problema que ella ya había resuelto vio que estaba atorado en la misma dificultad que ella había tenido, pero no sabía cómo hacer para que la resolviera sin darle la respuesta y acudió a Zaira para decirle "*¿Te acuerdas qué me preguntaste para que yo entendiera?*" "*Finalmente, dice Zaira, me pidió que yo asesorara en esa parte a Carlos, mientras ella tomaba nota de las preguntas que yo le hacía para prepararse*

¹⁶ SEP, Español, Libro de Lecturas, México, 1998, p. 84

¹⁷ Ibid., p. 34

para casos posteriores" (Zaira, Normal Creel, Ag. 06). Lo que hizo Zaira y hacemos continuamente es demostrar la relación tutora, modelar el papel del tutor y hacer ver al maestro cómo se introduce en un salón la comunidad de aprendizaje. Entre las varias características que tienen estas demostraciones destaco la que me parece más notable que es la paciencia con la que el asesor dialoga con el aprendiz hasta que éste satisface su interés. Además de la buena disposición del asesor es necesario contar con un entorno apropiado en lugar y tiempo para que el proceso culmine felizmente. Como demuestran algunos de los ejemplos anteriores, la excesiva formalidad escolar interrumpe precisamente el aprendizaje que supuestamente la justifica. El ejemplo del largo diálogo tutor que Norma Chaparro tuvo con dos Capacitadores Tutores del CONAFE en Turuachi revela el tiempo que puede exigir una buena tutoría y la paciencia y empatía que debe mostrar el tutor. Consideré útil añadir en el Apéndice de este capítulo al final del libro el fragmento de otro reporte de Norma, ahora con el registro detallado de la tutoría que le dio a Irma, una chica rarámuri de preparatoria en la ciudad de Chihuahua. Irma tenía problemas con el maestro de matemáticas que daba su clase según el programa anual, pero sin considerar el nivel de conocimientos con el que venían sus estudiantes. Este maestro lograba exactamente lo opuesto a lo que logra el diálogo tutor con un alumno. Irma tenía interés en aprender y recibió con gusto la ayuda que le ofrecía Norma. El problema que Irma eligió, pero que no podía resolver decía: *En una obra de teatro se cobraron \$80.00 por niño y \$120.00 por adulto y se vendieron 100 boletos menos de adulto que de niño. Si la recaudación total fue de \$30,000.00 ¿Cuántos boletos de cada tipo se vendieron?* La lectura del registro de Norma demuestra la necesidad de dar el tiempo que necesita el estudiante para aprender, sabiendo que después aprenderá más, mejor y por su cuenta, en vez de exponer superficialmente en clase temas que sabemos todos por experiencia no aprende la mayoría de los alumnos. Norma dice en una parte de su registro que *"dos días le tomó a Irma resolver este problema. Finalmente valió la pena, porque ella misma me pidió otro problema que resolvió con mucha facilidad ... se ha inclinado por trabajar matemáticas... el álgebra introductoria ha quedado dominada. Trabajó fracciones y perímetros de manera satisfactoria"* (Norma, Prepa, Sep 06)

Nosotros vemos la relación tutora como el antídoto a los males que podemos detectar en educación básica. Se evita la simulación, se aprende con interés, se dialoga con dignidad, se trabaja con satisfacción, se elimina el desperdicio, se recupera la seguridad profesional, se evitan formalidades que no tienen sentido, etc. También la vemos como criterio de calidad, como piedra de toque, reactivo o papel tornasol para detectar lo que está mal y pide un cambio. Tan necesaria es en cualquier relación sana de enseñanza-aprendizaje, que puede penetrar y producir buenos resultados en cualquier nivel escolar y cualquier modalidad educativa. Los casos que presenté en este capítulo revelan a detalle los rasgos que me parecen relevantes para entender la naturaleza de esta relación tutora entre aprendiz y maestro. Digo que es esta relación la que ha generado un cambio insospechado entre maestros y estudiantes de educación básica. Lo notable del cambio es que se ha dado en contextos diversos --con diversos maestros, alumnos y aun asesores de CEAC-- y en todas partes podemos reconocer el mismo interés, el mismo esfuerzo y la misma satisfacción por el trabajo. Esta realidad generalizada explica el cambio que se ha dado, se mantiene y difunde en los lugares donde se acepta la capacitación en relación tutora. Pero el cambio deseable en educación básica no puede definirse sino en términos de buen aprendizaje, y es esto lo que toca mostrar en el capítulo siguiente.

CAPITULO VIII

EL CAMBIO POSIBLE EN MAESTROS

Así como en los capítulos II y III me adelanté a dar dos ejemplos de lo que es posible alcanzar por medio de la relación tutora en un ciclo escolar, ahora escojo algunos casos de maestros que transformaron su manera de pensar y actuar a partir del trabajo con nosotros. La evidencia de la transformación es tanto más convincente cuanto algunos de los casos se presentan a partir del testimonio de los mismos maestros. El convencimiento de estos maestros tiene solidez porque se basa en el análisis que hacen de lo que experimentaron, y es tan razonado como quisiera yo poder argumentarlo en este libro. No sólo están estos maestros satisfechos con el cambio que experimentan y con los resultados que ven en los alumnos; también saben explicarlo. Esta coincidencia de visión es para nosotros el logro más acabado del trabajo que emprende CEAC para promover la transformación educativa a la base del sistema.

