

Gabriel Cámara Cervera
Araceli Castillo Macías
Álvaro de Ávila Aguilar
Rubén Alberto Méndez Espinosa
José Miguel Morales Elox
Edmundo Salas Garza

Tutoría y comunidad de aprendizaje
en escuelas públicas multigrado
(1997-2018)

Tutoría y comunidad de aprendizaje en escuelas públicas multigrado
(1997-2018)

Diseño Editorial: Rubén A. Méndez Espinosa
Fotografía de portada: Rubén A. Méndez Espinosa

© 2018, Aprender con Interés A. C.
Calle Durango No. 204, Roma Norte, Delegación Cuauhtémoc
C.P. 06700, Ciudad de México. México.

Cámara Cervera, Gabriel
Castillo Macías, Araceli
de Ávila Aguilar, Álvaro
Méndez Espinosa, Rubén Alberto
Morales Elox, José Miguel
Salas Garza, Edmundo

Primera edición impresa en México: diciembre de 2018
ISBN en trámite.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, sea cual fuere
el medio, sin la anuencia por escrito del titular de los derechos.

Contenido

Prólogo	7
Tutoría y comunidad de aprendizaje en escuelas públicas multigrado (1997-2018). Gabriel Cámara	13
La evaluación del impacto en Redes de Tutoría. Edmundo Salas Garza	25
Testimonios de quienes vivieron la relación tutora. Araceli Castillo, Miguel Morales y Rubén M. Espinosa	45
La convivencia escolar en relación tutora	57
Autonomía para aprender o “aprender a aprender”	77
Habilidades psicosociales en relación tutora	89
Habilidades cognitivas en relación tutora	103
Consideraciones finales. Gabriel Cámara	117
Referencias	123
Bibliografía recomendada	127

Prólogo

Hemos querido, quienes participamos en Redes de Tutoría S.C., presentar en este libro, un recuento de historia y de resultados, que den cuenta del camino recorrido durante 22 años. Primero en la “Posprimaria” del CONAFE, después en las escuelas de la SEP con mayor rezago educativo en el país y posteriormente con el apoyo de instituciones como el CONAFE, de donantes individuales y organizaciones civiles, extendiendo la relación tutora, allí en donde las condiciones de marginación y pobreza no dejan otro camino más que el cambio radical que se promueve con ella. Es un encuentro cara a cara entre el que mantiene el interés en aprender algo y el que tiene el interés y la capacidad de enseñarlo, mediante el diálogo interpersonal y la confianza mutua.

Hoy, grupos muy diversos de maestros, exalumnos y personas interesadas en la educación promueven la tutoría en nuestro país, en los estados, comunidades y escuelas de educación básica, como base de transformación de la práctica escolar y del cambio educativo. De manera silenciosa, pero constante, las relaciones tutoras se abren paso, poco a poco, entre el entramado burocrático de una normatividad educativa rígida, prescriptiva e ineficaz, como ineficaces han sido los esfuerzos por mejorarla según vemos los resultados escolares, el abandono, la apatía y el desgano que impera en la mayoría de los centros escolares de educación básica y media superior.

Un efecto de la Web ha sido el intensificar y mostrar con una evidencia meridiana, la lejanía entre los intereses y aprendizajes de los alumnos en su vida fuera de la escuela

con los contenidos, reglas, y normas que aun hoy se prescriben con lujo de detalles y disposiciones cuidadosamente diseñadas en la educación escolarizada. La pérdida de la eficacia de la escuela como institución transmisora de información se ha visto rápidamente reforzada por esa realidad. En el extremo, los excluidos de la web y de la escuela se debaten en el límite de la mera sobrevivencia. En medio, los niños y jóvenes siguen aprendiendo lo que la vida les acerca y lo que sus pares les improntan; muy ajena a ellos, la escuela se convierte en una institución vetusta de mera guarda y contención de quienes deberían ser hoy los sujetos de la transformación y el crecimiento humano.

En este desolador escenario las Redes de Tutoría han ido entretejiendo voluntades y convicciones de que “otra educación es posible” a partir de reconocer la naturalidad del proceso de aprendizaje. El primer capítulo de este libro trata de ello. “La evolución y subsistencia de la especie es la prueba irrefutable que todos, sin excepción, aprendemos y enseñamos a través de la palabra”. La propuesta de la relación tutora como se señala en el texto no está dada a partir de una conceptualización teórica, aún cuando ella misma realiza muchos de los presupuestos teóricos de la pedagogía contemporánea, sino de la mera observación y experiencia práctica de como los seres humanos aprendemos durante la vida y la mayor parte de las veces fuera de la escuela. El “escandaloso desperdicio” de recursos humanos y materiales en la educación se origina en “un servicio mayoritariamente impersonal, sin el tiempo ni el afecto para respetar el interés, la disposición y la capacidad de maestros y estudiantes”, lo que en todo caso obliga a poner “las formalidades educativas” al servicio de los aprendizajes de maestros y alumnos y “no al revés como se hace ahora”. Este capítulo propone además una secuencia en la que el

ejercicio práctico de la tutoría se ha ido plasmando durante estos años. Secuencia que no es más que una “ayuda de memoria” y no una receta prescriptiva y que sin embargo, tiene la enorme importancia de “asegurar lo esencial” y explicitar los “aspectos que explican y aseguran el poder de cambio de la práctica tutora”. La importancia del interés como fuerza motriz del aprendizaje genuino y significativo; el ámbito de la libertad de quien decide y escoge lo que le interesa aprender, como condición necesaria para el aprendizaje autónomo.

Mucho se pide a las propuestas de intervención educativa que demuestren resultados. Ello como condición para recibir apoyos institucionales o civiles o simplemente por el hecho de que los expertos en la materia exigen datos que confirmen su eficacia, como condición de referirse a ella o considerarla como relevante. Sobra decir que en el ámbito educativo desde hace años hablar de resultados es hablar de las pruebas estandarizadas que según se dice evalúan el logro educativo.

Sobra señalar, las muy frecuentes discusiones en relación con las evaluaciones estandarizadas, que en redes se han tenido. Desde el reconocimiento pragmático de que sin ellas la extensión de la práctica tutora, se vería fuertemente obstaculizada; hasta la convicción de que las evaluaciones estandarizadas y rígidamente cuantitativas eran incapaces de dar cuenta de la riqueza del proceso educativo que la tutoría desencadena y sobre todo de los cambios personales que los actores del proceso experimentan.

Sin terminar de resolver la discusión interna, en Redes de Tutoría estamos convencidos de que otra evaluación es necesaria para dar cuenta de los elementos que intervienen en un proceso genuinamente educativo y transformador de

las personas que en él se involucran. Creemos firmemente que, así como en la relación tutora se construyen procesos de aprendizaje autónomo en diálogo basado en la confianza entre dos personas iguales, también es necesario construir formas de evaluación basadas en la satisfacción personal de quién aprende y en la convicción de quién enseña. Hasta ahora, si bien en las redes de tutoría los maestros y alumnos adelantan formas propias de evaluación basadas sobre todo en la exposición pública de lo aprendido y en el desarrollo de la propia capacidad tutora del aprendiz al mostrar el camino recorrido a otros, ello se encuentra limitado y constreñido por la inflexible normatividad omnipresente. A pesar de ello, los maestros han ideado formas de convivencia con esas rigideces y han sabido, sobre la base del aprendizaje autónomo, apoyar a sus alumnos para hacer frente a las evaluaciones estandarizadas a las que han de enfrentarse. Y lo han hecho bien, numerosos testimonios señalan que los alumnos responden mejor a las pruebas estándar y que a pesar de que no siempre se alcanza a ver el mar de contenidos disciplinarios dictados por la lógica de la ciencia más que del interés y el aprendizaje, el desarrollo de las competencias cognitivas a que la tutoría da lugar permite a los alumnos salir airoso de estas pruebas.

Hemos querido dejar constancia aquí de las diversas evaluaciones, que en el contexto de la investigación educativa; de la ejecución de programas emergentes ante el rezago y otras de diseño particular para evaluar la experiencia de la intervención de Redes de Tutoría, han tenido lugar. Ello con el propósito de afianzar el convencimiento de lo que la práctica de la relación tutora es capaz de lograr en distintos ámbitos y modalidades de aplicación y desarrollo. Ello es materia del segundo capítulo.

Es convicción de quienes formamos Redes de Tutoría que lo anterior es sin embargo, una visión limitada de lo que sucede con la práctica tutora, en términos de las transformaciones personales de los actores y fundamentalmente de los alumnos. De ello dá cuenta el tercer y último capítulo de este libro. En él hablan las voces de los interesados, los maestros, los alumnos, los padres de familia. A través de sus voces, podemos dar cuenta de como perciben el proceso educativo en el que se ven involucrados o como atestiguan los cambios sorprendentes de sus hijos y que suceden ante sus propios ojos. Cambios que revelan la fuerza vital de un aprendizaje auténtico y de una educación que pone el centro en el desarrollo de las capacidades naturales de las personas y en la forma de potenciarlas, más que en la simple acumulación de información y de conocimientos.

En este último capítulo, toda la maravilla de una educación basada en el interés y la libertad de personas dignas e iguales se revela en la magnitud inconmensurable de los cambios personales. El ideario teórico de una educación, creativa, crítica, para hacer, ser y convivir deviene no como ideario abstracto sino como realidad tangible, allí en donde los recursos materiales son escasos, el más elemental de los recursos de la educación, el humano, nos maravilla con sus posibilidades.

No digamos más, ¡escuchemos a los protagonistas!

Edmundo Salas Garza

Tutoría y comunidad de aprendizaje en escuelas públicas multigrado (1997-2018)

Gabriel Cámara

La práctica tutora y la formación de comunidades de aprendizaje se empezó a probar hace más de 20 años en las pequeñas comunidades en las que el Consejo Nacional de Fomento Educativo abrió centros de Posprimaria¹ (Cámara, 2003), una nueva modalidad para ofrecer educación básica completa, donde antes sólo se ofrecía preescolar y primaria. Después continuó con apoyo de la Subsecretaría de Educación Pública en Telesecundarias incompletas de varios estados, para extenderse masivamente, en los últimos años del sexenio 2006-2012, a 9,000 escuelas en el país con los resultados más bajos en la prueba nacional ENLACE². En el sexenio actual muchos maestros continúan la práctica sin apoyo oficial, aun en escuelas de organización completa, por los beneficios que obtienen para su desempeño profesional y el logro académico y humano de sus estudiantes. Sólo en el Consejo Nacional de Fomento Educativo, desde el ciclo 2015-2016, la práctica tutora recibe apoyo oficial

1 Cámara, G. (2003). *Learning for Life in Mexican Rural Communities*. Ciudad de México: CONAFE

2 Meixi (2018). The Program for the Improvement of Academic Achievement in México: Tutorial Relationships as an Imposition of Freedom to Transform the Instructional Core. Leadership and Policy in Schools. DOI: 10.1080/15700763.2018.1453935; y Rincón-Gallardo, S. (2016). Large scale pedagogical transformation as widespread cultural change in Mexican public schools. *Journal of Educational Change*, (17)4, 411-436.

en la versión del modelo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo. La práctica enlaza, en la práctica y en el discurso, todos los niveles de la institución —directivos, jefes de programa, coordinadores y capacitadores— y llega a las 32,000 comunidades en las que el Consejo ofrece educación básica. Sobre la práctica han escrito investigadores destacados³. Educadores extranjeros que han venido a conocerla la han llevado a sus países, notablemente a Chile y a Tailandia, durante un tiempo a Estados Unidos y recientemente a Argentina⁴. En 2017 y 2018 la Fundación HundrED de Finlandia incluyó la práctica en la lista de las 100 innovaciones educativas más prometedoras. A principios de 2018 el Banco Interamericano de Desarrollo patrocinó en la Ciudad de México un seminario internacional sobre la práctica tutora y otro más el mes de octubre en Guadalajara.

El *a priori* de la tutoría es que enseñar es un acto de amistad que tiene lugar en diálogo de iguales, aun cuando uno sepa lo que el otro desea aprender. A lo largo de estos años se ha logrado una manera efectiva de hacer real y asequible a cualquier docente de educación básica esta relación con sus estudiantes. Es una intervención mínima que demuestra lograr máximos deseables en cualquier entorno educativo, aun en condiciones que se pensarían menos favorables por abandono y pobreza. Como se constata, la eficacia de la tutoría no depende de factores externos —edificio, equipamiento, materiales educativos, condición social, etc.— por

3 Richard Elmore, Michael Fullan, Santiago Rincón Gallardo, Dennis Shirley, Inés Aguerrondo.

4 Fundación 2020, Santiago, Chile; Fiftyfold, Singapur, Tailandia; Juvenile Court Community Schools, San Diego, California, EE.UU.; Ministerio de Educación, Baradero, Buenos Aires, Argentina.

más que éstos sean deseables y aun exigibles. La intervención que basta es la de compañeros maestros que cuentan con apoyo de la autoridad local, disponen de tiempo y viáticos para llegar hasta la escuela de otro maestro que se interesó en la tutoría. Los compañeros justifican su trabajo con la promesa de satisfacer las dos necesidades más comunes en maestros de escuelas multigrado: manejar con seguridad profesional los principales temas que ofrecerán a los estudiantes, y dar atención individual a cada uno de ellos para que ninguno quede rezagado. La promesa se cumple al preguntar al maestro qué temas del programa quisiera conocer mejor, para manejarlos con seguridad y eficacia; temas en los que se siente menos competente. El maestro tutor parte de lo que el maestro aprendiz sabe para hacer que reconozca propio, a través del diálogo, lo que percibía lejano, domine el tema y reafirme su confianza. La reflexión sobre el proceso que lo llevó a despejar temores afianza lo aprendido y enseña la manera de atender personalmente a cada uno de sus estudiantes. Así como el maestro tutor atendió el interés particular, el maestro aprendiz deberá hacer con cada uno de sus estudiantes. A la objeción habitual del poco tiempo disponible en la escuela para dar atención individual, la respuesta es dejar de pensar que el maestro tiene el monopolio docente y reconocer que todos los estudiantes son capaces de aprender y enseñar. Dominado un tema, habiendo reflexionado sobre el proceso de aprendizaje, el maestro aprendiz lo ofrece a quien se interese, profundiza en lo que ya sabe, demuestra la utilidad de lo que aprendió y se dispone a conocer no sólo otras maneras de abordar el mismo tema, sino sobre todo apreciar el modo particular de proceder, el sentir y la disposición de los demás. El desempeño del maestro será tanto más profesional cuanto mayor sea la sensibilidad con la que lee el interior y ayuda a sus

estudiantes a aprender por cuenta propia.

Además de la anuencia de la autoridad, el tiempo y el viático para llegar hasta la escuela, el trabajo del maestro tutor depende del recurso mejor distribuido en la humanidad que es la energía de cada persona. Es esta energía la que permite aprender y aprovechar lo que interesa, extender el conocimiento y generar comunidad. Siendo lo más valioso, está siempre al alcance de cualquiera. En estos rasgos se resume lo que un servicio educativo, sobre todo en escuelas multigrado, puede y debe lograr.

La práctica tutora sigue una secuencia general, indicativa, no prescriptiva, para poder acomodarla a situaciones diversas, abiertas siempre a la sorpresa.

- ~ El tutor ofrece al aprendiz temas que conoce bien.
- ~ El aprendiz escoge el tema que le interesa y se empeña en conocer.
- ~ El tutor da el contexto necesario, precisa el desafío y la naturaleza del logro que obtendrá el aprendiz.
- ~ El tutor interpreta, a partir de su experiencia, el proceso interior del aprendiz, para aportar la información que falte o para traer a cuento lo que el aprendiz conoce, pero no alcanza a relacionar con el desafío que enfrenta por cuenta propia.
- ~ El proceso de aprendizaje fluye en ambas direcciones, de tutor que observa, diagnostica y apoya procesos diferentes, y de aprendices que siguen caminos distintos por los que llegan con frecuencia a soluciones alternas que sorprenden al tutor atento.
- ~ El criterio de logro es la sorpresa y satisfacción del aprendiz de cara a su tutor.

- ~ El aprendiz reflexiona sobre el proceso de aprendizaje, para aprender el arte de enseñar a través del diálogo, afirmar su capacidad de proceder de manera autónoma y ser juez de la verdad, la bondad y la belleza de lo que aprende por interés.
- ~ El aprendiz redacta su reflexión, para recrearla, afirmarla y ejercitarse en la expresión escrita.
- ~ El aprendiz expone en público lo que aprendió y el modo como logró superar obstáculos en diálogo con su tutor. Practica la exposición pública y reafirma y recrea lo que aprendió.
- ~ Demuestra la utilidad de lo aprendido al ofrecer el mismo tema como tutor.
- ~ Registra el proceso.
- ~ Discute y profundiza los conocimientos en comunidad de aprendizaje.

Origen

Como se dijo, el cambio se gestó en los márgenes del sistema, en escuelas con pocos o un solo maestro; el residuo del servicio educativo nacional que llega a las comunidades más pobres, donde lejanía y pobreza dificultan la normatividad y donde maestros y estudiantes enfrentan la tarea diaria sin la expectativa ni la presión social de la familia urbana. En condiciones de subsistencia, sólo un interés genuino por aprender algo puede retener a un estudiante, y sólo una oferta de valor puede dar sentido al trabajo del maestro. El interés, se revela como el medio imprescindible y definitivo de transformación educativa, tanto para el maestro como para el estudiante. La escuela llega a los márgenes, a las zonas de mayor pobreza, para asegurar que las generaciones

jóvenes aprenden lo que necesitarán para actuar en el mundo contemporáneo, pero lo hace mal, como se constata por el escandaloso desperdicio de recursos humanos y materiales que revelan los estudios del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, sobre todo entre estudiantes del último grado de Educación Media Superior, después de doce años de educación obligatoria⁵. El diagnóstico de Redes de Tutoría es que el desperdicio viene de ser un servicio mayoritariamente impersonal, sin el tiempo ni el afecto para respetar el interés, la disposición y la capacidad de maestros y estudiantes.

Todavía, el énfasis en respetar el interés nace más de la experiencia común de lo que es aprender que de teorías educativas. La manera como todos aprendimos a desplazarnos, a hablar, a confiar y a convivir en familia y en sociedad siguió la tradición milenaria de quienes por el don de la palabra, dotación genético-social de los humanos, se interesan en aprender y enseñar, heredan cultura y la recrean.

La evolución y subsistencia de la especie es la prueba irrefutable que todos, sin excepción, aprendemos y enseñamos a través de la palabra. No dudamos del valor de lo que se aprende informalmente en la familia y en el entorno comunitario, sino de lo que se aprende en instituciones formales, sean públicas o privadas, grandes o pequeñas, aun familiares.

El recurso a la experiencia común permite ver de dife-

5 SEP. (2017). Planea. Resultados Nacionales 2017. Educación Media Superior. Disponible en: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>

rente manera la alienación que experimentan algunos estudiantes. No es, como podría parecer, por ligereza o desidia, sino por no encontrar, de hecho, quien atienda su interés y circunstancia, en el supuesto que, como humanos, no hay alguien que no desee aprender. La mayoría de los estudiantes en entornos formales se acostumbran al trato impersonal, impositivo, pero los que sufren enajenación, pueden tener la extraña fortuna de descubrir la incongruencia educativa; como el niño del cuento de Christian Andersen, ver con claridad que el Rey va desnudo, que esa no es una buena manera de aprender. Cuando alguien cercano atiende el interés particular del estudiante y respeta la manera individual de proceder, el entorno formal deja de ser enajenante, porque se reconoce el gusto de aprender. Sin embargo, para evitar la enajenación hay que enderezar el entorno formal –o ponerlo de cabeza–; hacer que se atienda el interés particular de cada estudiante y que a este interés se subordine programa, horario y expectativa de avance general. El germen del esfuerzo por aprovechar los márgenes para enderezar el sistema se encuentra en la experiencia de quienes reconocen la importancia decisiva de alentar el interés, la libertad y la variedad de situaciones en entornos formales de aprendizaje. Con el tiempo, el germen se fortaleció con el aporte de autores conocidos, críticos sociales y críticos de la escuela convencional, refrendado recientemente por investigadores que coinciden en la necesidad de subordinar las formalidades educativas –tema, tiempo, estilo de trabajo– al aprendizaje de maestros y estudiantes; no al revés, como se hace ahora.

Tan importante como profundizar en el origen y desarrollo de la práctica tutora es explicar la racionalidad de la secuencia en la que el ejercicio, estos años, se ha ido plasmando, a fin de asegurar lo esencial y promover su difusión

a gran escala. La secuencia es apenas una ayuda de memoria para quienes se interesan y viven la tutoría en relaciones de aprendizaje comprometido, no atajo intelectual con el que se obviaría la práctica, esperando obtener los mismos resultados. Sin embargo, el listado tiene la importancia de sintetizar los aspectos que explican y aseguran el poder de cambio de la práctica tutora. La racionalidad del listado —su *naturalidad*, conforme a la recomendación latina de *seguir a la naturaleza como guía*— se entenderá y aceptará al glosarlo en referencia a la autoridad de escritores reconocidos. En estos escritores hemos encontrado afinidad, ilustración y apoyo para promover la práctica tutora. El principal reconocimiento es a los críticos del sistema educativo en la segunda parte del siglo pasado: Paul Goodman, Iván Illich, John Holt, Paulo Freire, Carl Rogers. No sólo en el mundo Anglo-Sajón, sino en el de habla española y portuguesa, los escritos de estos autores se han discutido ampliamente entre educadores del continente. En particular el listado aprovecha elaboraciones teóricas de David Hawkins, filósofo; Seymour Sarason, psicólogo y Richard Elmore, especialista en modelos de cambio educativo.

Interés

Seymour Sarason, investigador destacado de Yale expresó repetidas veces con concisión científica el papel que juega el interés en los aprendizajes:

“El proceso de aprender ocurre en un contexto interpersonal, en una dinámica de factores siempre presentes, llamados motivación, actitud, entendimiento, afecto, reflexión”. Y añade, De todos los factores que

*intervienen y modifican el proceso, la fuerza de querer aprender bien puede ser el decisivo”*⁶.

