

Un cambio sustentable

La *comunidad de aprendizaje* en grupos de maestros y alumnos de educación básica

GABRIEL CÁMARA CERVERA*

La necesidad de mejorar calidad y equidad en educación pública enmarca esta experiencia de cambio radical en el nivel básico cuya principal fuerza radica en el convencimiento y libre participación de maestros y estudiantes. La experiencia se gestó en los márgenes del sistema y, a manera de contagio, se ha ido extendiendo como remedio eficaz a un número creciente de escuelas en el país. A través de relaciones tutoras, maestros y estudiantes viven una manera efectiva de enseñar y aprender. La satisfacción con los resultados subraya la importancia de responder a la necesidad académica, la motivación y el entorno cultural de cada persona. La demostración pública de lo aprendido, así como la tutoría entre pares empieza a transformar el salón de clase en una comunidad de aprendizaje en la que todos van siendo capaces de aprender y enseñar. Las relaciones personales promueven necesariamente calidad y equidad en educación pública.

The necessity to improve the quality and equity in public education is the framework in which this experiment of a radical change at the level of basic education, a change that is underpinned by the conviction and the free participation of teachers and pupils. The experiment developed in the margins of the educational system and, like contagious elements, has been spreading as an efficient solution for an increasing number of schools in the country. By means of the tutorial relations teachers and pupils actually live through an efficient way of teaching and learning. The satisfaction about the results highlights the importance of answering to the academic needs, the motivation and the cultural environment of each individual. The public demonstration of what has been learned, and the tutorship amongst peers is beginning to transform the classroom into a learning community in which all the people are becoming able to learn and teach. The personal relations necessarily encourage quality and equity in public education.

Palabras clave

Relación tutora
Comunidad de aprendizaje
Cambio sustentable
Reforma educativa
Educación básica
Innovación educativa
Capacitación de maestros
Calidad educativa

Keywords

Tutorial relationship
Learning community
Sustainable change
Educational reform
Basic education
Educational innovation
Teacher training
Educational quality

Enviado: 10 de octubre de 2009 | Aceptado: 25 de febrero de 2010

* Doctor en Educación (Harvard, 1972), investigador y promotor de modelos alternativos en educación básica. Fundador de Convivencia Educativa, A.C. Actualmente asesora a la Dirección de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, SEP. CE: gcamara@laneta.apc.org

LOS CONCEPTOS

Hablar de cambio educativo en México no puede entenderse sino como el esfuerzo por mejorar sustancialmente la calidad del servicio, porque el actual es, a todas luces, deficiente. Por más salvedades sociales y económicas que se aduzcan al hacer públicas las evaluaciones nacionales e internacionales, es un hecho que los resultados de la educación básica que ofrece el Estado no están respondiendo a lo que socialmente justificaría el servicio. Lo que las encuestas no dicen, pero todos sabemos, es que la principal deficiencia está dentro, no fuera de la escuela. Pero aun tomando solamente en cuenta las evaluaciones estándar, es evidente que el ideal de formar un estudiante que

...encuentre múltiples oportunidades y maneras para expresar lo que sabe y acercarse a lo que no sabe; situaciones en las que pueda desplegar sus ideas y conocer las de los demás... [capaz de realizar actividades que] requieren la colaboración de los participantes, la consulta de diferentes fuentes y la participación en situaciones de aprendizaje variadas, así como usos diversos de la lectura y la escritura, el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y la comprensión del mundo natural y social, la formación de valores éticos y ciudadanos y la creatividad (SEP, 2006: 4).

No se logra cuando más de la mitad de los estudiantes no alcanza suficiencia en comprensión lectora o no logra la competencia matemática básica. Ante esta situación cualquier iniciativa de cambio es bienvenida, en el entendido de que de alguna manera contribuirá a mejorar el servicio. Pero del cambio educativo interesa aquí explorar la sustentabilidad, es decir, la medida en la que cobra vida propia y empieza a gravitar más en la órbita de los actores ordinarios y menos en la de la intervención externa de un grupo de promotores o en la de las autoridades del sistema educativo.