Las vacaciones de verano son tiempos propicios para promover el apoyo de CEAC, porque los maestros pueden asistir a talleres demostrativos de una semana o más en algún lugar cercano. En la sierra Tarahumara, en Julio del 2005 se ofrecieron talleres en el Centro de Estudios Ichimeame en la ciudad de Creel, municipio de Bocoyna. Al taller asistieron, entre otros, los maestros de la escuela primaria particular de Sisoguichi "Antonio de Oreña". La maestra Nancy era uno de ellos y aun cuando aprovechó el taller, no se comprometió a aplicar lo aprendido en su salón de 5º de primaria. Otra maestra, Dora de 4º, sí aceptó la ayuda de Zaria Magallanes, asesora de CEAC; pero por razones familiares la maestra Dora dejó la escuela a los pocos meses, y los escasos resultados que la maestra Nancy podía apreciar en el grupo de 4º año le confirmaron que convenía mantenerse al margen. Sin embargo, con ocasión de una visita de los asesores de CEAC a la escuela a principios del 2006 la maestra Nancy cambió de parecer y se

decidió a enseñar matemáticas en comunidad de aprendizaje. Al concluir el ciclo, en junio de ese año, la maestra Nancy puso por escrito lo que había sido para ella su experiencia. En el Apéndice de este capítulo al final del libro se puede leer el testimonio completo, del que aquí reproduzco las partes más relevantes para ilustrar el cambio. De entrada afirma lo que ningún discurso público podría objetar, que *“en la escuela queremos lograr que el alumno aprenda y que aprenda bien. Considero que ésta es la mayor preocupación de un maestro”*. Pero sin afirmar explícitamente que esto no se cumple, pasa a dar el diagnóstico del mal al decir *“pero preferimos seguir con las mismas rutinas escolares, pues el programa nos exige ver todos los contenidos de la dosificación”* El problema no son los contenidos mismos sino la manera de verlos, *“parece como si les diéramos una embarradita de pintura que con el tiempo se les va a caer”*. Por esta disparidad entre lo que se dice y lo que se hace, Nancy nos acusa de incongruencia y aun de deshonestidad al echarles la culpa a los estudiantes: *“Y luego nos seguimos quejando de que no aprenden, de que son distraídos y que no les interesa”*. Después apunta directamente a la raíz del mal que es un contexto educativo en el que ni el maestro ni los estudiantes tienen interés genuino de aprender. Enseñar, para Nancy, es contagiar a los alumnos el entusiasmo del maestro, en el supuesto que éste sabe y goza lo que enseña. Un maestro con deficiencias no podrá entusiasmar a los alumnos, por eso *“tenemos que empezar por reconocer las deficiencias que tiene uno como maestro; (que) hay contenidos que no dominamos bien”* y de ahí pasa el diagnóstico al plano ético cuando afirma que *“nos da miedo reconocer que no sabemos. Creo que eso es lo primero que hay que cambiar, quitarnos ese miedo”*. Nancy confiesa que el temor fue el principal obstáculo que enfrentó para mejorar su enseñanza, hasta que gracias a la relación tutora logró superarlo.

Pongo mi ejemplo: No sentía confianza de decir que necesitaba ayuda, que necesitaba que alguien me explicara o me ayudara a resolver dudas. Tenía miedo de que los demás se dieran cuenta que algo no sabía y pensaba que me iban a juzgar. Lo superé cuando vino a ofrecerme su ayuda una persona que no tiene nada que ver con mi escuela, que no es una autoridad educativa y que me preguntó qué necesito. Eso me ayudó a sentir más confianza para

externarle mis dudas. Nunca me atreví a pedirle ayuda a mis compañeros de trabajo. Fue más fácil para mí pedirle esa ayuda a alguien ajeno a mi entorno, a alguien que no estaba en mi escuela.”

La presencia de un asesor externo que no llegaba con autoridad jerárquica, que le ofrecía ayudarle a resolver sus dudas particulares y que lo hacía en el ambiente de confianza que genera la relación tutora, venció las reservas que tenía Nancy y aceptó la ayuda regular de Zaira. Después, trabajando en comunidad de aprendizaje pudo afirmar conocimientos, dar seguimiento personal a los estudiantes y constatar el avance de cada uno de ellos. Los estudiantes aprendieron a reflexionar sobre sus aprendizajes, exponerlos en público y pasaron a ser tutores de otros compañeros. Como reflexión final en su testimonio, Nancy da recomendaciones a sus compañeros maestros:

Me gustaría poder compartir lo que he trabajado con los maestros de mi escuela, que lo conozcan, que se involucren y trabajar juntos. Mis propuestas para lograrlo: Seguir con mi capacitación en la escuela (en la) que estoy. Trabajar con todas las materias, no sólo con matemáticas. Que se me dé libertad en cuanto organización de contenidos (...), más flexibilidad para enfocar mi trabajo con los alumnos. No invertir tanto tiempo en actividades extraescolares, ensayos de bailables, festivales, etc., (e) invertir ese tiempo en los alumnos. Hacer mi guión de tutoría en lugar de la planeación que se me pide cada semana. Tomar como evaluación el trabajo de los niños, sus demostraciones, sus apuntes, (lo) que cada uno hace en sus cuadernos, (porque ésta) es la mejor forma de ver que van avanzando; no sólo los exámenes.