En otro pasaje, Sarason se refiere al interés como lo *quintaesencial*, lo que no puede faltar en un proceso de aprendizaje. La experiencia común confirma que, de lo que alguna vez se nos hizo aprender en educación formal, sólo permanece aprovechable lo que se aprendió por interés genuino. De lo contrario sólo queda, si acaso, una vaga memoria nominal.

La educación a la luz de la igualdad, la libertad y la racionalidad que definen la naturaleza humana⁷

Para ser congruente con el aprendizaje que empezó en la infancia, el servicio educativo debería ser personal y de ahí el diálogo de iguales. La tutoría, el diálogo de quien se interesa por aprender lo que otro ofrece, es necesariamente personal. La igualdad del diálogo procede de la inconmensurabilidad de los humanos, individualmente diferentes; todos capaces de llegar a acuerdos –a identificar realidades–, al margen de cualquier idiosincrasia. En el diálogo la jerarquía de saberes es transitoria, porque la satisfacción

6 Sarason, S. (2004) *And What do you Mean by Learning?* Heineman, N.Y., p. 7

7 Hawkins, D. (2002), *The Informed Vision*, (Human Nature and the Scope of Education, pp.202-242) Algora Publishing, N.Y.; Richard F. Elmore (2010), “Transformation of Learning in Rural México. A personal Reflection, Graduate School of Education, Harvard University; Richard F. Elmore, (2016) “Reflections on the Role of Tutoría for the Future of Learning”, January 2016 (reportes no publicados)

del tutor es ver realizado en el aprendiz lo que le ofrece y porque al estar negociando el aprendizaje, ambos, tutor y tutorado aprenden de la variedad de competencias y saberes que entran en juego al dialogar.

La cercanía física, el respeto, el encuentro de dos miradas con intención de compartir saberes, compenetran a tutor y tutorado, al grado de borrar diferencias de etnia, edad, sexo, raza, condición, cultura o ideología particular. El diálogo se dirige al interior, donde la transparencia y el afecto trascienden diferencias y ambos reafirman y gozan con plena equidad la condición humana⁸.

La libertad con la que el aprendiz escoge tema, precisa el desafío —“siente” la dificultad— y la ubica en su entorno cultural es condición necesaria para dirigir el propio aprendizaje y proceder de manera autónoma. Él será en todo momento el juez definitivo de la verdad, la bondad y la belleza de lo que aprende por cuenta propia en diálogo tutor. Como agente humano es portador de cultura y creador de ella. De ahí el respeto al interés del aprendiz, su ritmo de avance, las desviaciones que encuentra y la permanente disposición a la sorpresa.

La creatividad de quien aprende por interés y cuenta propia consiste en forzar las facultades hasta intuir, sin referentes seguros que lo guíen, el orden que finalmente hace entendible un desafío inicial. Así enriquece y reconstruye

8 “El entendido en cualquier relación de maestro y discípulo es que no tiene precio y que para ambos, aunque de distinto modo, el intercambio es siempre un privilegio”. Ivan Illich (1972) *Deschooling Society*, Boyards, N.Y.p.100. Richard Elmore (Reflections on the role of Tutoría...op.cit.) insiste en el poder transformador de “LA MIRADA” en el encuentro de tutor y tutorado, difícil de describir pero manifiesta y poderosa en sus efectos para aprender y crecer como persona.

su universo cultural, aunque siempre de manera provisional, dispuesto a nuevos aprendizajes. El corolario de este esfuerzo es no adelantar respuestas, para no desvirtuar el esfuerzo, la experiencia personal de logro y el gozo de aprender. La tutoría de un maestro será más auténtica en la medida que prescinda de guías escritas y base su intervención en el diagnóstico constante del proceso de aprendizaje, en diálogo fluido y espontáneo con su aprendiz.

La creatividad con la que el aprendiz genera orden donde antes no existía surge del poder de la síntesis intuitiva, el juicio reflexivo, que define la racionalidad de los humanos. El esfuerzo por ver, remover obstáculos, discriminar alternativas dependerá siempre del interés y empeño del aprendiz, pero llegado el momento de la síntesis, el acto se hace imperativo, necesario, sin intervención posible de la voluntad. Acto que la neurociencia no explica. Como dice el lingüista Noam Chomsky, “sabemos mucho del títere [la neurociencia] pero nada del titiritero” [la síntesis intuitiva]. Donde la voluntad interviene de nuevo es para recapitular el proceso, para recorrerlo reflejamente, para aprender a aprender cómo se aprende, lo que a su vez provoca un nuevo conocimiento y la profundización y afirmación del poder de aprender.

El proceso por el que tutor y aprendiz aprovechan y generan conocimientos es deudor de la cultura en la que están inmersos y a ella contribuyen cuando los comparten. Al hacerlo se recrea y afirma la capacidad innata de comunicarse, pero ahora con el refinamiento cultural de la expresión pública y la palabra escrita. Finalmente, la deuda cultural se salda al compartir con otros lo que se aprendió a profundidad, con esfuerzo autónomo, se revisó reflejamente y preparó el camino para apoyar certeramente al aprendiz.

El ciclo educativo se cierra cuando el proceso de aprender es hábito y enseñar es lo común. Al dar tutoría se afirma la realidad, la visibilidad y utilidad de lo que se aprendió, al tiempo que se genera empatía y convivencia. El principio del diálogo partió de dos personas que se reconocen como iguales; por eso el aprendizaje más profundo es reconocerse hermanos del mismo origen y destino.

La evaluación del impacto en Redes de Tutoría

Edmundo Salas Garza

Queremos recoger aquí la evidencia histórica, para la memoria y también para la prueba, de manera sucinta pero textual, de las diversas evaluaciones realizadas por investigadores e instituciones externas a la organización Redes de Tutoría y que en el tiempo han dado datos de los resultados positivos que la relación tutora tiene en los aprendizajes de los alumnos.

Lo anterior sin menoscabo de considerar que dichas evaluaciones, si bien muestran las posibilidades que tiene esta forma de intervención pedagógica en el aula, lo hacen sólo desde un punto de vista más bien limitado, –los meros conocimientos o rendimientos escolares–, dejando de lado aspectos mucho más importantes y definitivos para el proceso educativo; aquello que tiene que ver con la transformación personal de los alumnos y maestros que se involucran en el proceso educativo mediante la relación tutora. Aspectos que no pueden ser mostrados por el medio tradicional de las pruebas estandarizadas y que deberán de demostrarse mediante medios e instrumentos nuevos que permiten dar cuenta del verdadero logro educativo de la tutoría. Dicha demostración forma parte del tercer capítulo de este libro.

La experiencia de la relación tutora se centra en el núcleo educativo⁹, aquella que se establece entre el sujeto que

9 Elmore, R. (2009) “El núcleo de la práctica educativa”, en *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving*

aprende (alumno/aprendiz), el que enseña (maestro/tutor) y el objeto de estudio o de conocimiento; la práctica de la RT obliga a modificar la estructura tradicional de organización en aula y la forma de comunicación (deberíamos decir incomunicación) que se establece en ella. El diálogo personal maestro (tutor) - alumno (tutorado) a que obliga, modifica radicalmente el acercamiento al objeto de estudio y el reto del aprendizaje.

La mediación del tutor permite desarrollar las competencias de aprendizaje autónomo. El registro del proceso por parte del aprendiz permite la reflexión y el análisis sobre la forma en la cual él aprende, a su ritmo, capacidad e interés.

La conversión de aprendiz a tutor que alienta y la red de interacciones tutorales permite construir comunidades de aprendizaje cooperativo y colaborativo.

La práctica de la expresión oral, y del registro escrito y la posterior demostración pública, ponen en acción procesos cognitivos y socio emocionales que desembocan en experiencias altamente significativas del aprendiz que permitirán ir transformando personalmente a los participantes al inducir cambios altamente positivos en la manera de concebirse y entenderse a sí mismos, a los otros y a sus relaciones entre sí.

Las características de la propuesta de intervención pedagógica que hace Redes permitieron que en 2015 fuera seleccionada dentro de “cuatro casos inspiradores que pueden funcionar como alternativa en la búsqueda de mejores oportunidades de aprendizaje para todos los niños,

niñas y jóvenes de América Latina y el Caribe”¹⁰.

Para reconocer las propuestas emergentes, las autoras proponen dos ámbitos sobre los cuales indagar: el “nodo pedagógico” y “las reglas centrales de su organización”.

El “nodo pedagógico”, abarca el contenido (qué); el proceso de aprendizaje (cómo); la enseñanza (de qué manera); y los recursos y medios (con qué).

El “nodo pedagógico” ocurre en la escuela, en el aula, bajo las reglas establecidas por el sistema. La ruptura de esas reglas se hace necesaria para modificar entonces la manera en que se actúa dentro del nodo.

La primera regla se refiere a la homogeneización; el sistema debe transformarse para atender la diversidad; la segunda se refiere a la rigidez e inflexibilidad; el sistema debe ser flexible y capaz de adaptarse a diferencias de contexto y circunstancias dinámicas y cambiantes. La tercera se refiere a la necesidad de centrarse en el trabajo colaborativo que permita establecer redes de interacciones amplias. Finalmente, la cuarta implica cambios en el carácter presencial del maestro y del alumno, facilitado por la tecnología digital y la incorporación de otros actores en el proceso.

Los casos seleccionados debieron cumplir las siguientes características de acuerdo con lo señalado en la publicación de la UNICEF:

Los cuatro casos analizados constituyen rupturas con el modelo tradicional de enseñanza. Es de notar que el peso de estas experiencias reside en las competencias que desarrollan en los estudiantes más que

10 Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015) El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. UNICEF. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

en los contenidos que se enseñan. Las cuatro experiencias se basan en la necesidad de cambiar la cultura memorística y de reproducción de la información por una nueva, en la que la información no sólo se busca, sino también se procesa, se transfiere y se utiliza como estrategia de solución a problemas concretos en situaciones específicas.

Se trata de experiencias que cumplen con las siguientes condiciones:

- a. Son extendidas, es decir abarcan un número masivo de escuelas o individuos.*
- b. Modifican los elementos centrales del nodo pedagógico (el contenido, el proceso de aprendizaje, la facilitación del aprendizaje o enseñanza, y los recursos).*
- c. Se alejan de los organizadores tradicionales de los sistemas educativos (llevan a cabo la diferenciación, el trabajo cooperativo, son organizaciones flexibles y no siempre cuentan con presencialidad absoluta).*
- d. Obtienen buenos resultados, según evaluaciones rigurosas, con menos costos.*

Una de las innovaciones que se ha seleccionado como potencial emergente es el programa Redes de Tutoría en México. La metodología propuesta facilita la creación de comunidades de aprendizaje a partir de relaciones personales de enseñanza cooperativa. Esta innovación, que nació en una ONG, está inserta en el Programa para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE) de la Secretaría de Educación Pública federal, y es la extensión de iniciativas previas que remontan a 1996.

El trabajo se ha enfocado principalmente en telesecundarias: escuelas rurales muy pequeñas y dispersas a lo largo de áreas aisladas de México. La relación costo-beneficio es importante porque el supuesto de escasez de recursos financieros es una característica de la región y contrasta con el financiamiento disponible en los países donde se logran mejores resultados, como se mencionó en la sección 4 de este documento.

En su origen llevaba el nombre de Posprimaria, posteriormente se llamó MAPCP (Metodología de Aprendizaje por Cuenta Propia) y ahora se denomina Comunidades de Aprendizaje.

Desde 2009, 6.092 escuelas desarrollaron redes de tutoría para mejorar sus resultados educativos. Estas escuelas no se centraron en ‘estudiar para la prueba’ sino en desarrollar competencias de aprendizaje autónomo en docentes y estudiantes teniendo en cuenta principalmente los temas de la prueba ENLACE en los que demostraron menos dominio. En los resultados del año 2011 se observó claramente que las escuelas que implementaron de manera sistemática este enfoque mejoraron radicalmente. En primaria, el número de alumnos en las categorías de bueno y excelente en la asignatura de español mejoró sustancialmente en las escuelas con redes de tutoría. En las escuelas donde ya funcionaban las redes de tutoría, el porcentaje de alumnos en la categoría bueno o excelente incrementó 16,4 por ciento entre 2009 y 2011; en las escuelas con redes de tutoría en formación el incremento fue 9,2 por ciento. Del mismo modo, 3.392 adolescentes egresados de primaria en riesgo de deserción fueron atendidos a través del enfoque de relación tutora, lo que logró que 85 por ciento decidiera inscribirse a secundaria.¹¹

Las evidencias de que la relación tutora tiene un impacto favorable en la transformación de las personas por la vía educativa son contundentes. Los alumnos no sólo desarrollan sus habilidades cognitivas aprendiendo y manejando de manera más profunda aquellos contenidos y conocimientos que nacen del interés propio, al utilizar estrategias de aprendizaje autónomo; además, se transforman como personas al ser más participativos e interesados, con mayor autoestima y seguridad en sí mismos, a la vez que ven fortaleza

11 Aguerrondo, I. & Vaillant, D. (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, UNICEF.

lecidas sus capacidades de comunicación y de colaboración con otros, con sus familias, sus compañeros y su entorno.

Los resultados a nivel nacional de ENLACE en el 2009 mostraron a casi 30 mil escuelas con un 50% de sus alumnos o más en el nivel insuficiente en español y matemáticas. El 67.2 % de los estudiantes de primaria tenían un nivel insuficiente de lectura y que el 69% de tercero a sexto grado lo tenían en matemáticas.

Para atender de modo integral esa problemática, se instrumentó desde la Subsecretaría de Educación Básica el Programa Emergente para Mejorar el Logro Educativo (PEMLE); mediante una estrategia de focalización, de bajo logro escolar “e indicadores de vulnerabilidad a la exclusión educativa”, asociados por supuesto a contextos de alta y muy alta marginación socioeconómica. Dicho programa operó desde el 2009 hasta el 2012¹².

Una de las estrategias establecidas por el PEMLE, era la propuesta de modificar la forma de intervención pedagógica del maestro en el aula, incorporando la práctica de la relación tutora.

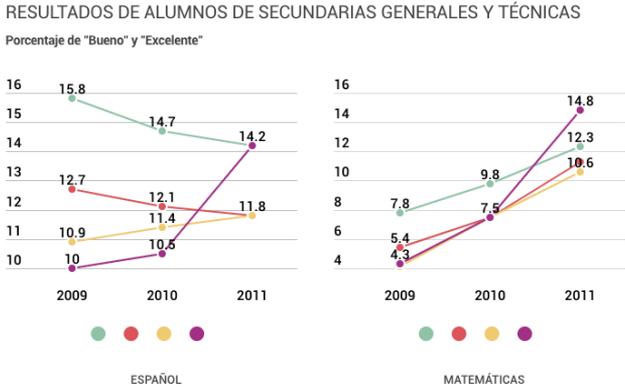
En aquél entonces se hizo una evaluación de los resultados del programa por parte de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica.

La becaria de la Universidad de Princenton, Sara Vogel, asignada a dicho proyecto, el cual cambió su denominación en 2011 de PEMLE a Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE), resumió en un artículo pu-

12 Rincón- Gallardo, S. (2016). Large scale pedagogical transformation as widespread cultural change in Mexican public schools. *Journal of Educational Change*, (17)4, 411-436.

blicado en “AZ Revista de Educación y Cultura” la evaluación de los logros obtenidos para las escuelas telesecundarias¹³, quienes fueron los principales beneficiarios de dicho programa. Es de resaltar que la incorporación de la RT en las escuelas focalizadas por el PEMLE/EIMLE, se incorporaron a esa práctica a partir de una decisión voluntaria de los maestros y jefes de Sector y Zona.

Vogel escribe lo siguiente: *Las siguientes gráficas comparan los resultados de alumnos que asisten a escuelas en 4 categorías:*



- Escuelas sin experiencia con la línea de acción del programa pero que se encuentran dentro de las entidades que reportaron dato sobre la EIMLE.
- Escuelas donde hay redes de tutoría con docentes y por lo menos 5 visitas de asesoría.
- Escuelas que cuentan con un conocimiento del método de tutoría y asesores académicos con limitado catálogo de tutoría.
- Redes de tutoría con alumnos y padres de familia, más de 5 visitas de asesoría en la escuela.

13 Vogel, S. (2012) Rebasando expectativas: el poder de las redes de tutoría. Az Revista Digital “Educación y Cultura”. Número 58. p.36-39. Obtenido de <http://www.educacionculturaaz.com/revista-digital>

Las escuelas que trabajan con el programa presentaban desventajas estadísticamente significativas en los niveles de “Bueno” y “Excelente” en comparación con las secundarias sin el programa. Para 2011, después de implementar acciones concretas de la EIMLE con los estudiantes, la brecha de logro entre escuelas se redujo o desapareció. En algunos casos las escuelas atendidas por la EIMLE rebasaron el logro de las que no lo tienen.

Esto aun sin centrar el esfuerzo en “pasar la prueba”. Como cada estudiante escoge un tema y avanza a su paso, no es posible seguir una dosificación estándar de contenidos ni verlos en los mismos tiempos por todos los estudiantes. El supuesto de una prueba estándar es que los estudiantes ven los mismos contenidos en los mismos tiempos.

Las secundarias generales y técnicas que operan de manera regular con redes de tutoría comenzaron con una desventaja significativa en el nivel de alumnos, con una distancia de “bueno” o “excelente” de hasta -5.8%. Después de 2 años operando con el programa, en 2011 esta diferencia ya no es significativa.

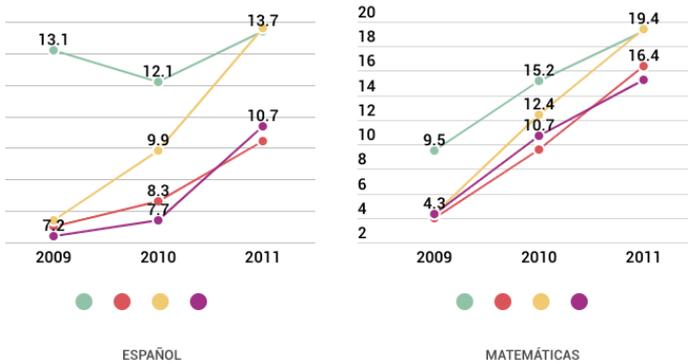
En Matemáticas, las secundarias generales y técnicas que operan con el Programa para Mejorar el Logro Educativo (PEMLE) también comenzaron con una desventaja significativa de -3.8%. En 2011, después de 2 años con el programa, no solamente desapareció la desventaja, sino que rebasaron a las escuelas sin el programa para lograr una diferencia significativa positiva de 2.5%.

En los resultados de telesecundarias para 2009 las escuelas que operan con el programa disminuyeron la desventaja significativa de -5.9 % a una de -3%.

En 2009 las telesecundarias que operan con el programa demostraron una desventaja significativa de -5.3% en Matemáticas respecto a las escuelas sin el programa.

En 2011, la desventaja disminuyó a -2.8% que ya no es estadísticamente significativa. Estos resultados han reforzado y reafirmado el

trabajo de la EIMLE. Sin alinear el trabajo directamente con el formato de la prueba enlace, la brecha de logro disminuye. Las visitas de los asesores que promueven la relación tutora provocan el pensamiento crítico, la destreza de pensar y aprender por cuenta propia y la responsabilidad de compartir conocimientos con otros en una comunidad de aprendizaje para impulsar el logro de todos.



Notas:

1 Para más información sobre cuáles estados fueron incluidos en el estudio y cuáles no, pueden consultar el sitio <http://basica.sep.gob.mx/pemle/>

2 Las diferencias están calculadas entre las escuelas que operan con el PEMLE y los planteles que no lo implementaron en las entidades que reportaron datos. La “diferencia significativa” fue calculada con Análisis de Varianza (ANOVA). Análisis estadístico por Rolando Magaña de la SEB.¹⁴

La relación tutora ha sido llevada a la práctica a otros países por organizaciones civiles que trabajan en la educa-

ción y que conocieron directamente la experiencia motivados a partir de las publicaciones y reconocimientos que a la propuesta se le han hecho. Así por ejemplo la Fundación 2020 de Chile está llevando a cabo en escuelas de nivel medio, equivalentes a secundaria y bachillerato, en zonas urbanas marginales, la práctica tutora.

Con permiso de la Fundación, reproducimos aquí una evaluación realizada por una entidad externa, el Centro de Medición MIDE UC, centro de investigación, desarrollo y servicios, sin fines de lucro, orientado a la medición y evaluación aplicadas en diversos campos como la educación, las organizaciones y la sociedad, dependiente de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile¹⁵.

15 <http://www.mideuc.cl/quienes-somos/>

Reporte del centro de Medición MIDE UC

Evolución del Aprendizaje - Progreso: Año 2016 - 2017.

El universo de la muestra es de 162 estudiantes.

Los estudiantes evaluados se distribuyen en 7 liceos técnico profesionales Municipales de Cautín costa de Araucanía y son parte de los cursos focalizados donde se ha trabajado redes de tutoría: en 8vo básico¹⁶, y III medio¹⁷. (En los 7 liceos se está trabajando con aproximadamente 300 estudiantes).

Los estudiantes de la muestra han entrado en el proceso de formación en dos etapas: durante el segundo semestre 2016 y el primer semestre 2017.

La prueba de línea de base se tomó en noviembre 2016 y la de comparación en noviembre de 2017.

*Los estudiantes de la muestra han tenido en promedio 60 horas de formación y práctica en tutorías, **lo que representa aproximadamente el 5% de su jornada escolar en aula.***

Los liceos de la muestra no han tenido otra intervención en aula fuera de tutorías. Sólo el programa PACE, que no es un programa que focaliza en el trabajo en sala de clase.

Criterios para analizar los puntos de progreso según MIDE UC:

Menos de 5 puntos: progreso bajo

- Entre 6 y 14 puntos: progreso medio

- Más de 15: progreso alto.

16 Típicamente 13-14 años. Equivalente al 2o de secundaria en el sistema mexicano.

17 Típicamente 16-17 años. Equivalente al 2o de bachillerato en el sistema mexicano.

Resultados Generales

a. Progreso Lenguaje

- *Los dos cursos evaluados progresan.*

- III medio es el nivel que tiene más alto progreso y la diferencia más considerable respecto a su grupo de referencia de establecimientos municipales teniendo 28 puntos de diferencia.