Nancy redactó sus impresiones a finales del ciclo 2006-2007, después de haber probado la eficacia de la comunidad de aprendizaje. Al final de ese mismo ciclo escolar, tres maestras de la primaria de Panalachi, en la misma sierra Tarahumara, que recibieron apoyo de Zaira Magallanes también redactaron sus impresiones. Las tres maestras coinciden en reconocer el valor del apoyo en relación tutora, tanto para ellas como para los alumnos, la importancia fundamental de conocer bien lo que se va a ofrecer a los

estudiantes y el obstáculo que representa para mejorar su trabajo tanto la sobrecarga de actividades extras como el poco tiempo que pueden sacar para su capacitación. También reconocen el apoyo de las autoridades para poder transformar su salón de clase en una comunidad de aprendizaje.

La Maestra Isidra Candia Corona lleva 17 años de servicio; la maestra Morayma Arciniega 4, y aun cuando la maestra Ana Lilia de 6º no especifica los años de servicio sí afirma que

“Durante el poco tiempo que he estado recibiendo la capacitación me he dado cuenta de lo importante que es para uno como docente comprender a profundidad los temas del plan y programas ya que el entenderlos podemos crear estrategias para que los niños desarrollen habilidades y así logren un mejor aprendizaje en la realización de sus ejercicios y actividades”. La fuerza de esta capacitación es que resulta imposible separarla de su efecto. Los maestros se capacitan de la manera como ellos, a su vez, capacitarán a sus estudiantes. Enseñarán únicamente los temas que conocen a fondo, los ofrecerán libremente a quienes deseen estudiarlos, les darán apoyo personal y pedirán a los alumnos que continúen la misma dinámica con sus compañeros. Distinta una capacitación que considera aspectos pedagógicos sin relación directa a lo que el maestro enfrenta a diario. La maestra Ana Lilia explica:

“Una de las dificultades que tenía en mi trabajo era cómo enseñar las fracciones a alumnos de sexto grado porque a mí me parecían muy difíciles y pensaba que a los niños se les iba a dificultar más resolverlas ya que yo les entendía poco y no comprendía el significado de porqué me salían esos resultados. Hasta que gracias al apoyo de Zaira, nuestra asesora, resolvimos los temas correspondientes al eje temático ‘Los números. sus relaciones y sus operaciones’ y ‘Números fraccionarios,’ logré asimilar diferentes formas de enseñar las fracciones. Cuando la asesora y yo ofrecimos los temas a los alumnos asesorándolos en la forma en que yo lo había comprendido con fracciones en la recta (numérica), fracciones en reparto, fracciones equivalentes, conversión de mixtas e impropias, simplificación, suma, resta y

división, los niños desarrollaron las actividades muy bien. Unos niños terminaron de resolver sus ejercicios más pronto que otros y enseguida les ayudaron a los demás niños que presentaban más dificultad y así todos lograron terminar sus lecciones y comprender los procedimientos para llegar a obtener muy buenos resultados. Luego les pregunté cómo se sentían, si creían que podían continuar trabajando con esas actividades en otro tema semejante al que ya habían hecho y todos contestaron que sí, que les había gustado mucho la clase y que les gustaría volver a trabajar con lo mismo para tener la oportunidad de seguir practicando esos ejercicios.”

La maestra Isidra Candia reconoce igualmente el beneficio de la capacitación que recibió de Zaira en relación tutora y el efecto directo que su capacitación tuvo en los estudiantes *“yo opino que siga adelante el proyecto ya que cuando yo trabajé con la maestra (...) me fue bien en comprender lo que iban a realizar (los alumnos) en una actividad en las lecciones del libro de texto. En algunos casos no sabemos cómo resolver un problema, por ejemplo en las fracciones (...) o ya sea qué es una fracción o cómo explicar al alumno lo que va a realizar, y con la ayuda de la maestra obtuvimos buenos resultados, por ejemplo en la comprensión lectora. Ya los alumnos tratan de leer o comprender lo que ven o leen en las diferentes actividades o Libros del Rincón”*

La maestra Morayma Arciniega de 4^o año comienza diciendo que en sus años de servicio *“no había tenido la oportunidad de tener un asesor tanto para los niños como para mí”*. Agradece a Zaira por lo capaz y paciente que fue al darle asesoría. En un principio trabajaron español, una lección *“muy larga”* y quedó satisfecha; luego en matemáticas escogió trabajar fracciones que para ella era *“un tema muy difícil”*. Pero Zaira *“estuvo muy al pendiente de las dudas que tenía y me ayudó a comprender lo que es una fracción, cómo hacer repartición de un entero y cómo leer fracciones. Con esto me di cuenta que para ser una maestra realmente necesito hacer conciencia de cómo debo trabajar y con qué propósito de acuerdo a la necesidad de aprendizaje de cada niño”*.

En estos tres casos y en otros que aparecen en el libro, sorprenderá el interés de los maestros por aprovechar la tutoría del asesor de CEAC para aprender a manejar fracciones. Sorprenderá menos quizá la rapidez con la que los maestros lograron colmar un hueco que debilitaba su seguridad profesional. Lo elemental del hueco, que la relación tutora pone al descubierto, permite atisbar una deficiencia generalizada en el manejo de las matemáticas, pero la facilidad con la que en relación tutora las maestras llenan esta deficiencia prueba también la viabilidad del cambio. Hace unos años en la Posprimaria del CONAFE, cuando los estudiantes vieron que podían escoger temas de estudio, también sorprendió la frecuencia con la que escogían la raíz cuadrada. De relativa poca aplicación práctica, el interés por la raíz cuadrada debía provenir de años de frustración con lo que, sin entender bien, habían tenido que memorizar los estudiantes. Con la nueva oportunidad de sacar del closet las vergüenzas, el tema de la raíz cuadrada cobró relevancia –como ahora el de las fracciones-- y se aprendió a aprender por cuenta propia, no por cuenta del maestro o del programa.

Las tres maestras reconocen el apoyo que han recibido de las autoridades, pero subrayan lo que les impide dedicar todo el tiempo necesario a capacitarse:

“He llevado a cabo las estrategias de comunidad de aprendizaje, pero en algunos casos he interrumpido el seguimiento de los alumnos porque a veces andamos apurados de que tenemos que salir a San Juanito a un curso o ya sea que tenemos algo pendiente en la escuela y ya no le seguimos con lo avanzado” (Isidra Candia)

“Nuestro gran problema y obstáculo es que tenemos que cumplir con una dosificación de temas y verlos en un tiempo determinado y a veces no tenemos el tiempo suficiente para trabajar los temas de forma que sean significativos para los alumnos” (Morayma Arciniega)

“(Espero) contar con la comprensión de nuestras autoridades educativas de reducir los compromisos (...) que nos impiden desempeñar óptimamente

nuestro trabajo que consiste en que los alumnos aprendan realmente” (Ana Lilia)

El cambio que los maestros ven en ellos mismos y en sus estudiantes les permite no sólo “tener conciencia de cómo (deben) trabajar”, sino de lo que impide y es preciso cambiar para lograr el propósito que justifica su trabajo. La fuerza del cambio está indudablemente en los maestros que descubren las modificaciones que se deben intentar, y cuentan para llevarlas a cabo con el poder de su práctica exitosa.

Además de los testimonios favorables de maestros y estudiantes, hay testimonios de Asesores Técnico Pedagógicos como el de Fausto Reveles de Tepetongo, Zacatecas y de Silveria Pérez Rodríguez del municipio de Pinos :

Fausto Reveles escribe: “No sé cómo retribuir las enseñanzas que me dieron, la transformación en mi manera de pensar, respecto a la labor educativa que venía realizando. Es sorprendente ver el cambio en los alumnos; su actitud, la disposición para el trabajo, la seguridad con que se manejan dentro del aula al momento de exponer o consultar determinado tema; parece tan natural que no comprendo cómo fue posible que nunca antes lo haya visto. Estoy consciente de que nunca antes sucedió, de que si ahora sucede es por el método que tan desinteresadamente fueron ustedes (asesores de CEAC) tan amables en compartir con nosotros” (Fausto Reveles, comunicación personal, 26 Dic., 2006) En el Apéndice de este capítulo al final del libro se transcribe el testimonio completo:

La maestra Silveria dice que “(Vivir la comunidad de aprendizaje) significa enfrentar toda una serie de experiencias que van desde el temor a no saber si lo que estamos haciendo está bien o mal; si el camino es el correcto o no, hasta la satisfacción que da observar el cambio que presentan los alumnos cuando han experimentado esta forma de trabajo. El alumno que trabaja de esta forma se transforma paulatinamente en un ser diferente, en alguien que aprende en primera instancia a confiar en sí mismo; adquiere mayor seguridad para expresar lo que piensa, lo que siente. El proceso en ocasiones se complica pues existe cierta resistencia a cambiar lo establecido,

sin embargo, poco a poco los resultados por sí mismos logran convencer" (Silveria Pérez Rodríguez, Junio 2006). Ver testimonio completo en el Apéndice al capítulo

La maestra Silveria advertía, a finales del curso 2005-2006, *"todavía es muy pronto para esperar grandes resultados"*. En efecto, debía de pasar más tiempo para que la satisfacción de los maestros con el apoyo de CEAC y el avance académico de sus alumnos convencieran a otros maestros y éstos solicitaran nuestro apoyo. A casi dos años de distancia, a principios de 2008, la opinión de la maestra Silveria tiene nuevo contexto. Las evidencias de avance se han ido multiplicando, hay más maestros interesados y la comunidad de aprendizaje en Zacatecas atrajo ya la atención de las autoridades centrales.¹⁸ La comunidad de aprendizaje se ha estado difundiendo entre maestros y autoridades de telesecundarias en San Luís Potosí, como se mostró al hablar de San Ramón, Villa de Cos. El recién nombrado Jefe del Departamento de Telesecundarias de San Luís Potosí había visto ya como Jefe de Sector el trabajo de la maestra Sara Morán y el Supervisor que ahora es Jefe de Sector acudió a Tepoztlán a capacitarse durante el Verano. En México, después de la visita del Subsecretario a Zacatecas, la Coordinación Nacional de Programas Educativos de la SEP llamó a CEAC a colaborar en un nuevo programa de apoyo a las telesecundarias incompletas del país

En el 2008 tres agencias educativas más han establecido o han solicitado convenios de capacitación con CEAC: el Consejo Nacional de Fomento Educativo, para formar un equipo central y uno estatal (Chihuahua) que promueva la capacitación de Instructores Comunitarios; la Dirección de Servicios Educativos de Iztapalapa, en el D.F., para integrar la capacitación

¹⁸ El lunes 11 de Febrero de 2008 el Subsecretario de Educación Básica, Fernando González, viajó expresamente a San Ramón, Villa de Cos, para conocer los efectos de la comunidad de aprendizaje en la capacitación de los maestros y el aprovechamiento de los alumnos. Lo acompañaron el Secretario de Educación del Estado y los directivos encargados de las telesecundarias. En la página <http://básica.sep.gob.mx> con fecha 11 de Febrero "Comunidades de Aprendizaje, exitoso modelo de interacción entre jóvenes y adultos", se registra gráficamente la visita y se resume la opinión del Subsecretario sobre las comunidades de aprendizaje.