- El nivel de 8° básico obtiene un resultado levemente superior a la muestra de establecimientos municipales, con un progreso medio.

	Educación 2020	Muestra MUN	Muestra PS	Muestra PP
Nivel Prueba	Promedio Progreso	Promedio Progreso	Promedio Progreso	Promedio Progreso
8° Básico	11	9	18	20
III Medio	16	-12	23	30
Promedio Total	14	7	19	22

b. Progreso Matemática

(NOTA: MUN, escuelas municipales; PS, escuelas privadas subvencionadas; y PP escuelas privadas¹⁸.)

TODOS los cursos evaluados progresan.

8vo básico es el nivel con más alto progreso, sobrepasando el progreso de su grupo de referencia municipal pero también de la muestra particular subvencionada y pagada.

18 Nota nuestra.

III medio también presenta un progreso alto y está muy por encima de las muestras de todas las dependencias. Superando en 25 puntos de progreso a los colegios particular pagados.

	Educación 2020	Muestra MUN	Muestra PS	Muestra PP
Nivel Prueba	Promedio Progreso	Promedio Progreso	Promedio Progreso	Promedio Progreso
8° Básico	30	23	15	27
III Medio	23	2	0	-2
Promedio total	27	10	10	15

Diferencias entre lenguaje y matemática, algunas hipótesis al respecto:

La estrategia de tutoría es radicalmente diferente de las estrategias de matemática tradicionales. En el ámbito de lenguaje hay más innovación en las clases tradicionales.

Por otra parte, desde las neurociencias, se han hecho estudios dando cuenta que las tutorías entre pares en general tienen mayor impacto en matemática, pues es la dimensión de aprendizaje frente a la cual los estudiantes declaran tener más miedo. La relación tutora, disminuye fuertemente el temor a enfrentar desafíos matemáticos y genera progresos en ese ámbito.

El asombro de los estudiantes de darse cuenta que puede resolver un desafío matemático que les parecía de alta complejidad, es frecuente. “Me di cuenta que podía aprender matemática y yo pensé que nunca lo lograría”.

Los temas de tutorías trabajados en el área de lenguaje fueron de ámbito más general en el área de la comprensión lectora, en tanto en matemática los temas abordaron áreas específicas descendidas, lo que podría explicar los mayores avances en matemática.

Cabe considerar que estas son algunas de las hipótesis que explicarían los resultados, sin embargo, estamos explorando para avanzar en el análisis¹⁹.

Como podemos observar los resultados de las evaluaciones realizadas para evaluar el impacto en términos de exámenes estandarizados, muestran un efecto positivo en lo que al logro escolar se refiere, en términos de conocimientos. Es importante señalar, que esto ocurre a pesar de que la relación tutora sólo se practica el 5% de la jornada escolar en el aula. Esto es así porque la relación tutora requiere de la voluntad y la posibilidad de cada maestro, y por ende de una práctica flexible que haga frente a su vez a las exigencias rígidas y dominantes del currículo formal, que exige tiempos lectivos y contenidos obligatorios por norma.

A pesar de lo anterior el impacto de la relación tutora es lo suficientemente fuerte como para lograr modificar los resultados escolares en términos de una evaluación tradicional estandarizada.

El 2017 y para 2018 de nuevo, la organización no gubernamental finlandesa HundrED, seleccionó dentro de las 100 innovaciones globales en educación más inspiradoras a Redes de Tutoría²⁰. Los criterios de selección se refieren a si la innovación presenta algo nuevo dentro del contexto; si muestra evidencia demostrable del impacto y está funcionando por lo menos desde un año y finalmente si se está utilizando en distintas áreas o países del mundo. El propósito es difundirlas y darlas a conocer ampliamente.

Redes de Tutoría como se menciona en el primer ca-

19 Documento proporcionado por “Educación 2020”

20 <https://hundred.org/en/innovations/redes-de-tutoria>

pítulo, se encuentra actualmente en desarrollo en México, Chile, Argentina y Tailandia.

Los límites de las pruebas estandarizadas

A nadie escapa el hecho de que en paralelo a la extensión y generalizado uso de los exámenes estandarizados para medir y en su caso evaluar el resultado educativo o logro escolar, se han levantado voces que alertan sobre el peligro y lo erróneo de utilizar estos instrumentos para ello. Y cuando decimos voces no nos referimos a los maestros u organizaciones gremiales o interesados neófitos en la tarea educativa. Nos referimos a los expertos y profesionales involucrados en las tareas educativas y por supuesto a los propios expertos en tareas de medición y evaluación.

Así, por ejemplo, publicaciones especializadas en el tema de la evaluación²¹ alertaban desde finales de la década de los noventas, sobre lo erróneo de la manipulación, interpretación y uso de los resultados de la aplicación de ese tipo de pruebas, para evaluar la calidad educativa o comparar resultados entre escuelas.

21 Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*. v.23, n.1, p. 71-79.

Blanco, R., Valdés, H., Acevedo, C. G.,... Treviño, E. (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. *OREALC/UNESCO y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*.

Popham, J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).

A pesar de ello, los expertos de la investigación educativa y lo que es más grave aún, los tomadores de decisiones políticas continúan utilizando inapropiadamente los resultados de evaluaciones educativas con ese propósito.

Sirva para ejemplificar el enorme daño educativo y social que el mal uso de las evaluaciones estandarizadas puede acarrear, referirnos a la perniciosa y perjudicial decisión de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, de cerrar las escuelas rurales multigrado del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), (en donde se atiende simultáneamente a más de un grupo, situadas en sitios de alta y muy alta marginación), derivado de una errónea interpretación de los resultados de mediciones, que no evaluaciones, de estas escuelas mediante pruebas estandarizadas; al compararlas con escuelas cuyo contexto socioeconómico es muy diferente.

La extrapolación de resultados de evaluación sin alertar de las diferencias de contexto socio económico, atribuye a la escuela efectos de los que no puede ser ella la responsable. Más aún cuando se sabe que esas diferencias en resultados desaparecen cuando se anulan los efectos del contexto.²²

La política establecida por la SEP no sólo recuerda las políticas de concentración más autoritarias de la historia, sino impacta negativamente sobre la población más vulnerable y desprotegida, aquella en donde la única presencia institucional está dada por el espacio escolar, generalmente

22 “al comparar los resultados de aprendizaje de las escuelas urbanas públicas con las rurales y los de las urbanas públicas con las urbanas privadas, se constata que las diferencias tienden a desaparecer, se atenúan e, incluso, en algunos casos se revierten, al considerar el nivel socioeconómico de los estudiantes. “Informe de Resultados de Factores Asociados de TERCE”. OREALC/UNESCO Santiago. 2016, pág. 13

construido mediante su esfuerzo y apoyo y que constituye un orgullo y ejemplo de su dignidad comunitaria y en donde desarrollan frecuentemente sus vínculos comunitarios y de identidad nacional y fortalecen su sentido de pertenencia y de aspiración.

Lo anterior sustentado en un uso, frecuentemente señalado por los expertos en evaluación como erróneo, de los resultados de exámenes estandarizados y adornado en un falso discurso de racionalidad económica e instrumental, dejando de lado las innumerables pruebas de que la intervención educativa realizada en esos contextos constituye un valioso soporte para la superación de esas comunidades y personas.

Si comparamos los resultados de las escuelas comunitarias del CONAFE, con las escuelas primarias generales rurales multigrado, en comunidades menores a 500 habitantes, los resultados de aprendizaje de los alumnos son prácticamente iguales. La SEP debería de saber, por las recomendaciones de los organismos internacionales, que las escuelas multigrado tienen fortalezas y capacidades que las graduadas no tienen al permitir interacciones entre personas de distinto grado de desarrollo cognitivo y socioemocional.

En todo caso lo que se espera no es una política de concentración y cierre de escuelas ubicadas en el margen, sino acciones de equidad, más recursos a los más necesitados y de calidad, fortaleciendo los procesos pedagógicos en el aula misma.

La política anunciada por la SEP equivale a anunciar la mejora de los promedios nacionales de PISA al dejar fuera del sistema a todos los alumnos que se encuentran en el nivel inferior de desempeño escolar.

¡Brillante estrategia! Ello a pesar de que la estadística poblacional muestra, en los últimos años un crecimiento sostenido en términos absolutos de la población en edad escolar no atendida en el medio rural²³.

Lo que hoy sabemos con precisión de las pruebas estandarizadas es lo siguiente:

~Están diseñadas para seleccionar, no para incluir, por eso fortalecen la segmentación, el abandono y la desigualdad.

~No miden la calidad educativa, sólo conocimientos.

~Miden sólo lo que los alumnos, en un punto del tiempo (muestra-punto), recuerdan de procedimientos y reconocen una respuesta, entre varias, como la más correcta.

~No miden lo que los alumnos saben y saben hacer.

~No sirve para comparar escuelas en diferentes contextos.

~La educación se vuelve superficial y la transforma en entrenamiento.

~No da idea de los procesos de aprendizaje.

~No mide procesos ni competencias complejas, características del desarrollo cognitivo y psicosocial, por donde discurre lo educativo²⁴.

Las diferencias en énfasis, tratamiento y significancia

23 Cervera, F. M., y Rangel, G. J. Dirección General de Estadísticas Sociodemográficas, INEGI. Seminario-taller “Información para la toma de decisiones: Población y Medio Ambiente” El Colegio de México, febrero 2015. <http://www.inegi.org.mx/eventos/2015/Poblacion/doc/p-WalterRangel.pdf>

24 Fernández, N. M., Alcaraz S. N., y Sola F. M. (2017) “Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas Pruebas en el Campo Educativo”. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 10, número 1.

de temas curriculares se traducen en diferencias en los resultados.

Lo único que permiten los exámenes estandarizados y para ello son útiles (además de seleccionar), es conocer el nivel de conocimientos, referidos a campos disciplinarios, en los que se encuentran los evaluados. No permite conocer el por qué, ni el cómo de ello.

Por otra parte, los resultados de tales evaluaciones no son producto únicamente del aprendizaje escolar, los alumnos llegan a la escuela con capacidades cognitivas y psicosociales propias (unos con más o menos desarrollo) y con experiencias y conocimientos adquiridos fuera de la escuela, que se reflejan en ellos²⁵.

Los expertos están enfatizando la conveniencia de utilizar diferentes medios e instrumentos para la medición del logro escolar y no atenerse únicamente a las pruebas estandarizadas, sobre todo cuando señalan la complejidad de valorar el proceso educativo, “Ya no basta con medir aquello que es cuantificable: los nuevos enfoques llaman la atención sobre dimensiones simbólicas y culturales de la escuela, interacciones, pensamientos y discursos que inciden y dan sentido a las prácticas pedagógicas...Es recomendable, a su vez, que estos recojan información cuantitativa y cualitativa para dar cuenta de la cultura escolar en toda su complejidad...El desarrollo de los enfoques etnográficos, de los estudios del discurso y el uso del video como registro han favorecido la comparación y las investigaciones cualitativas de los procesos de enseñanza y las prácticas en el aula en distintos contextos culturales...desde un énfasis en los insumos y factores externos se pasa a una preocupación

25 Popham, J. Op. cit.

central por los procesos escolares y las prácticas pedagógicas desarrolladas en la sala de clase. De una teoría del aprendizaje basada en el conductismo, a otra basada en el constructivismo...el aprendizaje no debe reducirse a los contenidos de las materias, sino que también a la incorporación y desarrollo por parte de los estudiantes de habilidades sociales y comunicativas; de valores y de su participación como ciudadanos. Una visión centrada exclusivamente en los resultados académicos no releva la importancia del sujeto que se educa, el contexto en el que está situado, el proceso formativo y el sentido o el ‘para qué’ de la educación. Al no considerar estas dimensiones, la noción misma de calidad y los resultados de los procesos formativos de las escuelas resultan empobrecidos”²⁶.

Indagar en torno a los aspectos más cualitativos y valiosos del proceso educativo promovido mediante la relación tutora, es el propósito del siguiente capítulo. Allí abandonamos la simplificación cuantitativa de los rendimientos y contenidos disciplinarios para sumergirnos en la esfera de los cambios personales derivados de las experiencias humanas, del aprender, del comunicarse, del diálogo, de la cooperación, de la convivencia, de los errores, de los aciertos, de la curiosidad y el gozo por encontrar las respuestas a interrogantes y desafíos que se alimentan del interés y el entusiasmo genuino, ello en el marco de un contexto adverso y deprivado social y económicamente y en donde emerge triunfante el recurso principal del aprendizaje, las propias capacidades humanas, el interés que mueve voluntades y el diálogo que construye comunidades.

26 Martinic, S. (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Pp. 15-28.

Testimonios de quienes vivieron la relación tutora

Araceli Castillo

Miguel Morales Elox

Rubén M. Espinosa

La tarea del grupo ha sido promover una relación distinta entre maestro y estudiantes en escuelas públicas de educación básica. La práctica tutora es distinta de clases numerosas al frente de las cuales está un maestro que controla y señala temas del programa que todos deben aprender. La experiencia común del modo como se aprende en familia desde la primera infancia y luego en el entorno comunitario, nos dice que aprendemos bien lo que en verdad nos interesa, si contamos con la ayuda de quien sabe y nos estima. Para que el buen aprendizaje sucediera en las escuelas desarrollamos la práctica tutora. Pensamos que muchas de las deficiencias que lamentamos en el servicio educativo vienen de no atender el interés particular de maestros y estudiantes. No sólo el bajo logro educativo por desgano, sino la frustración de quienes abandonan la escuela, revelan el aislamiento intelectual y afectivo en el que quedan confinados muchos estudiantes. Es desperdicio que siendo capaces no aprendan, pero es peor que en su paso por la escuela los estudiantes no tengan la oportunidad de aprender a conocerse, respetarse y convivir. La relación tutora en las escuelas no sólo sucede entre maestro y estudiante, sino entre el estudiante que aprendió y de éste con sus compañeros. La comunidad de aprendizaje en la que todos enseñan y aprenden es una red de aprendices y tutores en la

que la dirección va de quien conoce bien algo, hacia quien desea aprenderlo, y después de aprendido lo comparte.

El logro académico y social de la práctica tutora se demuestra de diversas maneras, no sólo por la mejoría de los estudiantes en puntajes de pruebas estándar, sino por la comunidad y solidaridad que viven en la escuela, en sus familias y en los centros educativos en los que continúan estudiando. La difusión entre escuelas, su extensión a otros países y el reconocimiento de expertos y agencias internacionales comprueba las ventajas de enseñar y aprender en diálogo de iguales. Recientemente empezamos a grabar entrevistas a quienes viven o vivieron la relación tutora —maestros, estudiantes, padres de familia, promotores— para acercar la experiencia a quienes no la han conocido directamente, como cuando algún interesado llega a una de las escuelas lejanas a recibir tutoría, no de un maestro, sino de uno de los estudiantes.

Las videograbaciones revelan la sencillez de la práctica, al alcance de cualquiera, pequeños o grandes y al mismo tiempo su fuerza, en el convencimiento y el entusiasmo con el que todos los entrevistados hablan de ella y la promueven. Es notable reconocer el mismo discurso educativo en la experiencia de estudiantes y maestros del estado de Zacatecas en telesecundarias incompletas, así como en los promotores y capacitadores del Consejo Nacional de Fomento Educativo que trabajan con las comunidades más pobres y alejadas. También es notable ver que el logro que manifiestan los entrevistados abarca las principales dimensiones que el servicio público de educación básica, en su ideario, espera de los egresados.

El contexto del estudio

Con el fin de obtener una descripción cualitativa del impacto de la relación tutora en las comunidades escolares, se entrevistó a maestros, formadores docentes, alumnos, exalumnos y padres de familia que vivieron de algún modo esta forma de interacción educativa. Los participantes proceden de dos universos: las telesecundarias que han practicado la relación tutora en el estado de Zacatecas, y, por otro lado, el CONAFE de cuatro estados (Hidalgo, Puebla, Tlaxcala, y Veracruz).

En el caso de las telesecundarias de Zacatecas, los participantes incluyen a maestros que han promovido Redes de Tutoría en sus escuelas, así como a alumnos, exalumnos, y padres de familia que, a juicio de los maestros, se han beneficiado de su participación en Redes de Tutoría. También se incluye la opinión de maestros de preparatoria sobre alumnos que vivieron la tutoría en telesecundaria. En total, se analizaron 15 entrevistas a alumnos, 30 a exalumnos, 12 a maestros, y 6 a madres y padres de familia que vivieron, promovieron, o de alguna otra forma recibieron el impacto de la tutoría en secundarias de once comunidades del estado de Zacatecas²⁷. Los maestros tenían entre menos de un año y diez años de experiencia practicando la tutoría, y variaban en género, tiempo de experiencia docente, y modalidad de práctica de la tutoría. Algunos la utilizaban a diario, como la principal forma de aprendizaje en el salón; otros como un complemento del trabajo en clase convencional. Los alumnos y exalumnos tenían, en su mayoría,

27 El Cargadero, El Fuerte, Felipe Ángeles, La Villita, Laguna del Carretero, Los Reales, Malpaso, Presa de Maravillas, Salazares, Santa Rosa, Teocaltiche.

entre dos meses y tres años de vivencia en la relación tutora. Cuatro entrevistados eran profesores o estudiantes de la Normal Estatal de Zacatecas que realizan prácticas en telesecundarias que practican la tutoría.

En el caso de CONAFE, se analizan entrevistas a 3 docentes y formadores docentes del estado de Puebla, 3 formadores docentes del estado de Hidalgo, un formador docente del estado de Tlaxcala, y un formador docente del estado de Veracruz. Todas las figuras educativas entrevistadas tenían experiencia de primera mano como docentes o como observadores participantes en las escuelas de CONAFE y, por lo tanto, tenían contacto con los estudiantes. Los participantes tenían entre dos y tres años practicando la relación tutora.

Metodología

Las entrevistas fueron realizadas por miembros del equipo de promotores de Redes de Tutoría en tres momentos: septiembre de 2017 y abril-mayo de 2018 en el caso de Zacatecas, y junio de 2018 en el caso de CONAFE. El formato de las entrevistas fue no estructurado, con el fin de recolectar la diversidad de testimonios y situaciones vividos por los participantes. El tema de las entrevistas fue el impacto de la relación tutora percibido por los entrevistados, tanto a nivel académico como personal. Se animó a los entrevistados a responder desde su experiencia, y a brindar detalles para apoyar sus afirmaciones.

Como parte de un primer análisis, las entrevistas fueron transcritas y analizadas en busca de evidencia de cambio personal en diversas áreas como consecuencia de la parti-

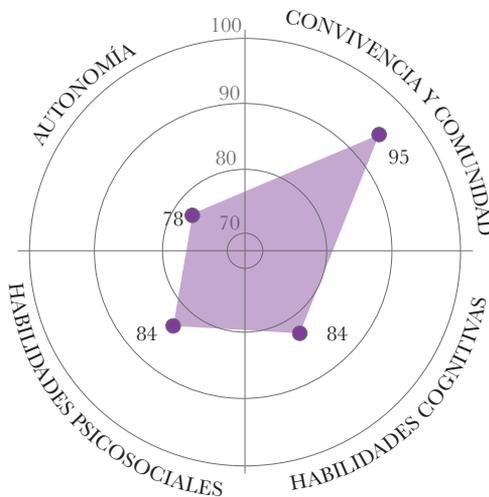
cipación en la relación tutora. Luego del análisis de aproximadamente diez entrevistas, se acordaron las siguientes áreas de impacto entre los testimonios de los participantes: autonomía, convivencia y participación comunitaria, logro cognitivo y logro psicosocial. Dentro de cada una de estas categorías, se identificaron subcategorías para desglosar el impacto en términos más finos. Seguidamente, se codificó la totalidad de las entrevistas para estas categorías y subcategorías.

Finalmente, se seleccionaron testimonios representativos de las subcategorías con mayores frecuencias, los cuales son el centro de esta publicación. Cada testimonio se puede apreciar en la voz de sus protagonistas desde el sitio:

www.redesdetutoria.com/estudioexalumnos/

Resumen de resultados

Cada una de las cuatro categorías principales -comunidad y convivencia, autonomía, habilidades psicosociales y habilidades cognitivas- apareció en al menos 55 de las 71 entrevistas codificadas -que representa el 78.87%.

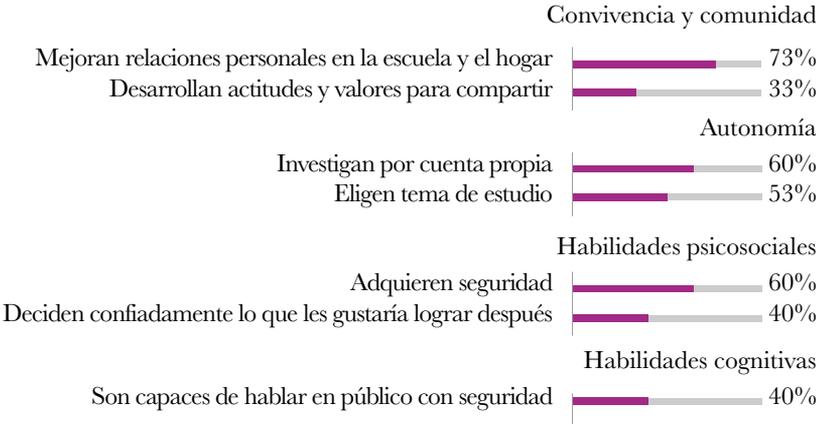


Para cada grupo de entrevistados -exalumnos, alumnos, maestros, padres de familia, CONAFE-, presentamos a continuación las categorías y subcategorías que tuvieron mayor presencia en las entrevistas codificadas.

Resultados de frecuencias de la muestra de 30 entrevistas a **exalumnos** egresados de secundarias, telesecundarias que implementaron la tutoría.