en escuelas matutinas con un nuevo servicio abierto a toda la comunidad por las tardes, y el Programa Escuelas de Calidad en el estado de Puebla para capacitar a un equipo local que multiplique el trabajo de CEAC. Es evidente que en este ciclo escolar 2007-2008 las nuevas solicitudes de apoyo se deben a la difusión cumulativa que ha tenido la comunidad de aprendizaje conforme se multiplican las demostraciones de los alumnos, las presentaciones a maestros, los talleres intensivos y se leen más los escritos en los que se explica el trabajo de CEAC. El cambio en los maestros se empieza ya a registrar de manera más sistemática y con rigor académico. Santiago Rincón Gallardo Shimada, miembro de CEAC que estudia actualmente el doctorado en la universidad de Harvard, realizó un estudio comparativo de las actitudes de maestros que adoptaron la comunidad de aprendizaje y los que no. El estudio revela diferencias significativas a favor de quienes han recibido apoyo nuestro según los tres criterios que establece su maestro Howard Gardner para detectar lo que llama “buen trabajo”: estándares de calidad, dimensión ética y satisfacción con el empeño¹⁹.

Sin embargo, a pesar de la expansión más acelerada en el presente, el avance de años anteriores no ha sido lineal ni por saltos. Ha habido comienzos prometedores que terminan en rechazo por inconformidad de los maestros o de la dirección de la escuela, sobre todo en escuelas particulares. Algunas maestras extraordinarias –la maestra Nancy de Sisoguichi es una de ellas-- que lograron transformar su salón de clase tuvieron que dejar la docencia por compromisos familiares, o porque al recibir una nueva adscripción pasaron a otra escuela donde tendrán que empezar desde el principio. También ha habido cambios en el mismo grupo de CEAC por incompatibilidad de un trabajo que pide pasar semanas enteras en comunidades lejanas lejos de la familia, sobre todo para asesoras y asesores con hijos pequeños. Otros miembros de CEAC han pasado a trabajar en proyectos afines en la administración pública, y otros, como Santiago Rincón Gallardo salieron a continuar estudios de postgrado. Todavía antes del ciclo

¹⁹ Santiago Rincón Gallardo, Ed. M. Candidate, “Fostering Good Work in disadvantaged Junior High-Schools in México”, H-175. Good Work: When Excellence, Ethics and Engagement Meet. Final Paper, Jan. 2007.

2005-2006 hubo convenios de trabajo con la Dirección General de Educación Indígena y con los Servicios Educativos del Distrito Federal que se suspendieron por falta de recursos, no obstante sus buenos resultados. Pero una buena señal es que del 2005-2006 en adelante los convenios de trabajo con instituciones públicas y fundaciones se han mantenido y aun se multiplican. El incremento de las solicitudes de apoyo responde al cambio que se percibe y este cambio a su vez avala el poder de la comunidad de aprendizaje para lograr lo que se desea y demuestra ser posible en educación básica.

No todos los tropiezos que hemos encontrado se debieron a resistencias externas, sea de algunos maestros sea de la dirección de la escuela. El lento avance en algunas escuelas también podemos atribuirlo a inexperiencia nuestra, a que la tutoría de algunos asesores fue deficiente. En ocasiones para responder a la demanda inesperada del servicio tuvimos que acelerar la capacitación de nuevos miembros. Sin embargo, se puede generalizar y decir que en los casos en los que hubo rechazo las razones se deben buscar en las personas, no en deficiencias del método. El apoyo a maestros en relación tutora ha pasado bien diferentes pruebas a lo largo de los últimos años y se ofrece libremente a quienes desean probarlo. La mayoría de quienes lo prueban e implementan se quedan con él y aun lo promueven entre sus compañeros; los que no, aducen razones que tienen que ver con situaciones personales, sea por no poder o no querer invertir tiempo en la propia capacitación, sea por sentirse ofendidos cuando al trabajar en corto con el asesor se descubre que ignoran aspectos básicos del programa que supuestamente dominan. En una comunidad donde el apoyo del tutor había sido bien recibido y los maestros habían empezado a reconocer el valor de la comunidad de aprendizaje --*“Todos estamos de acuerdo en que sí es un problema grave que tengamos que enseñar los temas del programa que no conocemos bien”*; *“Sí nos sirve porque yo desconozco muchas cosas del plan y programa”*— se decidió cortar el trabajo y las razones que se externaron confirman que el cambio no está en un método, por eficaz que demuestre ser, sino en la decisión del maestro que lo asume. No bastó en este caso reconocer que necesitaban llenar lagunas del programa; el hecho que esta

deficiencia saliera a la luz debilitó el deseo de cambio y se empezaron a dar razones parciales:

“Aunque viniera un asesor por grupo todo el día, no se lograría al cien por ciento que los conocimientos quedaran asentados para siempre”.

“Para que sirviera bien (el apoyo del asesor) se necesita más tiempo. Salimos cansados de la clase ... (quisiéramos) que la capacitación fuera en la mañana; necesitaríamos mucho tiempo y son muchos los temas de los libros, porque si trabajamos nomás uno, dos o diez no se va a lograr ... Para tener seguridad sobre los temas implica tenerla en todos”.

“La asesoría que me han dado sí me ha servido, pero con la asesoría en Los engranes y en la lección de la alberca no me quedé satisfecho”²⁰.