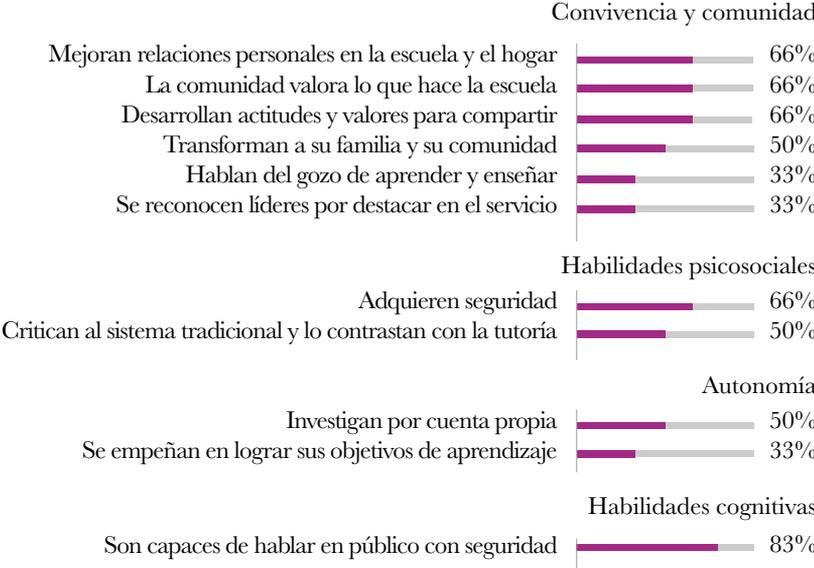
Resultados de frecuencias de la muestra de 15 entrevistas a **alumnos** de secundarias, telesecundarias que desarrollan tutoría.



Resultados de frecuencias de la muestra de 15 entrevistas a **maestros** de secundarias y telesecundarias que desarrollan tutoría.



Resultados de frecuencias de la muestra de 6 entrevistas a **padres de familia** de alumnos y exalumnos de secundarias, telesecundarias que desarrollan tutoría.

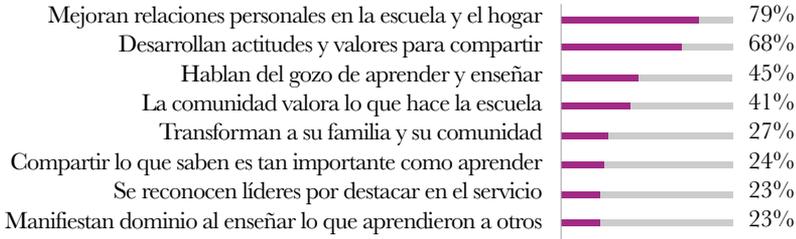


Resultados de frecuencias de la muestra de 8 entrevistas a **formadores de CONAFE** que implementan el modelo ABCD basado en tutoría.

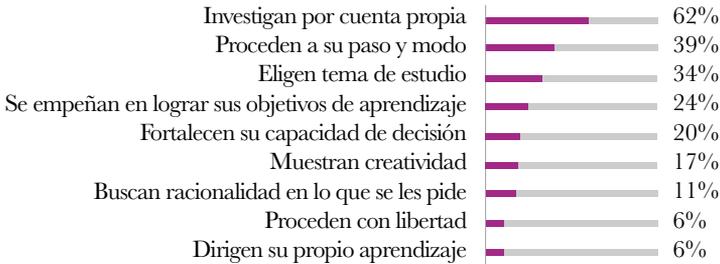


Para tener un panorama general del estudio, las siguientes tablas muestran el total de rasgos y frecuencias ordenadas de mayor a menor porcentaje de incidencia.

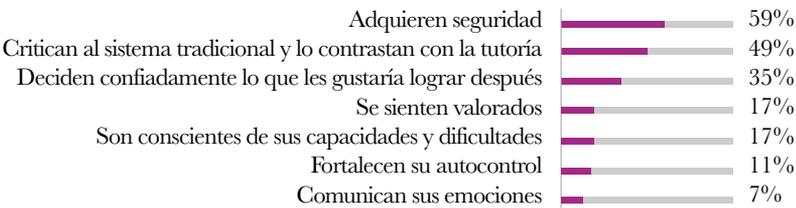
Convivencia y comunidad



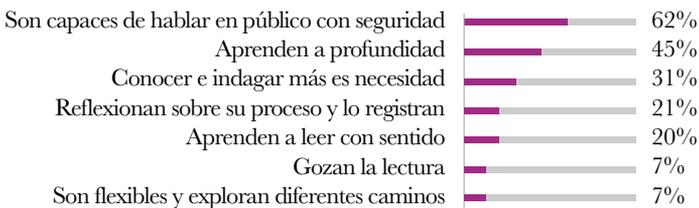
Autonomía



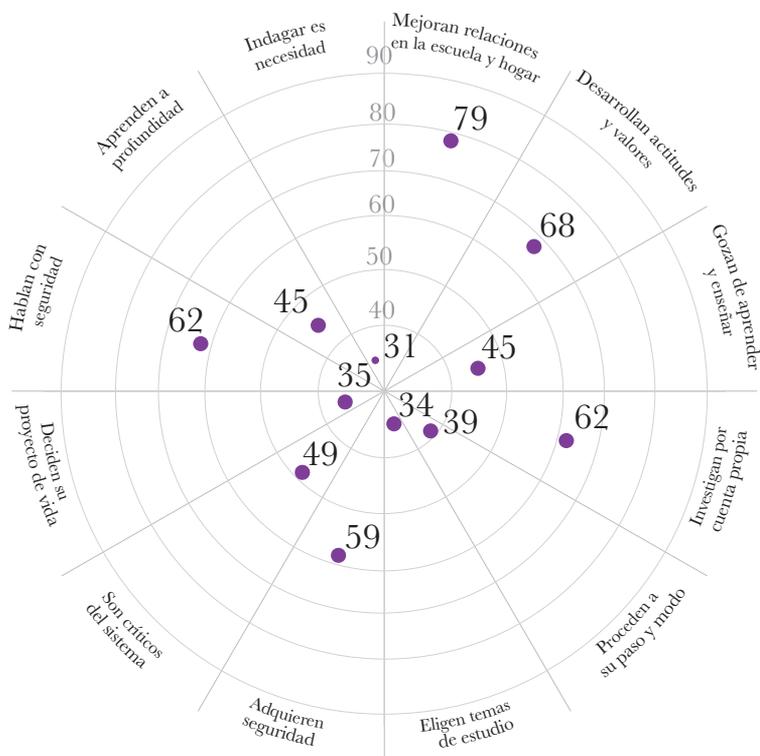
Habilidades psicosociales



Habilidades cognitivas



Radars de frecuencias con porcentajes mayores de impacto



El gráfico de radar permite ver cómo se comportan las frecuencias en el análisis de testimonios. Notablemente, la mejora en las relaciones; maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-padres, presentan los más altos índices del estudio. La fuerza de transformación cultural que se observa en la relación entre iguales para aprender y compartir, se construye en la libertad, el respeto a las diferencias y la voluntad de entendimiento con el otro, pues es valioso y útil para aprender. Fomenta intrínsecamente el valor de la solidaridad y reconstruye las relaciones sociales dentro y fuera del aula.

La convivencia escolar en relación tutora²⁸

La institución escolar representa el medio más importante para la formación del recurso más valioso de un pueblo: sus niños y jóvenes. En la actualidad, se plantea el reto a nivel mundial de promover autonomía, el desarrollo de habilidades de pensamiento y acción, la convivencia en armonía, el trabajo colaborativo así como la mejora de la calidad de los procesos para la construcción de aprendizajes significativos. Para perseguir estos fines, expertos desarrollan teorías, programas y reformas curriculares que intentan desde distintas aristas, actualizar el arcaico aparato escolar. Sin embargo, la realidad educativa evidencia la insuficiencia de estos esfuerzos por mejorar la calidad de la educación.

Las fallas del sistema escolar son profundamente preocupantes. No sólo afectan el bajo rendimiento, implican el deterioro de las relaciones humanas. El menoscabo del respeto y los valores básicos de convivencia en la escuela, consecuencia del tipo de estructura educativa y de sociedad -cada vez más individualista y deshumanizada en la que se viven relaciones de competencia y rivalidad (García, 2012)- nos ha llevado a la descomposición del tejido social que se manifiesta tanto dentro como fuera de la escuela.

Los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la calidad de la educación (SERCE) de la UNESCO, muestran la importancia de la convivencia es-

28 <http://www.redesdetutoria.com/estudioexalumnos/convivencia/>

colar para el logro de los aprendizajes (UNESCO, sin fecha). A partir del estudio y los hallazgos de violencia perpetrada en la escuela, se ha puesto foco en el análisis de políticas en torno a la educación social, emocional y ética como derecho humano para todos los estudiantes. Expertos coinciden que la existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela favorece el aprendizaje (Blanco, 2005; Cohen, 2006; Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Por lo que se ha vuelto imperiosa la necesidad que la escuela brinde un espacio donde los niños construyan aprendizajes socioemocionales, aprendan a convivir de manera democrática y se conviertan en los protagonistas de sociedades más justas y participativas (UNESCO, 2013). En la óptica nacional, el perfil de egreso en la educación obligatoria en México, retoma estos principios y define, para el rubro de Convivencia y Ciudadanía, el desarrollo de: “*la identidad como persona. Conocer, respetar y ejercer sus derechos y obligaciones. Favorecer el diálogo, contribuir a la convivencia pacífica y rechazar todo tipo de discriminación y violencia*” (SEP, 2017).

El consenso para atender la realidad educativa en materia de convivencia y ciudadanía es un punto claro como horizonte de partida. Sin embargo, todavía se debate el mejor modo en que se incorporen nuevas perspectivas de convivencia, tanto para mejorar el rendimiento académico, disminuir la violencia escolar o realizar el enfoque en boga actualmente, lograr una educación integral para “*la gestión de la inclusión y la diversidad*”.

En este contexto, consideramos muy valioso lo que demuestra el estudio de entrevistas realizadas a alumnos, exalumnos y maestros que vivieron experiencias de aprendizaje basadas en relaciones tutoras. Las entrevistas dan cuenta del modo en que se reconstruye el tejido social al

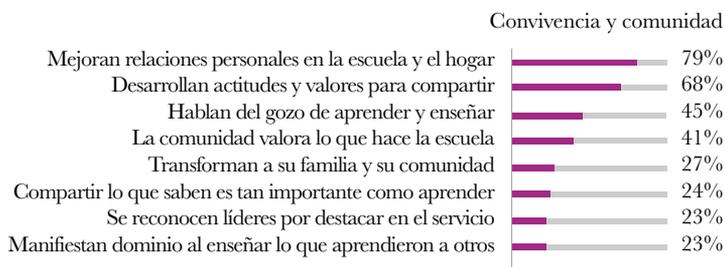
interior de la escuela y cómo transforma a todos integrantes de la comunidad que se ven tocados por estas relaciones. Para Inés Aguerrondo, experta en política educativa y social, las relaciones de tutoría aseguran la inclusión. Señala que en el sistema actual existen terribles problemas de segmentación y se cree que inclusión es poner al niño con capacidades diferentes dentro de una escuela. Enfatiza que la verdadera inclusión es inclusión en el conocimiento. Y las redes de tutoría, dice: *“generan inclusión para todos; cierran la brecha y superan la segmentación, pues dan la voz, empodera y brindan posibilidades de pensamiento abstracto para todos”* (Redes de Tutoría, 2018).

Los testimonios que se seleccionan a continuación dan cuenta cómo estudiantes, maestros y padres que vivieron relaciones de aprendizaje en tutoría, lograron mejorar la tan anhelada convivencia y ciudadanía al transformarse el microsistema escolar, con lo que pudieron superar la segmentación y se abrieron posibilidades reales de aprendizaje para todos.

Hallazgos del estudio

En la categoría Convivencia y Comunidad se incluyen testimonios sobre cómo mejoran relaciones personales en la escuela y el hogar, desarrollan actitudes y valores para compartir, la comunidad valora lo que hace la escuela, hablan del gozo de aprender y enseñar, transforman a su familia y la comunidad, se reconocen líderes por destacar en el servicio, compartir lo que saben es tan importante como aprender y manifiestan dominio al enseñar lo que aprendieron a otros.

En la tabla siguiente se enlistan de mayor a menor los rasgos integrados en esta categoría de análisis.



Relación alumno-alumno

El contraste con la organización escolar tradicional, el aprendizaje uno a uno que propicia la tutoría irrumpe tanto en la forma como en el fondo. Mientras vemos en el aula tradicional a los estudiantes dispuestos en filas y sin posibilidad de encontrarse cara a cara, pues sus tareas son individualizadas y prevalece una cultura de la competencia y la rivalidad, en la tutoría, los estudiantes se encuentran el uno con el otro para dialogar en igualdad de circunstancias y romper el cerco de silencio del sistema tradicional. Se conocen en lo más profundo de su pensamiento a través de compartir lo que saben y romper sus propios prejuicios para construir amistades:

R: Pues... más que nada ha sido como... pues en la forma de la tutoría, pues yo al principio, ah... no convivía mucho con los compañeros que ahora estoy, nada más convivía con dos que es Gissele, y Ana, con ellas convivía, pero más con exactitud con Gissele. Pero, ahora me ha tutorado Ana, me han tutorado pues varias personas que yo no les hablaba mucho. Porque, decía: “No, y si a lo mejor les caigo mal, pues mejor no”. Entonces, pero ahora que

he estado trabajando con ellos, pues como que me abro a conocerlos y como que siento que ellos también se abren a conocerme. Aunque, a veces sí tengo unas dificultades en Cicacalco, con algunas amistades que... como que no se tienden a conocerme. Entonces, hay veces en las que yo me arrimo con ellos o ellas y les digo: “Pero ¿Por qué te caigo mal?”. Entonces, antes era eso, mi miedo de que yo les cayera mal y ahora no, ahora hasta les pregunto “¿por qué te caigo mal?” Entonces, pues es algo pues que, sí yo misma he sentido ese cambio, porque antes nada más con los mismos y con los mismos y ahora no, ahora ya platico con uno y con otro y con otro.

Reyna Ceballos, alumna de Salazares

D: Mm... sí, al principio pues me sentía extraña, pero después fui agarrando confianza, entonces me sentí bien.

M: Y ¿Cómo fuiste agarrando confianza en la maestra y tus otros compañeros?

D: Pues, ah, todos me brindaron su amistad, entonces la supe aprovechar y así fui haciendo amistades.

Dulce Muñetón, exalumna de Teocaltiche

J: Sí, [la comunicación] mejoró porque... ah, aparte de que aprendimos más con las tutorías, pues también aprendimos a relacionarnos y hablar más con nuestros compañeros. Ah, este conocernos mejor y saber entablar una conversación.

Jaqueline Ojeda, exalumna de El Fuerte

En el siguiente testimonio de Albino se muestra cómo el

diálogo constante en tutoría, desarrolla paulatinamente un ambiente de confianza hasta en los estudiantes más introvertidos. Por otro lado, en el testimonio de Sofía, se logra ver cómo esta confianza se genera a partir del ambiente de respeto que prevalece en la comunidad de aprendizaje pues al reconocer y creer en las capacidades del otro, no hay espacio para la burla.

A: El modelo propicia y fomenta el diálogo constante; te desarrolla esa habilidad comunicativa. Entonces, si hay niños muy callados, cuando se relacionan con sus propios compañeros, con sus familiares, les permite expresar de una manera más fluida sus emociones, sus sentimientos y creo que el modelo también favorece esa parte del lenguaje de esa forma más fluida y más constante.

Albino Jarillo, Coordinador Académico, CONAFE
Hidalgo

Yo cuando entré aquí no tenía confianza casi a nadie, batallaba al hablar, al exponer, y pues con ayuda de mi maestra y de compañeros, fue que yo, al tutorar mi tema me hacían hablar, me hacían preguntas y pues me di cuenta que al hablar yo, mm, no se burlaban de mí; al principio pensé que se iban a burlar si yo decía algo mal o así, entonces con el apoyo de mis compañeros vi que todo era diferente aquí y fue lo que me hizo tener confianza en ellos, y pues he tenido bonitas experiencias, yo he mejorado mucho, tanto al hablar, también he mejorado ortografía, mi letra, que al principio no se entendía y con ayuda de mi maestro y mis compañeros, ahora pues ya lo hago mejor. Mis temas, ya expongo con más seguridad y pues me hacen algunas observaciones y es en lo que trato de mejorar.

Sofía Campos, alumna de Los Reales

Relación alumno-maestro

“El mundo al revés” como lo menciona Santiago Rincón Gallardo, transforma la figura del maestro como dueño poseedor de todos los conocimientos para distribuirlos en toda la comunidad de aprendizaje. Un estudiante puede establecer relaciones igualitarias con su maestro, lo que rompe la estructura social entre quien domina y los dominados. Le permite establecer una relación más natural y humana con sus estudiantes en la que gana respeto y confianza donde puede atender las dificultades, intereses de aprendizaje y en el fin, resignificar su papel como docente.

RA: Bueno, con los [maestro de la preparatoria], pues sí, ya les preguntas o así cosas, pero como que el profe Gabriel, se mete mucho así como en tu persona, en lo académico, como que abarca muchas y pues, te hace como que tengas más confianza en él. Yo sentía mucha confianza con él de contarle todas mis cosas y así, de preguntarle, o de equivocarme o así. Y ya, al último pues, me la llevaba muy bien con él.

Rosa, exalumna de Presa de Maravillas

S: Pues, que... él era, más que un maestro, era nuestro amigo porque al momento de que nosotros teníamos una dificultad, o sea, estaba ahí. Todo lo que nosotros necesitábamos, él estaba ahí para explicarnos, no necesitábamos de que, pues no es un maestro y te está explicando todo y no puedo estar contigo porque también los demás me necesitan. O sea, él estaba con cada uno de nosotros y en lo que nosotros fuéramos teniendo dificultades.

Selene Miramontes, exalumna de El Cargadero

Y: Bueno, pues mi relación con mi maestra María Mi-reya, es muy bonita porque pues aparte que ella es muy buena en lo que es el estudio; también se preocupa en lo que es, en nuestro alrededor con nuestra familia. Ella, si algo te hace falta en tu casa, ella aunque ella ande... menos económicamente que tú, ella te ayuda. Ha ayudado a muchos de mi escuela, les ha traído camas, ropa, incluso zapatos. Y pues, mi relación con ella es... contiene mucha confianza. Ya que, cuando ella tiene un problema, ella tiene la confianza de contármelo a mí y desahogarse. Y yo, al igual, yo también cuando tengo un problema, me siento como en un círculo de confianza al también compartirlo a ella.

Yoselín, alumna de Los Reales

Yo me di cuenta, gracias a trabajar con redes, que el maestro es un apoyo al igual que lo pueden ser mis compañeros, los padres de familia. En el salón de clase se rompió el trato riguroso entre maestro y alumno, las clases dejaron de ser aburridas porque no solamente dejaba de ser el mismo discurso para todos, sino que al maestro ya no lo veíamos como una autoridad, podíamos cuestionar, opinar, había espacio para hacer eso, entonces el maestro dejó de ser esa autoridad dura, para convertirse en un apoyo, en un facilitador y pues yo comprendí entonces que el maestro es un promotor del interés por aprender.

Edgar Longoria, exalumno de Salazares

Relación de la escuela con padres y la comunidad

En las demostraciones públicas de aprendizaje, los padres observan lo que aprenden sus hijos y reconocen el valor de la escuela.

NR: Sí, sí yo he visto, yo he visto cambio e incluso hay este, hay muchos momentos en los que hay más interacción entre también los padres de familia con los alumnos, porque también ellos pues ya ellos se están involucrando un poco más a las aulas, ellos con esta, con esta relación tutora que se establece en las comunidades en las redes de aprendizaje.

Nora Romero, Coordinadora Académica, CONAFE
Veracruz

R: Cuando yo entré [a la secundaria] pues fue como un cambio muy diferente. [En la primaria] yo me separé mucho de mi familia, no era muy dada a cosas así, de hecho no me gustaba invitarlos a actividades que hacían en la escuela o cosas así. Y pues al llegar a la telesecundaria fue todo muy diferente, eh, mi mamá asistía, como vivo con mi mamá y mi hermana, asistían muchísimo a lo que eran mis demostraciones públicas y, y... todo eso y pues igual como que siempre encontraba cosas nuevas o descubría cosas nuevas. Y pues era entonces cuando yo me sentaba en la mesa a platicar con ellos y pues allí decirle lo que había descubierto y cosas así. Entonces, sí siento que mejoró mucho la comunicación en mí casa.

Rubí García, exalumna de Salazares

Al aprender en diálogo, alumnos y padres aprenden a resolver las tensiones familiares.

C: Yoselín -su hija- dice: “Papi, te quiero decir esto” dice, “Es algo que, que nunca te lo había podido decir”. ¿Qué por qué? A ver dímelo. Dice: “A ver, mira, yo no quiero verte enojado, sabías tú que cuando la gente se enoja uno, uno, uno ofende, uno esto, uno esto otro.” Y le digo, “Sí, sí lo sabía pero nunca lo había comentado contigo. Discúlpame.” Sí, porque en realidad habíamos tenido un problemita y le dije, “Discúlpame porque yo hablé fuerte”, dije y la verdad no era la de allí; y me dice: “Por eso quiero este diálogo contigo” dice, “porque quiero que aprendas que una persona enojada no puedes hablar en ese momento, agárrate cinco o diez minutos”. Y yo me quedé pensando por qué Víctor [su hijo] me tiene que decir a mí, que, que me relaje antes de hablar con él.

Carlos Jara, padre de Yoselín y Víctor, alumna y exalumno de Los Reales

G: Mjm. eh, yo siempre lo he dicho, que, la participación de los padres de familia y la colaboración en conjunto con el maestro es primordial. Si, necesita tener uno de parte de uno a los padres de familia y uno, también estar de parte con los padres de familia; para que esto pueda ir bien. Porque me ha tocado ver, cómo habemos maestros que es una tristeza que sus padres de familia ni siquiera los conocen. Y ni los maestros, algunos maestros no conocen a sus padres de familia. De qué habla esto, pues que no hay relación con ellos, sí, por qué, porque somos maestros de carrera, andamos a la carrera que a, todo lo hacemos a la carrera y nos vamos temprano porque el camión nos deja. Entonces no tenemos un espacio, para, para convivir con ellos. He aquí en lo que yo llevo

de trabajar el proyecto de la comunidad de aprendizaje, se ha visto mucho avance con los padres de familia. Yo cuando empecé con esto, la mayoría de las personas aquí, este, estaban peleadas unas con otras y eran unos pleitos aquí con los niños dentro de la aula que, había mucha indiferencia entre ellos, sí, aunque la comunidad es chiquita; a partir de que nosotros empezamos a implementar la comunidad de aprendizaje, se empezaron a limar muchas asperezas con los padres de familia, [... Y] así empezamos a caminar y hoy en día la realidad es que la participación del padre de familia, al menos en esta escuela es muy visible, en todo nos apoyan.