“Le estamos sacando porque parece obligatorio; usted nos dijo que la participación era voluntaria, pero con lo de la reunión (de balance) que no pudimos ir sentimos que era obligatorio”

“Los padres de familia también influyen en los resultados, porque a algunos no les interesa que sus hijos aprendan”.

(Zaira, Febrero y Marzo 06)

El dilema al que se enfrentan los maestros es confiar en la racionalidad de su juicio cuando reconocen que necesitan dedicar tiempo a su capacitación o continuar con las programaciones y actividades extracurriculares. En una de las semanas de visita el asesor reporta que el maestro de 6º año estuvo especialmente ocupado, porque le tocaba la guardia en el albergue, les cortó el pelo a los niños y el jueves por la noche tuvo que salir de urgencia a otra comunidad a recoger vestidos de las niñas de la escolta porque el concurso era el viernes. La paradoja es que los maestros se quejan abiertamente de la poca utilidad de las capacitaciones que reciben y de la sobre carga que representan las actividades extraescolares:

“Que los cursos a los que vamos se den con los libros de texto (...) ver en un curso unos cinco temas y luego diez y así hasta que se vean todos de todas las áreas”.

²⁰ Lecciones 27 y 42 del texto Matemáticas, Sexto Grado, SEP, México, 2001, pp. 64 y 96

“Que no nos citen a cursos, que (...) vengan aquí al centro de trabajo y nos den ejemplo de cómo trabajar con los materiales, pero en el salón”.

“Así como a nosotros nos dan los cursos que no nos sirven mucho, así nosotros les damos clases a los niños”.

(Zaira, *ibid.*)

Aún cuando en relación al resto de las escuelas en las que ha prendido la comunidad de aprendizaje los casos de rechazo han sido los menos²¹, el cambio inicial no ha sido siempre tan rápido ni tan bien asimilado como en San Ramón. En aula unitaria, con 17 alumnos, una maestra convencida pudo conducir la transformación de manera tersa y efectiva. En escuelas con más maestros y muchos años de tradición, el cambio enfrenta más obstáculos y avanza más lentamente. El principal obstáculo para maestros que han profundizado algún tema con el tutor y lo ofrecen a sus estudiantes para aprenderlo por cuenta propia, es cómo darles atención personal, si la clase es numerosa. Las estrategias varían, desde preparar con anticipación a un grupo de estudiantes para que actúen como tutores hasta dividir la clase en dos grupos, para que tanto el maestro como el asesor den tutoría “grupal” y así iniciar a todos en el estudio independiente.

Zaira reporta de una maestra de Basíhuare que *“realiza una tutoría grupal, que yo misma le sugerí en visitas anteriores. La tutoría grupal es un paso intermedio entre la clase masiva y la tutoría personal, por lo cual debe verse como una estrategia provisional. Aunque fomenta la lectura de textos, disminuye el rigor de la lectura al no realizarse al ritmo del alumno”* (Zaira, Basíhuare, Marzo 06). Dos meses después Zaira reporta un cambio: *“pude observar cómo la maestra se encargó sola del grupo. No vi el menor conflicto. Los alumnos trabajaban sin contratiempos, la maestra se acercaba a cada uno, cada quien iba a su ritmo y los alumnos se apoyaban entre ellos. Quizá*

²¹ Por el carácter voluntario y la gran movilidad de maestros en las zonas rurales, así como por la variedad de apoyos que han venido dando los asesores de CEAC, es difícil precisar el número, pero se puede decir que de las escuelas de Chihuahua y Zacatecas que han perseverado por lo menos durante un ciclo escolar (28 escuelas), tres decidieron después no continuar con el proyecto. Aunque sabemos que no todos los maestros estuvieron de acuerdo con la decisión, todos acataron la voluntad del director.

la maestra no lo notó pero estaba encarrilada la comunidad de aprendizaje”.

(Zaira, Basíhuare, Mayo 06)

De cualquier manera muchos estudiantes que ya en una clase convencional son inquietos, al ver que se amplía el margen de libertad, tienden a abusar de ella y pierden el tiempo. El maestro resiente la presión de mantener un orden externo haciendo que todos trabajen el mismo tema o convencer a sus alumnos que es más provechoso aprender por cuenta propia. Parece no haber otro remedio en estos casos que insistir en el avance y sufrir con suficiente paciencia el desorden inicial. La experiencia común en CEAC es que pronto la disciplina se interioriza y se empieza a respetar el trabajo de todos. Otro factor que influye en la transformación es la visibilidad del trabajo: hay libertad para escoger tema y cada estudiante avanza a su paso, pero los resultados se manifiestan en la tutoría, en la demostración pública ante los compañeros y al pasar a ser tutor de otros en la comunidad de aprendizaje. Ya en las primeras semanas de trabajo en la telesecundaria de La Trojes, Pátzcuaro, Michoacán, la asesora de CEAC Araceli Castillo transcribe la impresión de la maestra Marisela García Durán: *Los chiquillos estuvieron dispuestos a trabajar. Sí hay interés. Hicieron lo posible por aprender, se responsabilizaron por la parte que les tocó. Te das cuenta de quienes realmente están entendiendo o en qué nivel están. Con este trabajo no te puedes hacer guaje.*(Araceli, Oct. 07)