Profr. Gabriel de León, Presa de Maravillas

Desarrollan actitudes y valores para la convivencia al compartir con otros lo que aprenden

Se adelanta un poco en el rasgo anterior que la mejora en las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa está dada en gran medida por el ambiente de respeto y confianza que generan las relaciones de aprendizaje entre iguales. Los siguientes ejemplos manifiestan aspectos actitudinales, socioemocionales y principios éticos que desarrollan en la comunidad de aprendizaje.

Para Ana y Elsa, reconocer en sus compañeros la emoción de aprender algo con la ayuda que ella brindó, le permite reconocer el valor y utilidad de lo que ha aprendido y sentirse satisfecha por el efecto que puede generar en los demás.

A: Y al estar tutorando me gusta mucho como cuando mis tutorados están emocionados, están sorprendidos, me gusta verlos, ver su cara de alegría y así. Hem, al igual me gusta estar sabiendo que, pues yo de alguna manera influyo en el aprendizaje que les va a servir, pues como quien dice para su vida, ¿no? Entonces, sí es una gran alegría.

Ana Contreras, alumna de Salazares

E: Siento que puedo ayudar a más personas y puedo... am, puedo ayudarlas a que se sientan mejor o así.

Elsa Escobedo, alumna de Teocaltiche

A: De hecho, en los tres jóvenes [exalumnos de tutoría] está el chip de la tutoría en pares, ellos ven en automático incluso habiendo o no habiendo la iniciativa del docente, ellos se programan y ayudan al compañero, en automático, ellos ya tienen esa habilidad ya fortalecida. Y sí gracias a ellos, hay que reconocerlo, nos ayudan mucho a sacar los grupos adelante a... incluso manejar el lenguaje de los jóvenes del docente al... a sus... a los jóvenes que estoy citando y los jóvenes al lenguaje de sus compañeros, sí ayudan muchísimo esos muchachos.

Alejandra Rosales y Antonio Solín, profesores de preparatoria que trabajan con exalumnos de tutoría

NR: Pues prácticamente la relación tutora tiene principios, tiene ciertos principios que se van cumpliendo en ese diálogo que se establece en la relación tutora, entonces el poder sentir yo entrada la confianza para

poder dialogar con una persona sobre el tema de lo que vamos a estudiar pues es lo que te da la pauta para que entonces tú puedas a lo mejor enfrentarte a alguna dificultad, sobre tu tema que estás estudiando y una vez que a lo mejor presentas esa dificultad, hay formas en la que el tutor te puede acompañar para que tú puedas llegar a encontrar cómo resolver esa dificultad que yo estoy enfrentando.

Nora Romero, Coordinadora Académica, CONAFE
Veracruz

El respeto que promueve la tutoría se basa en el principio que otorga a todos la capacidad para aprender, desde sus diferencias y su lógica de pensamiento. Tal como afirma David Hawkins, las diferencias humanas son tan incommensurables como el número de granos de arena de una playa. No obstante, uno de los grandes errores del sistema es intentar homogeneizar las formas de aprendizaje, los métodos y las prácticas en el aula. En contraste, la tutoría parte del respeto de identidad y particularidad de cada sujeto, como lo expresa la maestra Juanita en su testimonio. Connaturalmente, se construye -por ejemplo, al aprender de las diferentes maneras en que cada ser particular ve las soluciones a un problema- una cultura común de respeto a la diferencia.

J: Nadie nos dice que estamos mal, todo lo que hacemos está bien. Porque es nuestra forma de pensar, es nuestra forma de ver las cosas y haya mucho respeto. Entonces, yo me enamoré, la verdad que sí... es como darnos unos a los otros, apoyarnos y creo que nunca vamos a estar

solos, por eso, es que se enamora uno de esto de esta estrategia de redes de tutoría.

Profra. Juana García, Teocaltiche

G: Bueno, en lo que es en la tutoría son dos compañeros, por ejemplo a mí me ha tocado ser tutora y se necesita ayudar a los demás, sí, como para trabajar un tema, no sé, me gusta, a mí me gusta mucho tutorar porque me gusta que alguien más aprenda lo que yo ya aprendí o incluso aprender más. Entonces, no sé, me gustaría seguir con eso, seguir ayudando a las demás personas.

Gissele Salazar, alumna de Salazares

La tutoría es inclusiva en todas sus dimensiones pues al ser personal permite particularizar la atención a cada estudiante y acercar a todos al conocimiento.

G: Yo creo que la relación tutora se puede enfocar a niños con necesidades especiales porque realmente durante una tutoría o la misma relación tutora te pide, te exige que sea tal cual destinada a la persona, es algo completamente personalizado. Lógico te tienes que proveer de distintas habilidades o capacidades; si tienes a un niño sordo puedes llevar a cabo una relación tutora pero implementando el lenguaje manual, el lenguaje a señas, entonces la metodología del modelo tal cual puede ser muy útil porque es por completo personalizado pero si hay que ser conscientes que necesitamos hacernos de herramientas que nos permitan llevarlo a niños de una manera más focalizada.

Guadalupe Domínguez, Líder para la Educación Comunitaria, CONAFE Puebla

La reciprocidad y solidaridad se puede definir como la toma de conciencia de las necesidades de los demás y el deseo de contribuir a su satisfacción. Cuando se estudia un tema en tutoría, se recorren las dificultades por las que el aprendiz va cruzando, las necesidades se hacen evidentes y superarlas con la ayuda del tutor es una práctica recurrente en cada tutoría, lo que convierte a los tutores en expertos para identificar estas necesidades (más adelante se encuentran testimonios de la experticia de enseñar). Esta práctica constante, fomenta intrínsecamente el valor de la solidaridad, apoyo y reciprocidad que reconstruye las relaciones sociales.

R: En la comunidad en la que me tocó vivir la experiencia de cómo formar una comunidad de aprendizaje, los niños a eh, se adjudican un papel del maestro y eso los motiva, los hace sentirse comprometidos porque los que quedaron como tutores por las tardes teníamos sesiones con ellos para retroalimentar lo que es el ciclo de la tutoría o la relación tutora; irlos guiando a lo que es a, a, a que ellos igual no le estén dando la respuesta y de que sean este, en este caso, pues, digamos tolerables, este, no, que sean orientadores con sus compañeros; que los guíen, o sea, no que haya la, el momento de la: “No, ya me desesperé de, ya me desesperé ya no me estás molestando porque tengo que estudiar mi unidad”, no, sino que hay esa solidaridad, se podría decir, entre compañeros, entre, esa ayuda que existe con ellos; entonces ya se empieza a ver esa sensibilidad entre compañeros de acompañarse unos a otros. Y eso es bonito porque pues: “No le entiendo, me apoyas; entonces cuando yo no le entiendo a algo también me apoyas”. Yo creo que eso

también fortalece los valores, los valores, este o fomenta los valores en ellos.

Reyna Templos, Capacitadora Tutora, CONAFE
Hidalgo

Manifiestan dominio al enseñar lo que aprendieron a otros

La experiencia de aprendizaje que viven los tutores cuando estudian un tema, les permite reconocer las dificultades que el otro puede tener y cómo ayudarle a superarlas. El dominio que adquieren para compartir aprendizajes y distribuir el conocimiento se hace más complejo en cada tutoría, pues conocen desde un mismo tema de estudio, distintas posibilidades de estudiarlo a profundidad a partir de las dificultades que cada aprendiz va presentando y la manera en que cada uno lo aborda.

A: Bueno, como logra el alumno enseñarle a su propio compañero a través de los recursos que él vivió, también del proceso que él siguió, como ya tiene el camino andado, le permite también reconocer en el otro que puede tener las mismas dificultades y de esta manera le plantea también algunos retos similares por los que él pasó y la manera en cómo le ayudó a salir de ellos, va orientando y va apoyando en este caso al estudiante.

Albino Jarillo, Coordinador Académico, CONAFE
Hidalgo

J: Pues, sí fue un poco difícil, porque al principio no sabía cómo... cómo explicarles para que me entendieran bien o como... como expresar lo que yo... sabía y lo que

quería ellos supieran también. Ya después fue más fácil porque, eh, con la práctica fui... me desenvolví más y ya les supe explicar mejor.

Jaqueline Ojeda, exalumna de El Fuerte

Compartir lo que saben es tan importante como aprender

Para estudiantes y maestros compartir sus aprendizajes significa aprender dos veces. El valor de la alteridad subyace en la naturaleza de cada uno al ser diverso. Su ajenidad es una fuente propia de valor y de sentido pues permite el descubrimiento del “otro” que conlleva ponerse en el lugar de ese “otro”, y en ello, aprender múltiples visiones y reconocer su diferencia. En este proceso además de logros de aprendizaje, la voluntad de entendimiento contribuye a relacionarse en paz.

J: Y de hecho al tutorar no nada más estás tutorando a esta persona a que aprenda de ti, sino, tú también aprendes de ella. Porque, no piensan lo mismo que tú, todas las personas pensamos diferente, todas las personas somos un mundo. Entonces, pues ya es momento de que... digas “es que yo pienso que esto es como más así” y yo [conteste] “pues es que en realidad también puede ser porque son otras palabras”, él así lo entiende y yo lo entiendo de otra forma pero aprendes a entender cómo es él. Y de hecho esto, bueno a mí me ha servido muchísimo ahora en mi carrera. Porque, mi carrera también, este tratas mucho con personas y tú dices, aprendes cómo, aprendes que las personas, no todas las personas entienden lo mismo.

Jasmín Castro, exalumna de Presa de Maravillas

E: Porque, de qué sirve saber tantas cosas si no vamos a dárselas a conocer a otras [personas]. Es algo importantísimo de que si en ocasiones alguien se acerca a ti y te dice: “oye, me puedes ayudar”, con gusto lo hago.

Esmeralda Ramos, exalumna de Malpaso

B: Aprendes mucho y más que nada porque tú vas enseñando lo que aprendiste a otras personas y aprenden los dos, tanto al que tutoras como al que te está enseñando a ti lo que tú estás enseñando. Entonces, cuando a mí me dijeron que yo iba a tutorar así, hasta maestros, “¡Ay!” dije “¿Yo voy a enseñar a maestros? si se supone que ellos son los que me deben enseñar a mí, son los que saben”; entonces pues sí me sorprendí. Tenía nervios porque, yo dije: “¿Y si no sé? y pues él es maestro y si le digo algo que no está bien, él me va a decir: ‘eso no es cierto o te los estás inventando’” “No nada de eso, al contrario” me decían, “No, qué bien; nosotros pues sí sabíamos pero lo sabíamos de otra forma o nos gustó aprender contigo o aprendimos mucho. Aprendimos unos de los otros.

Blanca Albino, exalumna de Presa de Maravillas

Se reconocen líderes para ayudar a otros

Los estudiantes usan su liderazgo como un medio para ayudar a otros, en vez de utilizarlo para obtener poder personal. La habilidad para identificar las necesidades del otro, generar confianza y el respeto que brindan a otros, posibilita en los demás el reconocimiento y la cercanía necesaria para la colaboración y apoyo mutuo.

A: Soy maestra de Alondra Robles, Víctor Jara y José Antonio Contreras [exalumnos de tutoría] que cursan aquí mismo la preparatoria, y en especial soy tutora de Víctor Jara; donde, en general visualizo mucha disposición en cuestión académica, propositivos y mucha pertinencia escolar, incluso hasta un carácter de índole de liderazgo educativo, incluso empatía hacia sus compañeros y en general sí son unos jóvenes muy sanos, muy íntegros y con mucha visión a futuro.

Alejandra Rosales, maestra de preparatoria que trabaja
con exalumnos de tutoría

J: Sí, pues cuando... un amigo tiene un problema o que por ejemplo, en el salón de clases, eh, no entienden, pues yo les digo que se pueden quedar al final de las clases para decirles lo que no entienden y así ayudarnos entre todos.

Jaqueline Ojeda, exalumna de El Fuerte

R: Eh, sí, siento que sí, [en la preparatoria] sigo siendo una tutora aunque lo menciono no es como igual pero de igual manera si. Porque, ah, se han dado los casos en los que los compañeros llegan y me preguntan, oye le entendiste a esto y ya no les doy tanto como la respuesta como otros están acostumbrados y me voy más al tratar de explicarles el por qué da eso o cosas así. Entonces, siento que sigo siendo una tutora, aunque no me llamen tutora.

Rubí García, exalumna de Salazares

Autonomía para aprender o “aprender a aprender” en relación tutora²⁹

La autonomía para aprender -o “aprender a aprender”, como se refiere a ella el hoy tambaleante modelo educativo mexicano- implica la capacidad de “aprender a pensar; a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, sus causas y consecuencias; a controlar los procesos personales de aprendizaje; a valorar lo que se aprende en conjunto con otros; y a fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de toda la vida”. (SEP, 2017, p. 62) Esta competencia se llama también “aprender a lo largo y ancho de la vida” para enfatizar que nos posibilita aprender tanto en la escuela como fuera de ella, con o sin el apoyo directo de un maestro (City, Elmore & Lynch, 2012).

Carl Rogers, uno de los fundadores de la psicología humanista, afirma que la experiencia de aprender significativamente difiere marcadamente del aprendizaje escolar ordinario. Mientras que el aprendizaje escolar suele ocurrir “del cuello para arriba”, es mandado por la autoridad, y olvidado con facilidad, el aprendizaje significativo es autoiniciado y autoevaluado, involucra a la persona completa, y tiene una cualidad transformadora (Rogers, 1969). Facilitar este tipo de aprendizaje requiere de la creación de un ambiente de libertad, en el cual el estudiante sea reconocido como persona y se le confíen decisiones sustantivas sobre el rumbo de su aprendizaje. La libertad para aprender redundará en última instancia en una libertad para ser, experiencia que Rogers describe como un proceso de “trans-

29 <http://www.redesdetutoria.com/estudioexalumnos/autonomia/>

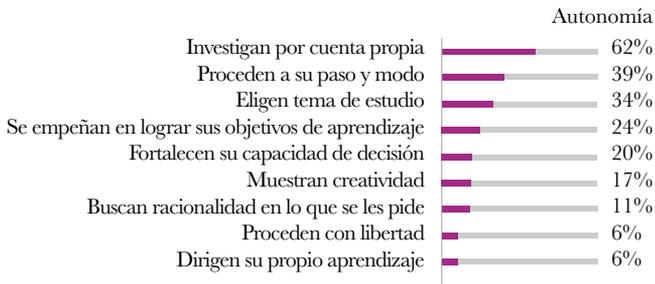
formarse en una persona más autónoma, más espontánea, más confiada, de poseer la libertad de ser uno mismo”. (Rogers, 1980, p. 47).

En consonancia con estos hallazgos clásicos de Rogers, Mehta y Fine (2015) afirman que el aprendizaje profundo implica no sólo una comprensión del contenido y la estructura de conocimiento de las disciplinas académicas, sino también una transformación de la identidad personal caracterizada por una mayor autonomía, capacidad de decisión, y conciencia de las propias fortalezas y limitaciones. A su vez, Rincón- Gallardo (2018b) señala --con base en la investigación reciente acerca de la naturaleza del aprendizaje y la motivación-- que aprender es un acto esencialmente libertador. Y, más allá de su impacto en la esfera individual, la autonomía para aprender se relaciona con el desarrollo de la competencia de aprender a convivir de forma armónica y democrática en un mundo diverso (Delors, 1994; Rincón- Gallardo, 2018b).

La relación tutora, con su base en el diálogo, se propone explícitamente despertar la autonomía de los estudiantes. Prácticas como la elección del tema de acuerdo al interés, el diálogo horizontal y personal, y la reflexión sobre el propio proceso apuntan a desarrollar en los estudiantes la capacidad de aprender por cuenta propia.

Hallazgos del estudio

Dentro de la categoría “autonomía”, las principales subcategorías codificadas fueron las siguientes (en orden de frecuencia de aparición en el total de 71 testimonios):



Los estudiantes relatan cambios en relación con su capacidad de aprender de forma autónoma: la habilidad de identificar y seguir sus intereses de aprendizaje, el descubrimiento del gozo y la motivación intrínseca por aprender, la experiencia de sentirse libres de expresarse y decidir por ellos mismos, la capacidad de encontrar y entender la información que desean aprender. Notablemente, los entrevistados fueron capaces de aprender con autonomía tanto dentro del ambiente de la tutoría -en el cual vivieron durante la secundaria- como fuera de él -en sus estudios posteriores y en sus vidas personales. A continuación desglosamos cada uno de estos logros y los relacionamos con las prácticas de la relación tutora a las que los atribuyen los estudiantes.

La capacidad de identificar y seguir sus intereses de aprendizaje

Una característica de la relación tutora es que brinda a los estudiantes la libertad de elegir, entre la oferta de su tutor, el tema que les interesa aprender. Una vez que han elegido el tema, el rumbo que toma la investigación está también abierto al interés del estudiante. Esta libertad permitió a los alumnos y los exalumnos identificar y seguir sus intereses de aprendizaje, como muestran los siguientes testimonios.

A: Cuando hacíamos un tema, [...] yo investigaba [...] hasta donde yo quería, [...] si ellos me decían “tú tienes que investigar esto y esto” pero a mí me interesaba otra cosa, yo lo podía investigar y aprender de todo lo que a mí me llamara la atención.

Alondra Robles, exalumna de Los Reales

M: [La tutoría] es diferente porque no tienes que seguir un programa, no tienes que seguir a lo que el maestro te diga sino a lo que tú quieras estudiar. Tu maestro es nada más tu guía, no el que te está ordenando, ni te limita a estudiar. Tú estudias lo que quieras, el campo es libre para ti solo, nada más tienes tu guía ahí.

Maricruz Ramírez, exalumna de San Ramón

El descubrimiento del gozo de aprender

Un testimonio común entre alumnos, exalumnos y padres de familia es el descubrimiento del gozo y la motivación intrínseca por leer y aprender, incluso entre estudiantes que antes resistían estas actividades.

V: Me gusta investigar, me gusta... Ahorita investigo mucho sobre biología, porque la verdad me enamoré de los animales por temas que trabajaba, por ejemplo el koala, los pingüinos, todos esos. Entonces investigaba sobre ellos y te dabas cuenta cómo vivían, lo que comían, sus... ¡todo de ellos!

Víctor Jara, exalumno de Los Reales

X: Hemos visto que la evolución de Benjamín [su hijo] aquí, no lo correteamos, no le gritamos para que haga sus tareas, realmente el profe Rito yo no sé qué ha hecho con él pero obviamente sí hemos visto que ha evolucionado, porque antes: “levántate”, era “haz tu tarea”, “haz esto”, “haz esto”, “haz esto”, y ahora él tranquilo hace su tarea, investiga, hemos visto que le ha dado por investigar, por leer, lo que no quería.

Xóchitl Larios madre de Benjamín, alumno de Salazares

Dos elementos del ambiente de tutoría que detonaron el aprendizaje autónomo e intrínsecamente motivado en los estudiantes fueron la posibilidad de seguir el propio interés y la posibilidad de avanzar al propio ritmo.

A: Todos mis temas que tengo han surgido de mi interés. Acabo de terminar uno y descubrí muchas cosas que yo no sabía y al momento de estar investigando, pues sí me quedo sorprendida, ¿no? de que me gusta mucho investigar.

Ana Contreras, alumna de Salazares

V: Para mí trabajar, estudiar [en tutoría] fue algo maravilloso porque nos daban una libertad donde podíamos nosotros investigar lo que nosotros quisiéramos, entonces no había la presión de que tienes media hora para acabar este tema, o tienes quince minutos para leer una página, un libro, lo que quiera.

Víctor Jara, exalumno de Los Reales

S: Creo que [la tutoría] fue la manera más rápida y más fácil de aprender, porque tú sólo eres el que quieres investigar y seguir aprendiendo y no es que la maestra te

diga y se pare, “tú ponte a investigar” o así, entonces aquí es como... esto de la tutoría es darle la libertad al alumno de escoger y saber lo que él quiere hacer con el tema o su modo de aprender y respetar también a la vez procesos.

Sofía Campos, alumna de Los Reales

Libertad para aprender, libertad para ser

Los estudiantes percibieron las prácticas de la tutoría -la elección del tema con base en el interés personal, el avance al propio ritmo, el diálogo horizontal entre tutor y tutorado- como un entorno de libertad no sólo para aprender, sino para *ser* ellos mismos, como narran los siguientes exalumnos.

E: La diferencia de las redes de tutoría es que crea un ambiente de libertad, en el que tú puedes ser quien tú realmente eres con toda la confianza para poder cuestionar, para poder hacer reflexiones, para poder tomar lo que te sirve y lo que te interesa y entonces en ese sentido, crecer tus cualidades, tu potencial, esa es una diferencia muy importante.

Edgar Longoria, exalumno de Salazares

J: La diferencia de la tutoría es que tú tienes la libertad de expresarte a ti mismo, o sea, no tienes a alguien que te esté diciendo “haz esto, sigue esto”. No, eso no, o sea, eso no lo tenemos en lo que es la tutoría. La tutoría te pone en el camino para que tú sigas en un plazo larguísimo. Y eso creo que eso es lo principal, lo que ayuda a las personas.

Juliana Estrada, exalumna de Salazares

S: En relaciones tutoras tú tienes la libertad de trabajar todo lo que sea tu potencial e intensidad con la que lo hagas, y puedes llegar a sobrepasar tus límites por tu interés y las ganas que tengas de estudiar y de aprender.