La maestra María de Jesús en la primaria de Cerocahui con más de 35 alumnos en su salón de 6º año empezó a recibir tutoría de Daniel el ciclo 2005-2006. Ambos idearon escoger aleatoriamente a los alumnos que debían pasar a exponer lo que estaban estudiando. De esta manera aun los más inquietos se obligaron a trabajar por temor de que les tocara pasar al frente (Daniel, Cerocahui, Sept. 05). Esto fue al principio, pero ya en Febrero del 2006 Daniel puede decir que *“los estudiantes han adquirido un ritmo de aprendizaje que rebasó a Ma. de Jesús. Para mantener el trabajo a partir del interés del estudiante se vio en la necesidad de abrir su catálogo de ofertas lo más que pudo (...) Los estudiantes se manejan con mucha independencia y cada uno hace su trabajo (...) La comunidad de aprendizaje en el grupo de sexto grado se ha convertido en la práctica escolar de cada día, y se*

combinan elementos escolares como la aplicación de los exámenes de período que envía la inspección escolar con la manera de trabajo de Ma. de Jesús. (Daniel, Cerocahui, Feb. 06). Un mes después, en Marzo, el ambiente de trabajo y confianza en el salón de clase era tal que María de Jesús pudo demostrar abiertamente ante sus alumnos las dificultades que tuvo ella para entender bien la noción de porcentaje, como aparece en el Apéndice al capítulo IV.

En Zacatecas el maestro Sergio de la telesecundaria de El Salero, Concepción del Oro, defendió siempre la comunidad de aprendizaje de las críticas iniciales que sus compañeros de las otras 10 telesecundarias de la Supervisión le hacían constantemente. Se quejaban ellos que de esa manera ni se seguía el programa –máxime en las telesecundarias que hasta hace poco dependían rigurosamente de los horarios de transmisión—ni se veía completo, pues el maestro daba preferencia al español las matemáticas y el inglés. Aunque Sergio estaba convencido de que debía continuar con la comunidad de aprendizaje, le pidió a la Supervisora que al final del ciclo 2006-2007 no se hicieran públicos los resultados de las evaluaciones, para no darles argumentos a sus críticos, hasta que lograra implantar bien el nuevo modelo (Álvaro, El Salero, Marzo 07). La Supervisora aceptó la propuesta del maestro porque veía que los alumnos avanzaban, y la sorpresa vino cuando en la prueba Enlace –que no controla la Supervisora— la escuela de El Salero obtuvo el puntaje más alto entre las 11 escuelas de la Supervisión²².

A finales del ciclo 2006-2007 la maestra Dora Elisa Bustillos de 4^o año en la Primaria particular de Norogachi, en la Tarahumara, manifiesta gran satisfacción con la comunidad de aprendizaje *“ha sido una experiencia muy importante porque es donde he aprendido a educar para la vida”*. Pero así como la relación tutora fue el instrumento que favoreció el cambio en la maestra, ahora ella dice que dio tutoría y también transformó a su marido que es *“profesor de una primaria federal donde ... (la) puso en práctica y obtuvo*

²² SEP, Prueba Enlace, ciclo 2006-2007, <http://basica.sep.gob.mx>

magníficos resultados". El marido, profesor Juan Manuel Sotelo, confirma el dicho de su esposa "Desde luego con los temas previamente preparados me presenté en mi salón, escribí el nombre de diferentes lecciones en el pizarrón y llevé a cabo una votación para que cada quien eligiera la lección de su agrado. ¡Qué interesante la reacción de los niños cuando tuvieron toda la confianza de abrir su libro y trabajar con algo que sí les interesaba sin sentir la necesidad de verse obligados a estudiar esa clase!. Con esto trato de enviar un mensaje a quienes lean y tengan la oportunidad de escuchar mi experiencia con la cual estoy seguro de una introducción a un aprendizaje significativo" (Magdalena, Norogachi, Jun 07)

La relación tutora contagió una manera "significativa" de enseñar y aprender al esposo de la maestra Dora Elisa, y luego a él le permitió contagiarla a sus alumnos de 2º grado. Este contagio es el que deseamos provocar con la comunidad de aprendizaje donde todos deben ser capaces de enseñar y aprender. Cierro este capítulo en el que hablo del cambio que produjo en los maestros la práctica de la relación tutora con lo que vivió Dalila López, asesora de CEAC en su visita a la telesecundaria de Santa Rosa, Villanueva, Zacatecas. "Además de la calidad en el trabajo de los estudiantes observé algunas actitudes que dan cuenta del avance. Un ejemplo de ello es que uno de los estudiantes, al ver la tutoría que le daba a Oswaldo para sistematizar el proceso que había seguido en la solución del problema del "bikini"²³, comentó que él también quería estudiar este tema. Ante ello Oswaldo respondió 'yo te doy el resultado; te va a salir 18.84 el perímetro del círculo'. Y el estudiante replicó '¿yo para qué quiero saber el resultado, si lo que quiero es saber cómo resolverlo?'. Otro ejemplo es el de Samuel quien resolvió un problema de la Olimpiada de matemáticas. Le dije que me lo tutorara y me contestó: 'sí, pero primero hágale la lucha usted sola y luego la ayudo'" (Dalila, Santa Rosa, Marzo 07)

²³ Trazar un triángulo equilátero. Con centro en los vértices trazar tres arcos que corten los lados en sus puntos medios. Encontrar el perímetro y el área de la figura que se forma dentro del triángulo, sabiendo que la medida de sus lados es 1.

BIBLIOGRAFIA

Apel, G. (1996). *Evaluar e informar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.

Banco Mundial (2002). Informe 24347 al término de la Fase I del PAREIB, Washington. mimeo .

Barco del M. (1988) *Historia natural y crónica de la Antigua California*. México: UNAM.