Sandra Espinoza, exalumna de Salazares

En los testimonios anteriores es claro que la libertad que experimentaron abarcó no sólo la elección de un tema o el rumbo de una investigación, sino, en un sentido más amplio, la posibilidad de “ser quien realmente eres” y “expresarte a ti mismo”. Evidentemente, los estudiantes tratan de capturar en palabras un proceso complejo y profundamente transformador que los llevó a “crecer sus cualidades, su potencial” y “sobrepasar sus límites”. Varios entrevistados, al remontarse a las fases iniciales de este proceso hacia la libertad, identificaron el diálogo con su maestro como la instancia que primero les brindó la confianza para avanzar:

B: Al principio, pues no tiene uno ni idea [de cómo crear su propio texto] porque en la primaria puro: “copias este texto tal y como es” o “lees tal cuento” o qué sé yo, pero ya está todo o sea nada más es leerlo o copiarlo en tal planilla para ver tu ortografía y todo eso. Acá [en tutoría] era algo que tú tenías que inventar, que tú mismo tenías que irte imaginando de un texto del que nada más te daban el nombre, qué era lo que podía pasar, entonces yo al principio los hacía, pues ni idea, nunca había inventado nada de tres o cuatro renglones, y al último el profe nos decía: “no, es que suelten más su imaginación, pueden hacerlo más largo de una hoja, la pueden convertir en tres”, así. Y ya después ya no eran tres, cuatro renglones, ya eran más largas, y ya ni batallabas al último para imaginarte de lo que se iba a tratar, tenías mu-

chas ideas, o ponías una, pero ya al último tenías muchas ideas.

Blanca Albino, exalumna de Presa de Maravillas

J: De primero yo no sabía cómo elegir un tema así. Si el profe me decía “elige el tema que sea de su agrado”, o así, como que yo no sabía qué tema elegir, y ya después con la ayuda de de él, porque él empezó a tutorarme, me fui como siguiendo ese camino para trabajarlo. [...E]n un principio [...], cuando tuve mi primer tutor, yo quería que él me dijera, o sea, “sigue este paso y sigue esto y responde esto”, quería que me diera las respuestas. Pero ya después de que fui cambiando, o sea, yo misma me fui cambiando, me di cuenta de que encontrarlo por ti mismo, no sé, te da una satisfacción de que realmente estás aprendiendo algo, y no estás en la escuela solamente por estarlo.

Juliana Estrada, exalumna de Salazares

Aprender a lo largo y ancho de la vida

Una constante entre los testimonios es el contraste que los entrevistados perciben entre las prácticas de aprendizaje de la tutoría y las del sistema tradicional. Como está implícito en un testimonio anterior de Juliana (“La tutoría te pone en el camino para que tú sigas en un plazo larguísimo”), la capacidad de aprender de forma autónoma -encontrar y entender la información que necesitaban- se quedó con los estudiantes y les permitió seguir aprendiendo al regresar al entorno escolar convencional:

M: Si tú no sabes alguna cosa pues no te vas a limitar a que ya no la sabes y que el maestro es el único que sabe, sino que tú tienes a tu disposición [...] muchas cosas para

aprender, ¿verdad? Entonces era lo que hacía [en la preparatoria], el maestro daba sus clases y yo hacía notas en mi cuaderno, si algo no me quedaba claro, le preguntaba al maestro; si no lo quería responder, yo lo investigaba en mi casa.

Maximiliano Alfaro, exalumno de San Ramón

K: Ahorita estoy en primer semestre de psicología y pues [la tutoría] me ha servido mucho para desenvolverme. Porque, pues, la psicología es mucho leer, investigar y todo eso. Entonces, esto me ha ayudado, como a abrirme las puertas y saber qué y en dónde investigar lo que necesito.

Karina Barrios, exalumna de El Cargadero

De los testimonios anteriores es claro que los estudiantes adquirieron la habilidad de utilizar los recursos a su disposición (ya sea textos o el conocimiento de sus maestros) de forma juiciosa para construir el conocimiento que la escuela les exigía.

A pesar de que los exalumnos percibieron la escuela convencional como un ambiente de mucha menor libertad, muchos reportaron que esto no tuvo un efecto negativo en la curiosidad, el gozo y la autonomía para aprender que habían cultivado durante la secundaria:

A: De hecho, [regresar al sistema tradicional] no me la baja [la curiosidad], porque aún sigo con mis preguntas. No puedo dejarlas así porque me gusta aprender más. Nada más que, [...] los maestros siempre me dejan con la duda porque no sé si ellos lo sepan o no lo saben; en-

tonces pues eso me queda a mí, de yo investigarlo para resolver mi duda.

Abel Salazar, exalumno de Salazares

O: [En la preparatoria] yo no me quedaba solamente con lo que el profesor [enseñaba], o sea yo tenía ese interés que me había dejado redes de tutoría de seguir indagando, seguir buscando más aprendizaje hasta sentirme satisfecho. Entonces, yo me daba cuenta que muchos compañeros se quedaban nada más con lo que veían en el salón. Decían “no, ¿para qué? Ya, solamente con eso”. En cambio, uno que otro, junto conmigo, no. Lo que hacíamos era... por ejemplo, tuve varios compañeros [...] que estuvieron en la misma [telesecundaria]. Entonces lo que hacíamos, incluso yo les platicaba que en las tardes, por ejemplo, miraba un tema, supongamos que.... uhhh factorización. Si no me quedaba muy claro, o no quedaba satisfecho, por las tardes lo trabajaba con redes de tutoría.

Osvaldo García, exalumno de Presa de Maravillas

Varios exalumnos fueron capaces de identificar y explorar intereses de aprendizaje más allá de los límites de las materias y el horario escolares. Abel cuenta cómo utiliza el internet para aprender algo que le aficiona, y Osvaldo cómo profundizó en la disciplina de la declamación.

A: A mí siempre me aficionó mucho la cuestión de la tecnología, lo que vendrían siendo las computadoras, los celulares, los aparatos electrónicos. Pero lo que a mí más

me gustaría sería centrarme más en lo que vendría siendo la programación; [...] cómo es que funciona una computadora, cómo es que se pueden utilizar los programas y cómo crearlos, es lo que a mí me llama la atención y lo que me gustaría estudiar. [...]Me puse a investigar y supe [...] que los programadores y esas personas son los que hacen eso. Y yo ya he investigado y he tratado de crear alguna aplicación, así, pero es levemente. Sí la he intentado pero a veces me frustro porque no me queda como yo quiero. Pero es parte natural porque es parte del aprendizaje, apenas estoy comenzando.

Abel Salazar, exalumno de Salazares

O: [Durante la preparatoria] Decidí incorporarme en la disciplina de declamación. [...] Pero pues por ciertos motivos que hubo en el concurso lamentablemente no me traje un lugar. Quedé cercas del tercero, pero por ahí hubo unas circunstancias que no me favorecieron... Bueno, para el siguiente año [...] yo dije “voy a intentarlo nuevamente, por qué no, que esta mala experiencia no me deje un mal sabor de boca”. Muy bien, entonces en esta ocasión me preparé con una poesía que se llamaba “La desdicha de ser sirviente”. Fíjense, en pocas palabras, yo me emocioné muchísimo porque fue como si hubiese trabajado un tema [en tutoría], la poesía la interpreté, la leí, [...] tuve que buscar palabra por palabra que se me hacía desconocida para poder interpretarlo, después demostrarla ante los demás -no sólo demostrarla ya sino declamarla. Tuve que agregar expresiones de la cara, mímica, entre otras cosas. Pero la verdad sí se me facilitó muchísimo porque algo que me ayudó muchísimo cuando trabajé en la telesecundaria con comuni-

dades de aprendizaje fue a perder ese miedo y a tener seguridad en mí.

Oswaldo, exalumno de Presa de Maravillas

En los testimonios anteriores es notable la conciencia que Abel y Oswaldo tienen del aprendizaje como un proceso lento, que requiere esfuerzo y concentración sostenida. Ellos muestran la capacidad de aprovechar los recursos a su disposición para profundizar en el aprendizaje de lo que les interesa, y de perseverar en la búsqueda del resultado que buscan.

Habilidades psicosociales en relación tutora³⁰

En su mayoría, los entrevistados viven en comunidades rurales, en condiciones de pobreza y estructuras sociales débiles. La estructura familiar, en estas comunidades, se ve afectada frecuentemente por la migración de alguno o ambos padres, dejando a los hijos al cuidado de abuelos, tíos o padrinos. Estas situaciones son propicias para el desarrollo de agresiones, de dificultades para relacionarse y de problemas de comunicación, así como para el abandono de la formación académica con la intención de trabajar para apoyar la economía familiar; que, como dice García (2016), van generando frustraciones por dejar atrás todos los sueños y planes, por vivir de prisa y con muchas limitaciones por la falta de preparación, así como una baja autoestima por no sentirse merecedores de una vida mejor. Todos estos aspectos llevan a las personas a sobrevivir, en lugar de vivir plenamente.

Por otro lado, las habilidades psicosociales promueven el desarrollo de *factores de protección* comunes a diversos problemas psicosociales y que facilitan a los estudiantes la tarea de enfrentar con éxito las exigencias, demandas y desafíos de la vida diaria (García, 2016). Por ello, la escuela no puede cerrar los ojos a las situaciones que viven los estudiantes; cierto es que no está ni debe estar en sus manos resolverlas, pero sí tiene todas las posibilidades de propiciar ambientes de aprendizaje que permitan a los estudiantes vivenciar, reflexionar y conceptualizar, así como, desarro-

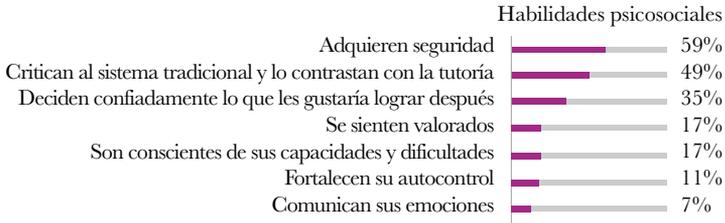
30 <http://www.redesdetutoria.com/estudioexalumnos/psicosociales/>

llar habilidades que les permitan enfrentar y resolver situaciones problemáticas a lo largo de su vida.

Gardner (1994) señala que estas habilidades son educables, en la medida en que se van fortaleciendo y estimulando durante el desarrollo del individuo, especificando que frente a ello, la escuela se constituye en una instancia socializadora privilegiada para su formación. La propuesta de desarrollar Comunidades de Aprendizaje basadas en Relaciones Tutoras, sostenida en el convencimiento de que no se puede dar lo que no se tiene, de que todos pueden aprender y de que la mejor manera de enseñar es dejar hacer, propicia situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes deciden y se comprometen, lo que permite que se mantenga el interés en el aprendizaje.

Hallazgos del estudio

Las habilidades psicosociales que se plantearon en este estudio fueron siete, de las cuales tres se explicitaron entre el 35% y 59% de las entrevistas: Adquieren seguridad, Critican el sistema tradicional y lo contrastan con la tutoría, y Deciden confiadamente lo que les gustaría lograr después; dos más se encuentran entre el 11% y 17% de las entrevistas: Son conscientes de sus capacidades y dificultades y Se sienten valorados; y dos más se encuentran en menos del 15% de las entrevistas: Comunican sus emociones y Fortalecen su autocontrol.



A continuación, mostramos evidencias de las cinco subcategorías que presentaron la mayor frecuencia.

Las relaciones de aprendizaje que se establecen a partir de la Relación Tutora, generan un ambiente de respeto y confianza que permite a los estudiantes adquirir seguridad para relacionarse tanto dentro como fuera de la escuela. Los testimonios de Jasmín y Yoselin son ejemplos de ello.

J: Entonces, es una forma de como... como de interactuar más así con las personas, conforme a sus gustos porque vas conociendo. Con sólo un tema vas conociendo qué es lo que le gusta a esa persona. Entonces, ya aprendes a socializar más porque yo era muy tímida, yo no hablaba. Antes, yo no hablaba, a mí me preguntaban algo y yo “no, no sé”. Y sí sabía pero decía, “no, no yo no sé, no sé y no sé y no sé”. Te cerrabas mucho, incluso todavía tengo compañeros que les preguntan algo y por miedo, porque no tienen confianza en sí mismos dicen, “no, no sé, no, yo no sé”. Y ya cuando, cuando responde otra persona que sí tiene confianza que sí dijo, dice, “yo iba a decir eso” ¿Por qué no lo dices? Por miedo. Porque no han adquirido la experiencia de no tener miedo y de aprender a confiar en ti.

Jasmin Castro, exalumna de Presa de Maravillas

Y: Sí, pues yo opino que no... es nomás sentirse seguro que uno, que uno puede, si se propone uno podemos

hacer muchísimas cosas. Pero, algunas personas no se creen que lo pueden lograr, la cosa es creerse que tú puedes. Aunque sabes a la mejor no puedes, pero la cosa es creértelo y hasta puedes lograr muchísimas cosas más.

Yoselín Jara, alumna de Los Reales

El desarrollo que presentan los estudiantes es visible y lo constatan padres de familia y maestros al verlos desenvolverse con seguridad tanto dentro como fuera de la escuela.

D: [Mi hija] se relaciona con mucha facilidad con todos, con todos, desde señores, señoras, niños, jóvenes, tiene mucha facilidad de relacionarse ¡bien padre! (risa). Como que esto de la tutoría a ella le ha dado, yo siento, este... seguridad a ella de que no pasa nada, de que puede hablar, puede convivir con más gente, sin necesidad de estarlos tratando porque normalmente este... yo le voy hablar no más a la gente con la que convivo verdad y ella no, este, ella ya se relaciona con todo mundo, todo mundo. Igual, hay gente que es muy vaciladora y la vacilan y sigue el juego (risa). Y hay otra gente que a lo mejor en su aspecto, pues hubiera dicho: “Bueno pues a este ¿qué le pasa? o ¿qué esto?”. Y ella, no, es como... más, no sé, más abierta y segura más que nada es eso: seguridad.

Dolores Ceballos, mamá de Reyna Guadalupe (alumna de Salazares)

J: A mí, lo que me conmueve es la libertad que se le da a los alumnos y la forma de expresarse, la verdad que aquí con mis alumnos, había muchos muy tímidos, no les gustaba mucho participar, sentían miedo, si pasaban al pizarrón, hacían una exposición, sentían ellos temor. Sentían ellos como que iban a estar mal siempre, entonces a mi

fue lo que me gustó, como nos fuimos desarrollando más en nuestra propia imaginación.

Profra. María Juana García, Teocaltiche

La experiencia vivencial de relaciones de aprendizaje de respeto, confianza y seguridad dotan a los estudiantes, maestros y padres de familia de elementos para poder reflexionar sobre las condiciones y características de las propuestas de enseñanza. Los momentos que permiten reflexionar sobre las diferencias, ventajas y desventajas de las diferentes propuestas educativas son aquellos en los que hay una transición, ya sea del modelo tradicional a las Comunidades de Aprendizaje y/o de éstas al modelo tradicional. Como se aprecia en los siguientes testimonios:

D: Bueno y entrar a un salón de clases en donde te sientas y el maestro se para en frente y te va diciendo todas las actividades que tienes que hacer, pero a su manera o a la manera en la que el sistema educativo está compuesto. Realmente, te queda como esa, bueno te afecta personalmente porque no te dejan desarrollar esas habilidades que realmente cada persona tiene. Y porque, nadie es igual; realmente todos somos... bueno pensamos de distintas maneras y nuestras habilidades, de igual forma, son distintas, unos se van más por matemáticas, otros por ciencias. Y realmente, es lo que no se fija el sistema educativo actual, de que tienes que aprender de todo porque así te dicen y es como si dijeran que todos pensamos lo mismo. Y pues realmente no es lo que importa, sino de que es de crear personas que sepan... desarrollar sus habilidades al máximo y sacarle provecho y es realmente lo que crea Redes de Tutoría. De que... desarrolles las habilidades que tienes como persona y realmente no solamente las habilidades, sino pues también de que

te superes personalmente y puedas crear realmente todo lo que te propongas. De que no todo te lo van a dar así de fácil, como se da en el sistema educativo actual, de que pues ahí está y es todo. Sino de que hay mil maneras distintas de hacer las cosas y pues... eh, los conocimientos principales que te enseña Redes de Tutoría y que te sirven realmente toda tu vida; de que no vas a tener todo a la mano, sino de que se trata de buscarle y buscarle y buscarle. Y pues, siendo una persona totalmente independiente de... de todo y de que busques tu, tus propios conocimientos y de que quieras aprender lo que tú quieras. Es realmente, pues lo que ayuda a las personas a salir adelante.

Diego Serrano, exalumno de Salazares

R: Ok, [en el debate educativo actual] hablamos de transformación y tenemos que hablar también de adecuaciones como tú bien lo comentas, tendríamos que pensar si hablamos de un aula más dinámica, si hablamos de ambientes de aprendizaje más adecuado para promover el aprendizaje, tendríamos que pensar en varias cosas, para empezar, horarios. De manera tradicional nos hemos ajustado a que entramos a las ocho, salimos a las once al descanso y a las dos y pareciera que el horario nos maneja, más que el fondo que es el aprendizaje. Tendríamos que pensar en que la estancia en la escuela de maestros y alumnos tiene que estar centrada en que se aprenda, más que en cubrir horarios. ¿Qué cambios he visto en mí en la práctica de tu servidor? Ok, entramos a las 8, pero no estamos esperando que den las 11 para irnos al descanso, de hecho es muy común que en el aula de Salazares, donde estoy yo, nos den las 11:05

las 11:10 hay veces que hasta las 11:15 y salimos al descanso, porque hay un ambiente de aprendizaje que nos lleva a estar ocupado en la construcción del aprendizaje, cuando no se está construyendo aprendizaje, estamos viendo la hora de salida, nos han dado a nosotros un horario de ocho a dos de la tarde la jornada completa, pues nos han dado ahí las 2:10 las 2:15 y hay quien a veces que ni se percató del horario, del “que ya es hora de salir”. Tenemos que pensar que el horario no juega con el aprendizaje, más bien nosotros estamos ahí para generar el aprendizaje y que el tiempo no tendría que limitarnos, esa sería una parte. Tendríamos que pensar en romper esquemas de aula, es todavía muy común tener esa alineación rígida de los estudiantes, donde cada estudiante tiene reservado su lugar de manera permanente. Tenemos que permitir la movilidad, el acomodo del chico de tal forma que se sienta cómodo. Incluso ¿qué es lo que hemos hecho en el aula? Que incluso hay quienes están en el piso estudiando sentados. Hay veces que hemos encontrado chicos que están generando tutoría debajo del árbol. Hemos encontrado chicos que están dando seguimiento a su trabajo en el aula de medios. Tenemos que romper con esa rigidez del aula. Tenemos que tener claro que a un maestro no le va a llegar una actualización por obra del espíritu santo, tenemos que pensar en que para generar una transformación del núcleo de la práctica del docente tenemos que invertirle tiempo para capacitarnos, para estar al día. Si hablamos de tutoría tenemos que ser conscientes de que necesitamos cada vez generar material nuevo porque los chicos nos lo piden, quien esté genuinamente trabajando tutoría se dará cuenta de que el chico nos está exigiendo y nos exige cada vez material diferente, entonces tenemos

que invertirle tiempo a la capacitación como grupo o de manera personal. Porque esto se vuelve una especie de reto, el chico a trabajar y a estudiar y a exigirnos y nosotros tendremos que estar al tanto y a la altura de las exigencias de nuestro estudiante, porque si le damos la autonomía, claro va a ser autónomo para trabajar, pero también para pedir. Y nosotros tendríamos que estar a la altura de las exigencias del estudiante. ¿Qué más adecuaciones tendríamos que hacer? Tendríamos que hacer adecuaciones al currículum de la escuela. Hay una exigencia institucional y un seguimiento más que otra cosa a temas, tendríamos que adecuar, incluso discriminación de contenidos; si yo sé que un tema general me va a llevar a temas particulares, bueno pues vamos a ver el tema general, donde podamos abordar los demás contenidos, pero no por ir tema tras tema, porque eso se pierde. Entonces mejor un tema general que me lleve a ver los temas que el chico quiere -que estoy cierto que los que el chico quiere son los que tienen de contenido los libros, lo que cambia es la forma de abordarlos y entra ahí los elementos que hemos estado mencionando: libertad, autonomía, interés, profundidad, dominio.

Profr. Rito Longoria, Salazares

E: Porque, ¿de qué sirve que esté trabajando uno solito ahí un tema sí... en realidad pues no, no tenemos el... este...pues sí el de socializar con nuestros compañero, no? Porque, a veces el estar en una clase nada más que el maestro esté hable y hable y hable y no nos dejan hacer nada, ni siquiera movernos a veces. Tengo, una maestra ahorita en la prepa que nos dice “es que hablen, es que... respondan cuando les pregunto algo”, y luego hablamos

y se enoja. El otro día le dije: “no, maestra Concepción” -le digo- “mire se trata de que... pues que si nos va a pedir que digamos algo, pues que nos deje expresarnos”. Porque, sí nos dice ella “a ver... ¿Quién es tal persona? o no ¿qué escuela de la administración estudió...?” -porque ahorita estoy estudiando administración. Y ya le decimos, “pues fue este”, y unos hasta con miedo de alzar la mano y de decir, “ay, es esta persona”. Porque, tenemos miedo de que la maestra hasta nos diga, “no es que eso no es”.

Esmeralda Ramos, exalumna de Malpaso

M: Ok. eh, bueno, cuando estuve en la Escuela Normal fue como un, un choque no, pues como tú estás acostumbrado de hacer diferente y de trabajar diferente, entonces, la metodología que ellos proponen es lo que se ha venido haciendo todo el tiempo, con nombres diferentes, pero se ha venido haciendo todo el tiempo: el maestro explica, nosotros escuchamos, hacemos las indicaciones que da el profesor y listo, al final se te otorga una calificación; pero quién te dice que esa calificación refleja tu verdadero aprendizaje, tu verdadero conocimiento. Pues nadie, ¿verdad?, entonces, eh, lo que yo hacía [como estudiante normalista] era, diseñar hojas de trabajo, que a través de preguntas orientadoras, preguntas cognitivas o metacognitivas, el alumno pudiera descubrir sus respuestas, si, que el alumno pudiera construir su conocimiento. Más que yo le dijera, “a ver muchachos esto se llama ‘fórmula general’, éste es el ‘teorema de Pitágoras’, así se desarrolla”, verdad, más que eso, yo quería que ellos comprendieran de donde salía, que pudieran explicarlo. Por eso era que yo diseñaba

las clases un poquito diferentes, siempre estuve frente al grupo; trataba de integrar a los alumnos en equipos, sí, a veces propiciaba este, discusiones, propiciaba pláticas entre los grupos pues para que empezara como, a liberarse la tensión, no, porque a veces eso también influye mucho. Entonces, era lo, era lo que yo hacía, trataba de preguntar mucho, si: “¿qué estás haciendo? ¿Por qué lo estás haciendo? ¿Crees que si haces esto te da lo mismo de...?” Entonces, eso es realmente lo que propicia una verdadera reflexión, más que “a cuadrada más b cuadrada es igual a c cuadrada, eso es el teorema de Pitágoras”. Sí. Pero qué es eso pues, de dónde sale eso, sí; y ese el verdadero aprendizaje, saber lo que está atrás para conocer lo que viene. Sí, eso era, eso era lo que yo hacía.

Maximiliano Alfaro, exalumno de San Ramón

El trabajo en relación tutora genera experiencias de estudio a profundidad que ayuda a los estudiantes a reconocer aquellas actividades y áreas en las que se sienten más cómodos, más interesados, lo que les ayuda a decidir con confianza lo que les gustaría lograr después:

RA: Pues, yo quiero entrar a la Universidad. Estudiar para arquitecta porque no sé, me gusta; después de que entré aquí, primero, no sabía, dije: “no pues nada más voy a la secundaria y ya”. Y ya después entré aquí en la secundaria y pues, me empezaron a gustar mucho las matemáticas. Porque me gusta mucho cómo las explicaba, mi profe y cómo, me gustaba cómo me explicaba los ejemplos. Porque me explicaba [cómo] resolverlos, me los comparaba con la vida cotidiana y pues que luego

hay problemas que tienes que enfrentar así de cierta manera y así. Entonces, me empezó a gustar mucho y como me gustaban las matemáticas, dije no, pues quiero estudiar arquitectura.

Rosa Álvarez, exalumna de Presa de Maravillas

G: Me gusta, bueno para trabajar esos dos te relacionas mucho en lo que viene siendo en las escuelas, vas mucho a lo que son las escuelas, no sé, sí me gustaría como, por ejemplo, si me metiera a lo que es trabajadora social, me gustaría ayudar a los niños a los que tienen un aprendizaje más lento; o sea, no que sea menos que los otros, pero sí que su manera de aprender es un poco más lento. Entonces sí [me gustaría] como apoyarlos, estar ahí con ellos, se necesita mucha paciencia y creo que sí la tendría.

Gissele Salazar, alumna de Salazares

En cada experiencia de aprendizaje se generan espacios de reflexión, de metacognición, propiciados por los tutores y por los mismos estudiantes que les permiten ser conscientes de sus capacidades y dificultades para enfrentar situaciones problemáticas tanto a nivel personal, escolar, social y de proyecto de vida.

R: Yo voy construyendo mi registro por medio de, pues eh, dentro del modelo está lo que es el registro del proceso de aprendizaje, dónde ese, es, como captar, como guardar, como registrar allí todo, todo lo que te va impactando, todo lo que tú vas aprendiendo, este, no lo

vas olvidando porque lo vas dejando plasmado y cuando lo lees te vas dando cuenta de “¡Wao! yo fui capaz de lograr esto, logré, pasé por muchos retos, me enfrenté a bastantes cosas que no conocía algo, algo desconocido, y lo logré”. Entonces cuando, me, eh, lo viví, lo viví el día de hoy, el llegar a una respuesta, porque es emocionante (sonriendo) yo sí lo sentía, porque dije: “Lo logré” ¿No?, logré éste, encontrar una respuesta aunque ya no había, tal vez tenía un poco de conocimiento pero dices: “¡Wao! lo logré, eh, va, pasé todo esto, me hice, me enredé, me confundí, pero finalmente pude aclararlo y llegué al resultado y creo que esa emoción es muy bonita y casi de “¡Wao! lo logré”, quieres gritar, quieres saltar, quieres hacer muchas cosas no, pero (risas) pues no lo puedes expresar tan abierto pero la verdad yo sí me sentí muy bien cuando dije: “¡Wao! lo logré. Logré este, construir, eh, yo misma, ¿No? me guiaron y, y lo pude hacer.

Reyna Templos, Capacitadora Tutora, CONAFE
Hidalgo

Entrevistadora: ...¿qué crees que te faltaba en tu formación en la secundaria?

D: No. De hecho en la secundaria fue cuando avancé bastante, quizá si la secundaria fuera de más años me hubiera, hubiera podido saber, desarrollado más mis habilidades, ¿no?. Por ejemplo en la materia que no me cuesta tanto aprender lo que leo, es en biología, las demás materias sí me cuesta un poco más, tengo que estar como que macheteándole, pero en biología no se me dificulta, es donde tengo así como que más desarrollado.

David Longoria, exalumno de Salazares

T: Mm pues, más bien yo creo que... lo importante, yo lo lo he dicho muchas veces, es que jamás se aprende todo, ¿no? Entonces, yo sé que en el asunto del modelo me falta fortalecer muchas cosas, ¿no? y una de las cosas que... me falta fortalecer, que debo de aceptar que no lo he podido hacer, argumentos los que tú quieras, pero que no lo he podido hacer, es poder transitar al asunto del inglés. Entonces, ese es mi reto ahorita, ¿no? o sea, el asunto del inglés, ¿no? Este, en el asunto indígena por ejemplo: muchas veces me cuestionaban, “bueno, ¿cómo eres coordinador de los grupos indígenas, de los grupos migrantes y no hablas una lengua?” Y tenían razón, sin embargo, bueno de alguna manera, digo no he superado tampoco te voy a decir que ya soy hablante del Náhuatl o del Totonaco, ¿no? Sin embargo, sí he aprendido a entender las condiciones y las necesidades de esta población, ¿no? Pero, en el inglés, no lo he podido hacer, entonces creo que ahí está mi... mi área de oportunidad en estos nuevos tiempos.

Teodoro Avendaño, Coordinador Académico
CONAFE, Puebla

La visibilidad del aprendizaje y el desarrollo de habilidades psicosociales genera ambientes de respeto, reconocimiento, admiración que transmite a los estudiantes la emoción de sentirse valorados por sus compañeros, profesores, padres de familia y comunidad en general.

A: Sí, lo hace con gusto, yo he visto por ejemplo pequeños de preescolar en donde también hacen sus demostraciones públicas de lo aprendido y en los primeros momentos se cohíben porque la presión de sus compañeros y de algún padre de familia que participa en esa demostración pública pues hasta cierto punto los inti-

mida, pero una vez que se posesiona de esa demostración pública de lo aprendido lo hacen de una manera muy fluida y se están desarrollando otro tipo de habilidades, se están desarrollando habilidades socioemocionales en donde el alumno se siente escuchado, valorado, se siente importante porque está haciendo visible que él está aprendiendo y los demás lo están escuchando de qué es lo que está aprendiendo, de esta manera le permite precisamente sentirse más valorado en relación con lo que yo he estado aprendiendo.

Albino Jarillo, Coordinador Académico CONAFE,
Hidalgo

A: Otras, otra satisfacción también, mucho muy notable fue de que cuando los alumnos se dan cuenta que son tomados en cuenta, valga el pleonasma; que empiezan a salir de su comunidad y van a otra comunidad, empiezan a salir de su municipio y van a otros municipios, comienzan a salir de su Estado y van a otros Estados. Y luego este... empiezan a tener otro tipo de conocimientos y a darse cuenta que necesita de prepararse por todo o que andan conociendo ellos. Es decir, mm...supongo, eh, que salen de un charco y conocen el océano, entonces esa es otra experiencia que me deja... eh, mucho recuerdo. ¿Por qué?, porque al ver yo los alumnos cómo comenzaron ellos a preocuparse por sus... aprendizajes, fue a raíz de que ellos querían seguir saliendo.

Profr. Antonio Félix, Jerez

Habilidades cognitivas en relación tutora³¹

El aprendizaje lo construimos de manera personal a partir de las experiencias de interacción con el entorno y con nuestro interior, el aprendizaje es el producto de la reflexión interna, consciente o inconsciente, que desata el fortalecimiento y la creación de conexiones neuronales, sinapsis. La neurociencia comparte la importancia de las emociones para la generación de nuevos aprendizajes, los estudiantes que trabajan en un ambiente de confianza, seguridad y gozo tienen mayores oportunidades de crear aprendizaje y desarrollar habilidades para aprender a lo largo de la vida (Willis, 2014). El ambiente que se genera en una comunidad de aprendizaje basada en relaciones tutoras desafía cognitivamente a los estudiantes y, al mismo tiempo, acepta los sentimientos de perplejidad, frustración y satisfacción que acompañan su proceso de aprendizaje. Como ha dicho Dalila López, en la tutoría se entrelazan con naturalidad el desafío y el placer, ambos son palpables para tutor, tutorado, y observadores. El aspecto afectivo ha sido objeto de la sección anterior “Habilidades psicosociales en relación tutora”. Nos enfocamos ahora en el rigor académico que viven los estudiantes en tutoría.

Richard Elmore, estudioso de las reformas educativas y más recientemente del aprendizaje desde el punto de vista neurocientífico, escribe: “La esencia de la relación tutora es dar el mayor control posible al aprendiz sobre lo que quiere estudiar y organizar el diálogo sobre el descubrimiento que

31 <http://www.redesdetutoria.com/estudioexalumnos/cognitivo/>

él debe hacer, ayudado por su el tutor, para no sólo entender lo que escogió, sino cómo y por qué se estructura así lo que ahora entiende. La tutoría lleva a razonar y descubrir, no a encontrar pronto la respuesta que el maestro espera”. (Elmore, 2016, p.3, énfasis original). Tal experiencia corresponde a lo que Mehta y Fine (2015) definen como “dominio” —la comprensión profunda de las disciplinas y de la forma en que éstas estructuran su conocimiento—, una de las tres dimensiones del aprendizaje profundo.

El aprendizaje profundo es un tema de interés contemporáneo que podemos escuchar y encontrar en diferentes propuestas educativas. Además de Mehta y Fine, investigadores como John Hattie (2009) y Santiago Rincón-Gallardo (2018), entre otros, han coincidido esencialmente en la caracterización de este concepto: “es aprendizaje duradero, requiere e involucra concentración prolongada, produce y es alimentado por la motivación intrínseca (deseo personal de explorar asuntos que a uno le importan), pone en juego habilidades cognitivas superiores y la metacognición, involucra aspectos intelectuales y afectivos, involucra la transferencia de lo que uno sabe a nuevos contextos” (Santiago, 2018a). La pregunta recurrente es cómo concretar este tipo de aprendizaje en las aulas y la relación tutora ofrece una respuesta tentativa.

La tutoría comienza cuando el estudiante escoge un tema que le interesa estudiar, lo cual detona la motivación intrínseca. El estudiante se compromete a resolver el desafío que el tutor le plantea, y éste a ayudarlo en el camino. Ambos entran después en un diálogo de iguales para construir sentido del material que tienen delante, sea éste un cuento, un ensayo, o un problema. En paralelo, ambos reflexionan sobre las decisiones que van tomando a lo largo

del proceso —primero de forma oral y luego por escrito. Posteriormente, el tutorado demuestra su aprendizaje ante la comunidad, para finalmente volverse tutorado de alguien más y refrendar así el valor de lo aprendido.

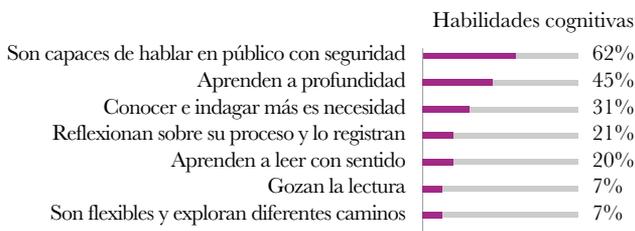
¿Qué tan promisorias son estas prácticas como detonantes del aprendizaje en los estudiantes? La investigación de John Hattie (2012) nos brinda una pista. Él realizó un meta-análisis (un estudio de estudios) para determinar cuáles, entre 150 intervenciones docentes, contribuían en mayor medida al aprendizaje de los estudiantes. Entre las intervenciones de mayor impacto (entre el primero y el 34o lugar del ranking) podemos encontrar:

- ~ tomar en cuenta las expectativas (incluyendo el interés) de los estudiantes,
- ~ enseñar con base en desafíos y problemas; brindar retroalimentación y evaluación formativa (como ocurre durante el diálogo horizontal),
- ~ utilizar estrategias metacognitivas (como ocurre durante la reflexión sobre el proceso de aprendizaje),
- ~ verbalizar y cuestionar la propia la forma de pensar (como ocurre durante el diálogo y durante la demostración pública)
- ~ tutoría entre pares (el “paso final” del ciclo de tutoría)

Sin embargo, el impacto más auténtico —como hemos enfatizado a lo largo de este libro—, es aquel que perciben y evalúan los estudiantes. A continuación, son ellos quienes toman la palabra.

Hallazgos del estudio

La categoría general Habilidades Cognitivas, se desglosó en 7 rasgos que hacen visible el impacto de la relación tutora en los testimonios de los entrevistados: los estudiantes son capaces de hablar en público con seguridad, los estudiantes aprenden a profundidad, conocer e indagar más es necesidad para ellos, reflexionan sobre su proceso y lo registran, aprenden a leer con sentido, gozan la lectura y fortalecen la creatividad al explorar diferentes caminos. Estos rasgos muestran el avance en el desarrollo de la habilidad para integrar el conocimiento y crear una interpretación del mundo que los rodea. A continuación mostramos la frecuencia con que aparecieron los rasgos mencionados en el total de 71 entrevistas.



El rasgo cognitivo que se presentó con mayor frecuencia fue Son capaces de hablar en público con seguridad, en 43 de las 71 entrevistas (62%). Sin embargo, más allá de la referencia explícita a esta habilidad, se puede decir con seguridad que cada entrevista en sí misma es evidencia del desarrollo de la habilidad para hablar en público con segu-

ridad. Este resultado es invariante en la diversidad, es decir independientemente de situaciones económicas, sociales y personales de los que practican la relación tutora. Como comparte Diego Serrano:

D: A mi Redes de Tutoría nada más me tocó lo que fue tercer grado, realmente nada más me tocó un año. Pero, realmente el cambio fue extremadamente... así de... de... espontáneo, de que realmente... pude expresarme en público, realmente, no digo que soy la eminencia hablando en público, pero pues, se va haciendo poco a poco. Y me fijó en muchos de mis compañeros que no tuvieron como esta educación, que afortunadamente me tocó a mí, que no se animan. Realmente, hasta pasar al salón a exponer una simple presentación, les es demasiado complicado; de que no saben ni qué, se ponen demasiado nerviosos, se pausan y se les borra todo, absolutamente todo. Y respecto a la... a las presentaciones, eh, no tienen como esa creatividad o el empeño de poner todo lo que implica un trabajo escolar, realmente... muchos se van con que un trabajo escolar, pues nada más es como para pasar la materia y listo. Y realmente, pues no es poner mucho de sí, de nuestra personalidad y todo se refleja en un trabajo escolar y pues, mis compañeros realmente no tienen como esa facilidad de expresarse a través de un texto, de una imagen, en dado caso, o de alguna presentación.

Diego Serrano, exalumno de Salazares

Uno de los aspectos al que los entrevistados hacen referencia para explicar la seguridad y el control de los nervios al hablar en público, es el saber que conocen bien el tema del que van a hablar. Así lo leemos en los testimonios de Rosa y Blanca Albino.

RA: Mm, al principio nerviosa porque era mi primer demostración. Pero, como me sentía segura de lo que decía y así porque yo, lo investigué y sabía que eso era, pues me gustaba y ya, yo decía de lo que estaba segura y sí, creo, que sí estaba bien. Y pues, porque investigas varios conceptos, un tema hasta el fondo y es con lo que empiezas ahí, con conceptos y así, pues ya te lo sabes. Y luego, te pasan también a que expliques los problemas y pues, ya los explicas con mucha seguridad porque ya tú te lo sabes. Ya los trabajaste, ya los entendiste, si te preguntan algo, pues ya estás segura de cómo es eso.

Rosa, exalumna de Presa de Maravillas

B: Entonces por eso sí era muy distinto. Sí batallé a adaptarme, más cuando teníamos que exponer, porque sí me ponía nerviosa de que no lo hago bien, de que se me olvidaron las cosas o de que porque me... pues me daban nervios ¿Verdad? Pero sí fui agarrando poco a poquito la confianza; primero nada más ahí en el grupo, ya después con otras personas distintas, pero sí fui agarrando uno más confianza, sí se pone uno nervioso, como en todo pero ya no era la misma, ya tenías más confianza, eras más segura de ti misma; ya sabía que lo que iba a decir, estaría bien o estaría mal, pero tú estabas segura que así era lo que tú habías entendido, de lo que tú tenías conciencia de que eso es lo que tu aprendiste de ese tema, de ese problema de matemáticas y que pues si te hacían preguntas y tú se las respondías como sabías, ya ellos las escuchaban y hasta ahí mismo te daban opiniones de que sí, sí era así, pero también puede ser de esa manera o de esta manera está mejor y ya de ahí aprendías y agarrabas algo poquito para agregarle a ese tema y luego

ya irlo haciendo más largo de lo que lo tenías, irlo enseñando más adelante cuando tú tutoraras a otra persona pues.

Blanca Albino, exalumna de Presa de Maravillas

Además del dominio del tema, los entrevistados reconocen la práctica constante en las demostraciones públicas como el medio que les permitió adquirir seguridad para hablar en público:

P: Entonces yo creo que hay cambios en, en las actitudes, en la manera de expresarte porque con las demostraciones públicas desarrollas como varios ámbitos, eh, aprendes a, a este, a comunicarte de manera oral, escrita, de manera más fluida, eh, como que el, pararte frente del grupo, eh, decirles, pues que esto sé, esto no, esto sí me lo sabía, esto no me lo sé; como que te da cierta seguridad y eso siento yo que te sirve para llevarlo o transportarlo a la vida cotidiana.

Perla, Coordinadora Académica, CONAFE Puebla

En 31 de las 71 entrevistas (44%), encontramos evidencias de aprendizaje profundo, ya sea en la criticidad que adquieren los estudiantes y su capacidad para discriminar el valor de la información que encuentran, en encontrar sentido al material que se estudia o en la transferencia de lo aprendido día a día.

A: Aquí [en la preparatoria] escuchas pero en la tutoría no sólo escuchas sino que tratas de comprender de entender lo que él [el tutor] te dice. Más, es que no es sólo

escuchar sino tratar de comprender, pues de lo que él te dice también pensar en algo, agarrar algo de lo que te puede servir para tu vida, no sólo escucharlo y ya; sino [...] tratar de relacionarlo con tu vida para mejorar.

Alondra Robles, exalumna de Los Reales

J: Entonces, las redes de tutoría, les da un plus más a esto que te lo enseñan más a fondo. Porque, igual como lo comentaba hace un momento que igual para resolver una fórmula o simplemente en las ecuaciones. Te dicen [en la educación tradicional], “estos son sus componentes” y ahí está, te ponen como veinte ejercicios de una ecuación. ¿Y porque mejor no te lo enseñan con problemas, con decir, ah, tienes un problema, resuélvelo con una ecuación? Y pues ya lo resuelves con la ecuación y es muchísimo más fácil que comprendas así [...] Bueno, yo cuando estaba en la prepa me dieron como cincuenta, cien ejercicios de diferentes tipos de... de ecuaciones y yo decía, “es que son muchas ecuaciones...” Y como que no le ves el chiste de sólo estarlas resolviendo; [...] pues ya es como mecánicamente de estar así como, pues ya esto es así y así y así a ojos cerrados, ¿no? Y como si te enseñan un problema, pues analizas el problema y dices: “ah, pues voy a hacer esta operación por esto, voy a resolver esta ecuación porque me va a resolver lo de este problema”.

Jasmín Castro, exalumna de Presa de Maravillas.

El aprendizaje profundo es observable y una de las maneras de darnos cuenta de que está teniendo lugar este tipo de aprendizaje en el aula, como nos dice Santiago Rin-

cón-Gallardo (2018), es que cada estudiante sea capaz de decir qué está haciendo, cómo lo está haciendo, por qué lo está haciendo, qué está aprendiendo y lo digan con sus propias palabras. La visibilidad del aprendizaje profundo permite a los docentes valorar el esfuerzo propio y de los estudiantes.

A: Sí, los alumnos, de hecho, ellos cuando tú los miras en una demostración pública de lo aprendido, manejan conceptos, manejan ejemplos y hay un gran aprendizaje que ellos demuestran cuando hacen este tipo de demostraciones públicas; entonces, uno puede mirar que efectivamente el alumno no está memorizando sino que está reflexionando y está siendo analítico de todos aquellos aprendizajes que le permiten formarse para la vida.

Albino Jarillo, Coordinador Académico, CONAFE
Hidalgo

Este rasgo cognitivo se ve reforzado por el interés que surge de conocer más y más sobre el tema, que es otro de los aspectos que los entrevistados compartieron en más del 30% de las entrevistas.

E: Nos lleva a ser personas ambiciosas, en no quedarnos con lo que nos dicen. Sino, también estar investigando y de decir, pues es que una persona me dijo que era esto pero voy a investigar por mi cuenta que en realidad es eso porque qué tal que nos están diciendo mentiras. Por eso es bueno también leer y documentarnos porque no se trata nada más de decir: Ah, bueno pues ya dijeron que era esto y ya; no, hay que investigar y sólo de esa manera, verdad, pues vamos a llegar a crecer y a ser mejores en nuestra vida.

Esmeralda Ramos, exalumna de Malpaso

La necesidad de conocer más es algo que los entrevistados valoran como una estrategia para lograr transitar nuevamente por modalidades educativas más tradicionales.