Bargellini, C. et al.(2006). *Misiones para Chihuahua*. México: Cementos de Chihuahua.

Berry, W. (1981). *Recollected essays*. Washington: North Point Press

Berry, W. (2005). *The way of ignorance*. Estados Unidos de América: Shoemaker and Hoard.

Boff, L. (2004). Crisis de las identidades nacionales. Agencia Latina de Información, Lunes 2 de agosto 2004.

Cámara, G. (1972). *Itinerario de liberación para educadores*. Bogotá: Educación Hoy.

Cámara, G. (1999) *Posprimaria comunitaria rural: El desafío de la pertinencia la relevancia y la calidad*. México: CONAFE

Cámara, G., López, D. (2000). *Tres años de posprimaria comunitaria rural*. México: CONAFE.

Cámara, G. (2003). *Learning for life in Mexican rural communities: The CONAFE post-primary centers*. México: CONAFE

Cámara, G., Santos, A. (2004) Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes. Chile: PREAL, (www.preal.org/FIE)

Cámara, G. et. al. (2004). *Comunidad de aprendizaje, Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. México: Siglo XXI Editores.

Cámara, G. coord. (2006). *Enseñar y aprender con interés*. México: Siglo XXI Editores.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: CONACULTA.

- Chomsky, N. (1971). *Problems of knowledge and freedom*. Nueva York: The New Press
- Chomsky, N. (1996). *Class warfare: interviews with David Barsamian*. Nueva York: Common Courage Press.
- Chomsky, N. (2006). *Failed states*. Nueva York: Metropolitan Books.
- Darling-Hammond, L y Sykes, G.(1999). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*, Jossey-Bass, San Francisco, 1999.
- De Vos, J. (2001). *Fray Pedro Lorenzo de La Nada*. Tuxtla Gutiérrez: Biblioteca Popular de Chiapas, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Houghton Mifflin Comp.
- Elmore, R., (2006). *School reform from the Inside out*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press
- Feynman, R. (1997). *Six easy pieces and six not so–easy pieces*. Cambridge, Mass: Perseus.
- Gatto, J.T. (1992). *Dumbing us down: The hidden curriculum of compulsory schooling*. Filadelfia: New Society Publishers
- Gatto, J.T. (2006). *The underground history of American education*. Nueva York: Oxford Village Press.
- Holt, J (1982). *How children fail*. Cambridge, Mass: Da Capo Press.
- Holt, J. (1998). *Learning all the Time*. Boston: Addison-Wesley
- Holt, J. (2004). *Instead of education. Ways to help people do things better*. Boulder: Sentient Publications.
- Illich, I. (1970). *Deschooling society*. Nueva York: Marion Boyars Publishing
- Kozol, J. (2005). *The shame of a nation*. Nueva York: Three River Press.
- López, D., Rincón Gallardo, S. (2003). *La Capacitación Artesanal y la Profesionalización de la Labor Docente*. México: CONAFE
- McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2005). *Teaching gainst global capitalism and the new imperialism*. Nueva York: Rowman and Littlefield.
- Orwell, G. (1946). *Politics and the English language*. Webarchive.

Pacheco, J.E. (2003). Letras Minúsculas. México: Proceso 1416/21 Dic. 03

Pilger, J. (2004). Summer School Lecture. University of Western Australia: ZNet, 24 Oct. 06

Pollan, M. (2006). *The omnivore's dilemma, A natural history of four meals*. New York: The Penguin Press.

Pozo, J.I. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao

Rincón Gallardo, S. (2007) Fostering good work in disadvantaged Junior High-Schools in México. Cambridge, Mass: HGSE. Trabajo para el curso H-175.

Sacristán, G. (1999). *La educación obligatoria, su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

SEP. (1999). *Español, Quinto Grado*, México,

SEP. (1999). *Español, Sexto Grado*, Lecturas, México,

SEP. (2002). Aplicación de instrumentos de Estándares Nacionales a Alumnos del Estado de México e Hidalgo, Reporte del procedimiento efectuado. México: Departamento de Análisis Estadísticos, Subdirección de Elaboración y Aplicación de Instrumentos.

Turner, D. (2000). Posprimaria Comunitaria Rural. Evaluación Externa, México: CONAFE. mimeo.

Universidad Veracruzana, (2003). Evaluación de los Programas del Consejo Nacional de Fomento Educativo: Educación Comunitaria y Programas Compensatorios. Informe Final. Xalapa, Veracruz: CONAFE

Scott, J. (1999). Los dominados y el arte de la resistencia. México: Era.

Scott, J. (1998). *Seeing like a state: How certain schemes to improve the human condition have failed*. New Haven: Yale University Press.

Reimers, F. (coord.). (2006) *Aprender más y mejor: Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México, 2000-2006*. México: SEP, FCE, ILCE, HGSE.

Wallerstein, I. (2003). *The decline of American power*. Nueva York: The New Press.

Whitehead, A. N.(1954).*The Aims of Education*. Nueva York: New American Library

Wirtz, M. (1755). Carta al Vicario Salvador Becerra el 20 de diciembre de 1755.

Zaid, G. (1996). *Los demasiados libros*- México: Océano.

Zinn, H.(2002). *Failure to qui: Reflections of an optimistic historian*. Cambridge, Mass.: South End Press

Zinn, H. con Macedo, D.(2005) *Howard Zinn on democratic education*, Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Zinn, H. (2006). *La otra historia de los Estados Unidos*. México: Siglo XXI Editores