K: [La habilidad de aprender por cuenta propia es importante,] más ahorita en Psicología que dan clase. Pero es uno ya autónomo, casi independiente, entonces el profe llega y se para y pone, no sé, digamos a un autor o un filósofo y nada más te dan esa clase. Pero, te dejan muchas dudas, entonces yo, cuando llegó a la casa, no, pues a investigar y hacer esto y hacer lo otro para conocer más sobre el tema. Porque no nada más es quedarse con lo que el profe dice en clase.

Karina Barrios, exalumna de El Cargadero

Los maestros son parte fundamental en la motivación y el acompañamiento para el desarrollo de este rasgo cognitivo:

A: Uy, los problemas que enfrenté eran las... lo que eran las investigaciones. Las investigaciones eran lo que se me dificultaba un poco más, porque hacía las investigaciones muy superficialmente. Era, era lo que le digo, simplemente “ah, es para que vea la maestra que cumplí”. Entonces la maestra era estricta en ese aspecto. Si no le gustaba, si no veía que el trabajo que realizábamos era de calidad, nos lo regresaba y nos decía cuál era nuestro fallo y nos ayudaba a resolverlo.

Jorge Antonio Solís, exalumno de Los Reales

JA: Eh, lo que no me fijaba en ese tiempo pero ahora me... me recuerdo y digo “ah, lo hacía por esto”. Era que [el formador docente] me hacía... mmm... me hacía pre-

guntas. Me hacía preguntas sobre la investigación que realizaba. Entonces me preguntaba algo y si yo no lo sabía era porque mi investigación, al menos para mí, no era completa; no estaba realmente en... calidad. Y pues ya, entonces yo regresaba a la computadora y buscaba ese dato y... seguía buscando y seguía buscando hasta encontrarlo. Entonces, en algo que yo, algo que la relación tutora también me ha enseñado es que si uno aprende por gusto, se aprende mejor [risas].

Profr. Antonio Félix, Jerez

En los testimonios encontramos también evidencia de la importancia de la reflexión oral y escrita sobre el proceso de aprendizaje.

M: Entonces, a mí me gustaba mucho trabajar matemáticas y me gusta mucho hacer los procesos, demostrar, porque es la verdadera cuenta de un aprendizaje claro, sí, y es lo que te va a ayudar a resolver futuros desafíos, que tú escribas, que tú escribas, el proceso y más que el proceso las estrategias que nosotros implementamos para dar solución, es lo que nos va a ayudar a resolver los problemas, sí. Y si no te, si no te acuerdas allí está escrito. Por eso es la importancia, sí, por eso es la importancia de escribir, por eso es la importancia de demostrar, tú das cuenta de un muy buen aprendizaje.

Maximiliano Alfaro, exalumno de San Ramón

E: Al hacer una exposición sobre un tema, a veces no se trata de hacer una presentación en PowerPoint súper exagerada no, se trata de lo que uno sabe, sobre lo que uno ha aprendido. A veces, te dicen vas hablar de algo y no se trata de estar investigando como loco a ver qué es

o de qué se trata, sino de decir: “yo sé qué es esto”. En ocasiones sí nos sirve de mucho... investigar o indagar, pero aquí el hecho es de decir, “yo como persona me he ido formando y he ido aprendiendo esto, esto otro”.

Esmeralda Ramos, exalumna de Malpaso

Los entrevistados se refirieron también a la importancia de aprender a leer con sentido para analizar, discernir y sistematizar la información.

E: En lo académico, una de las cosas más importantes fue en la parte de la investigación, yo me di cuenta que ya no solamente es investigar por investigar, sino que se me hace muy importante que cuando yo consulto un tema no solamente leo la información, la descargo en mi cuaderno y ya, ahí quedó, sino que yo creo que puedo establecer razonamientos a través de la información, comparar, como en la secundaria yo tenía alcance a una variedad de fuentes de información, me encontré en algún momento con el problema de que no siempre la fuente es confiable, entonces en mi carrera esto es un problema muy grande, porque en la medicina hay que tener conocimientos precisos, no hay margen de ese error, entonces, esta habilidad que yo adquirí me sirve para saber cuándo una fuente es confiable.

[...]a nosotros como futuros médicos, para nosotros es importantísimo saber razonar la información, consultar de manera crítica, no solamente verla y pegarla y luego aprendérsela para contestar un examen, eso es fundamental porque vamos a tratar personas y yo me he dado cuenta que los casos no siempre son tal y como vienen en

el libro, entonces creo que esta parte de la investigación de esas habilidades que puede uno desarrollar nos van a servir muchísimo para los estudiantes de la carrera.

Edgar Longoria, exalumno de Salazares.

Destacan la lectura con sentido para cuestionar la información, para valorar y construir una opinión personal.

J: Entonces, comunidades de aprendizaje te enseñan mucho a analizar muchísimo las cosas, no nada más a llegar y decir, pues esto dice este autor, pues yo lo digo tal cual como él lo dice. Igual, pues puedes estar de acuerdo y no puedes estar de acuerdo en lo que los autores dicen, porque un autor dice esto pero yo no, yo no estoy de acuerdo con lo que él dice. Hay otro autor que dice esta otra cosa, a mí me convence más lo que él dice y pues yo es lo que voy a ir a enseñarles a ellos lo que a mí me convence, entonces, pues es muchísimo mejor.

Jasmín Castro, exalumna de Presa de Maravillas.

M: Me dejó las habilidades de poder investigar por mi misma, me dejó (como ahorita), la habilidad de poder utilizar un libro, de saber investigar en un libro y no nada más ir a internet y descargar porque yo ahorita tengo que estar metida en bibliotecas y pues tengo la habilidad de como saber investigar, saber sacar puntos importantes, desarrollar lo más importante y no estar así como limitada a que pos ya el profe me dio la clase ahora que sigue, porque ya después no va a estar tu profe ahí para decirte lo que vas a estudiar.

Maricruz Ramírez, exalumna de Santa Rosa

Los testimonios presentados son evidencia del desarrollo de los procesos cognitivos superiores como resultado del trabajo en relación tutora. En esta práctica el estudiante está constantemente trabajando de manera independiente, poniendo en juego todo lo que sabe, y con ayuda del tutor va identificando lo que no sabe para poder superarlo. Esto permite al estudiante adquirir seguridad y desarrollar habilidades para continuar aprendiendo y compartir su aprendizaje.

Consideraciones finales

Gabriel Cámara

Los testimonios que se presentaron encarnan, literalmente, lo que cualquier educador, padre de familia, investigador, funcionario público o agencia internacional de educación, desea suceda en las escuelas, donde los jóvenes, desde pequeños pasan seis horas, cinco días de la semana, durante diez meses cada año —muchos, por doce años. Se espera que crezcan socialmente, entre compañeros y adultos, que sean tratados con respeto, que sepan aprovechar para sí y para los demás la cultura escrita, que se expresen bien y con verdad, que experimenten el poder de transformar, que sean conscientes de todo lo que reciben y agradecidos para compartir lo que son y lo que saben. Con lo anterior los jóvenes llegarán a ser ciudadanos responsables de su entorno y del bienestar comunitario. El listado de rasgos deseables podría aumentarse y afinarse, pero los que se mencionan reflejan un consenso prácticamente universal que afortunadamente coincide con la transformación que expresan los entrevistados. Lo indeseable es que las entrevistas revelan la excepción, no la norma, en el panorama general del sistema educativo. Lo que se espera de los años de educación formal no está ocurriendo en la mayoría de los estudiantes; es motivo de escándalo social y origen de las recurrentes reformas educativas que se diseñan con la esperanza de corregir las fallas. El problema no estriba en el propósito, en el que todos coinciden, sino en lograr que se haga realidad para la mayoría de estudiantes, independientemente de situación geográfica, condición social, composición familiar o necesidades especiales. El servicio público,

se sabe, no está supliendo lo que los entornos de pobreza no aportan a la educación, como sí lo aportan las familias con mayores recursos. Esto en vez de generar armonía agudiza las desigualdades y la descomposición social. Desde esta perspectiva la educación pública adquiere dimensión política de urgencia y la relación tutora relevancia. Los entrevistados muestran logros de excelencia en entornos que se consideran los menos propicios para aprender, porque además de sufrir múltiples carencias, no cuentan con la estructura educativa de los centros urbanos. Si los cambios que se ven en las entrevistas suceden en lo que sería “leña verde” –lo más difícil–, qué sucederá en la seca, donde las condiciones externas, se piensa, son realmente favorables. Esto descarta la visión negativa que se tiene de escuelas multigrado y comunitarias.

La espontaneidad y evidente satisfacción con la que los entrevistados hablan de la transformación que en ellos causó la relación tutora muestran que el logro educativo no depende necesariamente del entorno físico, la condición familiar o el equipamiento de la escuela. En la medida de lo posible, todo lo anterior es deseable y aun exigible, pero no decisivo para aprender a aprender y aprender a convivir. La transformación depende de asegurar el empalme de capacidad con interés. Lo absolutamente indispensable es el afecto, la plena aceptación y la verdad de quienes deciden compartir saberes. No precisa mucho más lograr el propósito educativo del servicio en cualquier parte del país, porque maestros y estudiantes, por dotación humana, son capaces no sólo de aprender sino también enseñar.

Convivencia social y logro académico deberían ser logros centrales de la educación básica, según el ideario. El problema es que habitualmente estos logros corren por canales

separados y resultados improbables. El logro académico se identifica, en la práctica, con el número de preguntas que acierta a responder satisfactoriamente un estudiante, sobre temas escogidos de un programa estándar. El logro social se identifica por la fidelidad a la disciplina y prácticas escolares, y por tener en el programa lectivo horas de competencias emocionales y tutoría. Los entrevistados, en cambio, muestran que el logro emocional es inseparable del logro académico; ambos logros reales, visibles, demostrables. La seguridad personal que muestran los entrevistados viene de la decisión y el esfuerzo con el que lograron enfrentar el desafío intelectual que les presentó un tutor con verdad y afecto. El diálogo tutor une indisolublemente rigor en el estudio de un tema con el respeto y la confianza que necesita el aprendiz. Las emociones en la tutoría, no se inducen con asignaturas, son resultado de haber enfrentado con éxito el desafío intelectual que libremente aceptó el aprendiz. La satisfacción con el logro explica la gratitud hacia el tutor y la disposición de compartir con gozo lo que aprendió a fondo y con empeño.

Las videograbaciones también enseñan que el discurso y la práctica de la relación tutora la viven por igual maestros, asesores pedagógicos del CONAFE, alumnos, exalumnos y padres de familia. Algunos llevan más de diez años de practicarla, otros la practicaron en los tres años de la telesecundaria, aunque algunos solamente uno o dos años; en el CONAFE la relación tutora, bajo el nombre Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo, es práctica de dos períodos escolares. Se puede concluir que el discurso educativo, el modelo de aprendizaje que guía la relación tutora, la teoría que lo explica, es eficaz, porque la entiende cualquiera que se encuentre formalmente en situación de aprendizaje, dentro o fuera de la escuela. Sólo así pueden,

tanto el que enseña como el que aprende, juzgar si lo que se ofrece es conveniente y merece trabajar hasta lograrlo. El diálogo tutor, el “núcleo del aprendizaje”, es efectivamente núcleo indispensable en cualquier entorno educativo; criterio elemental de buen servicio y garantía de que queda al alcance de cualquiera. La práctica tutora, por elemental, puede verse como cambio mínimo, asequible a todos, capaz de producir máximos deseables en educación básica.

Las videgrabaciones muestran que el desafío educativo del país es más ético que técnico, más de respeto y confianza que de niveles de capacitación profesional o abundantes recursos materiales. Los cambios que gozan los entrevistados se lograron en condiciones normales de operación escolar; sin textos especiales y sin alterar el convenio laboral. Más aún, en ocasiones maestros y estudiantes han tenido que sortear la oposición de algunos supervisores y suplir en tiempos extra lo que la exigencia externa les impedía hacer. Lo nuevo, y asimilable al gasto regular, consistió en ofrecer talleres a maestros interesados y en el seguimiento periódico para apoyar la formación de comunidades de aprendizaje en sus escuelas. En resumen, tiempo de capacitación, viáticos para apoyar a los maestros en el lugar de trabajo, reuniones e intercambios de maestros y estudiantes, sistematización de experiencias y difusión de logros. La verdadera promoción la han hecho maestros que convencen a otros maestros, alumnos y padres de familia de las ventajas de la práctica. También ha resultado importante que un funcionario benévolo se acerque a conocer la práctica y decida liberar tiempos de asesoría y amparar con su autoridad los cambios en la práctica habitual. Por experiencia directa, como aprendices de algún estudiante en escuelas que practican la tutoría, educadores e investigadores educativos de otros países la han difundido en escritos y llevado

a sus países. La anuencia y el apoyo de la autoridad educativa acelera la difusión de la práctica y la establece, pero el dinamismo que la mueve es sin duda la satisfacción profesional de los docentes; movimiento de base, como la definió Richard Elmore, al experimentarla por primera vez como aprendiz de una adolescente hace ocho años.

Una lección insoslayable es cuestionar la visión convencional en la que las escuelas multigrado se consideran inferiores a las completas. El cuestionamiento es a la visión pedagógica, no al derecho que tienen las pequeñas comunidades a recibir completos —y en ocasiones aumentados— los servicios públicos. Los logros que muestran las videograbaciones se dieron en escuelas multigrado. Difícilmente la mayoría de las escuelas que cuentan con maestros experimentados y estables, con mejores equipos y estudiantes de familias sin muchas carencias materiales, pueden esperar que maestros, estudiantes y padres de familia hablen de aprender y compartir aprendizajes, como logro central de su paso por la escuela. La deserción y el bajo rendimiento escolar en los últimos años de preparatoria, al final del ciclo básico, hablan justamente de lo contrario, de aprendizajes deficientes y entornos que no alentaron el estudio y la convivencia.

Finalmente, una lección menos evidente, pero seguramente de mayor alcance, es la equidad que establece en la estructura educativa la relación tutora. Ordinariamente la inequidad educativa se expresa en el número de estudiantes que quedan fuera del servicio, en lo poco que retienen del programa de estudios los que sí acceden, en los escasos recursos que llegan a la mayoría y finalmente en el abandono prematuro de la escuela. Los testimonios revelan otra inequidad, que se ha hecho imperceptible por costumbre, al

no respetar la capacidad que todos, maestros y estudiantes tienen de aprender y enseñar. En la tutoría, en el diálogo tutor, no hay imposiciones distintas a las que en cada caso particular deciden libremente tutores y aprendices. Lejos queda la desconfianza en la capacidad profesional para decidir temas de estudio y en el interés y disposición que tendrán los estudiantes para escoger tema y empeñarse. La relación tutora se basa en la confianza. El caso del CONAFE es ilustrativo del poder de la tutoría para instaurar equidad en el servicio. La institución sigue la línea de mando que le da cohesión administrativa, pero el trabajo educativo en red de tutoría pone en el mismo plano a todos los actores. La autoridad es de servicio, el tutor pasa a ser aprendiz y el aprendiz tutor, sea director o directora, jefa o jefe de programa, coordinadora o coordinador regional, y así todos los líderes comunitarios, los estudiantes y progresivamente sus padres.

El poder nivelador de la tutoría consiste en reconocer la dignidad y el poder de todos para aprender, generar cultura y vivir en armonía. La ocasión es la estadía escolar de las generaciones jóvenes, pero el logro manifiesto trasciende el cometido intelectual cuando los participantes ya piensan y actúan en la sociedad más justa y solidaria.

Referencias

Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015) El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. UNICEF. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Bados L., A. (2005) Miedo a hablar en público. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona, España. 2005.

Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Preal*.

Blanco, R., Valdés, H., Acevedo, C. G.,... Treviño, E. (2008) Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*. v.23, n.1, p. 71-79.

Cervera, F. M., y Rangel, G. J. Dirección General de Estadísticas Sociodemográficas (2015) Seminario-taller “Información para la toma de decisiones: Población y Medio Ambiente”. INEGI. El Colegio de México. Obtenido de <http://www.inegi.org.mx/eventos/2015/Poblacion/doc/p-WalterRangel.pdf>

City, E., Elmore, R., & Lynch, D. (2012). Redefining Education: The Future of Learning is not the Future of Schooling. In J. Mehta, R. B. Schwartz, & F. M. Hess, (eds.) *The Futures of School Reform*. (pp. 119-150). Cambridge: Harvard Education Press.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*.

Cohen, J. McCabe, L. Michelli, N. Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1). 180-213.

Delors, J. (1994). La educación encierra un tesoro. Ciudad de México: UNESCO.

Elmore, R. (2009) “El núcleo de la práctica educativa”, en *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Harvard Education Press, Cambridge, Mass.

Elmore, R. (2010), “Transformation of Learning in Rural México. A personal Reflection, Graduate School of Education, Harvard University.

Elmore, R. (2016) “Reflections on the Role of Tutoría for the Future of Learning”, January 2016 (reportes no publicados)

Fernández, N. M., Alcaraz S. N., y Sola F. M. (2017) “Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas Pruebas en el Campo Educativo”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 10, número 1. Obtenido de <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1>

García H., A. (2012, 17 de marzo). La sociedad, reflejo de la deshumanización de la educación: Pérez Rocha. *La Jornada*. Obtenido de <http://www.jornada.com.mx>

García, P. (2016). *Compiladores: García, Julieta; Villagómez, Alejandra y Reyes Gerardo. Modelo de intervención Fortalecer Habilidades Psicosociales. Programa PAPIME PE303213. FES Zaragoza, UNAM. México. 2016. P. 268.*

Gardner, H. (1994). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, Routledge.

Hawkins, D. (2002), *The Informed Vision, (Human Nature and the Scope of Education, pp.202-242)* Algora Publishing, N.Y.

Illich, I. (1972) *Deschooling Society*, Boyards, N.Y.p.100.

Martinic, S. (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Pp. 15-28.

Mehta, J. & Fine, S. (2015). *The why, what, where and how of deeper learning in American secondary schools. Students at the Center: Deeper Learning Research Series*. Boston, MA: Jobs for the Future.

Popham, J. ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad

educativa? Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). 1999

Redes de Tutoría. (2018, 20 de marzo). Seminario Internacional: “Nuevos modelos de aprendizaje para un mundo que cambia. Las Redes de Tutoría: una respuesta integral posible para un problema estructural.” Obtenido de <https://redesdetutoria.com>

Rincón- Gallardo, S. (2018). Cómo lograr el aprendizaje profundo en las y los estudiantes. (Conversación en línea). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Obtenido de www.lidereseducativos.cl/

Rincón- Gallardo, S. (2018). In the Pursuit of Freedom and Social Justice: Four Theses to Reshape Educational Change. In H. J. Malone, S. Rincón- Gallardo, & K. Kew, (eds.) Future Directions of Educational Change: Social Justice, Professional Capital and Systems Change. (pp. 17-33). New York: Routledge.

Rincón- Gallardo, S. (2016). Large scale pedagogical transformation as widespread cultural change in Mexican public schools. *Journal of Educational Change*, (17)4, 411-436. Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus: Merrill Publishing.

Rogers, C. (1980). *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Sarason, S. (2004) *And What do you Mean by Learning?* Heineman, N.Y., p. 7

SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Plan y programas de estudio para la educación básica. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2017). *Planea. Resultados Nacionales 2017. Educación Media Superior*. Disponible en: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>

Treviño, E., Fraser, P., Meyer A.,...Naranjo, E. (2016) *Informe de Resultados TERCE, Factores Asociados*. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. OREALC/UNESCO Santiago. 2016

UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. OREALC/UNESCO Santiago. Obtenido de <http://www.unesco.org/>

UNESCO. (Sin fecha). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO Santiago. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/>

Vigotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica.

Vogel, S. (2012) Rebasando expectativas: el poder de las redes de tutoría. Az Revista Digital “Educación y Cultura”. Número 58. p.36-39. Obtenido de <http://www.educacionyculturaaz.com/revista-digital>

Bibliografía recomendada

Cámara, G. (2008). Otra educación básica es posible. México: Siglo XXI Editores.

Cámara, G. (Ed). (2006). Enseñar y Aprender con Interés: Logros y testimonios en escuelas públicas. México: Siglo XXI Editores.

Cámara, G. (Ed.). (2003). Learning for life in Mexican rural communities. México: CONAFE.

Cámara, G. (1999). Posprimaria Comunitaria Rural: El Desafío de La Relevancia, la Pertinencia y la Calidad. México: CONAFE.

Cámara, G. & López, D. (2001). Tres Años de Posprimaria Comunitaria Rural. México: CONAFE.

Cámara, G., Rincón-Gallardo, S., López, D., Domínguez, E., & Castillo, A. (2003). Comunidad de Aprendizaje: Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido. México: Siglo XXI Editores.

Elmore, R. (2016). Reflections on the Role of Tutoría in the Future of Learning. Disponible en <https://redesdetutoria.com/download/reflections-on-the-role-of-tutoria-in-the-future-of-learning/>

Elmore, R. (2011). Transformation of Learning in Rural Mexico: A Personal Reflection. Disponible en http://fiftyfold.org/wp-content/uploads/2017/08/Elmore_Transformation_of_Learning_in_Rural_Mexico-Elmore_Final.pdf

López, D., & Rincón Gallardo, S. (2003). La capacitación artesanal y la profesionalización de la labor docente en Posprimaria. México: CONAFE.

Meixi (2018). The Program for the Improvement of Academic Achievement in México: Tutorial Relationships as an Imposition of Freedom to Transform the Instructional Core. Leadership and Policy in Schools. DOI: 10.1080/15700763.2018.1453935.

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

Meixi (2012). The Healing Power of Relación Tutora. Disponible en https://www.academia.edu/9272568/The_Healing_Power_of_Tutorial_Relationship

Rincón- Gallardo, S. (2016). Large scale pedagogical transformation as widespread cultural change in Mexican public schools. *Journal of Educational Change*, (17)4, 411-436.

Rincón-Gallardo, S. (2012). La tutoría para el aprendizaje independiente como práctica y principio rector del cambio educativo en escuelas públicas mexicanas. *Revista DIDAC*, 61, 58-64.