Ninguno de estos tres polos de atracción es prescindible pero la relativa autosustentabilidad de las innovaciones demuestra la bondad del cambio, porque lo asumen los directamente interesados, los maestros y sus alumnos, el supervisor y aun las familias. En este artículo intento demostrar la importancia del cambio de “dentro hacia fuera” (Elmore, 2008) en educación básica, cuando son los actores a la base, principalmente, los que lo promueven y sostienen. En la medida que el cambio arraiga en los actores a la base, el aparato educativo logra el propósito que le da sentido; se justifican los contratos de trabajo, las construcciones, el equipamiento, los programas, los materiales educativos, las capacitaciones, la administración, el gasto público. De un tal cambio interesa constatar la medida en la que descubre energías latentes y las emplea para generar espacios propios, afirmarse, crecer y aun reproducirse en forma autónoma. La evidencia en la que baso el aserto proviene de lo que demuestran experiencias actuales en escuelas de educación básica, como la que describo y explico a continuación.

Un cambio educativo que gravita cada vez más hacia la autosuficiencia es la *comunidad de aprendizaje*. Aunque el término está bastante trillado en círculos educativos, la experiencia reciente de Convivencia Educativa, A.C. (CEAC)¹ y las publicaciones en las que se ha divulgado (Cámara, Rincón Gallardo, López, Domínguez y Castillo, 2004; Cámara, 2006 y 2008) justifica que lo apliquemos a un modo particular de enseñar y aprender en escuelas de educación básica. Me refiero a la relación tutora, cuyo paradigma es la relación que se establece entre un maestro y su aprendiz, entre quien domina una competencia, un arte o un oficio y quien desea genuinamente aprender la competencia, el arte o el oficio, en diálogo directo con el maestro. La relación se establece en plena libertad, se continúa con rigor y no cesa sino hasta que ambos, maestro

¹ Convivencia Educativa, A.C., Camino a San Juan Tlacotenco, No 3, casa 1, Tepoztlán, Morelos, C.P. 62520.

y aprendiz, quedan satisfechos. Una vez adquirida la competencia en grado suficiente, el aprendiz está en posición de convertirse en maestro de quienes deseen adquirir la misma competencia y del modo como la adquirió el nuevo maestro. CEAC aplica este principio a la escuela de educación básica y en vez de la clase frontal promueve que maestro y alumnos establezcan relaciones tutoras sobre lo que el maestro ofrece del programa, porque lo conoce a fondo, y cada estudiante escoge porque le interesa aprenderlo. El diálogo tutor se acomoda al estilo personal de cada estudiante y se mantiene hasta que ambos, maestro y estudiante, concluyen el proceso. Lo que parece imposible de lograr con cada uno de los estudiantes en el tiempo escolar, dado el número de alumnos que tiene que atender un maestro, se logra al multiplicar las posibilidades de enseñar y aprender en el grupo: al concluir un estudiante su proceso de aprendizaje, lo discute, lo expresa en público y se dispone a ser tutor de otro compañero que desee aprender lo mismo y de la misma manera. En esto consiste la comunidad de aprendizaje que promueve CEAC.

La relación tutora es para nosotros la expresión más elemental del buen aprendizaje, su fundamento teórico, cuando coincide el interés del que aprende con la capacidad del que enseña.² En esta relación quedan excluidos los impedimentos que más frecuentemente obstaculizan el aprendizaje en las escuelas de educación básica: el desinterés del estudiante, la simulación del docente y la radical escasez de oportunidades para atender personalmente las necesidades de cada alumno y responder acertadamente a ellas. Pero más importante aún, la relación tutora multiplica naturalmente las oportunidades de aprender y enseñar, no sólo en el salón de clase, sino aun fuera de él. La razón es que el buen aprendizaje tiende

necesariamente a difundirse por ser demostrable, y por la satisfacción que experimenta el aprendiz y las posibilidades que demuestra a otros docentes y a otros compañeros en la misma escuela o en otras escuelas del entorno. Entre más deficiencias haya en la región, más destacarán los buenos resultados que se logran con sólo cambiar el paradigma de relaciones en el salón de clase.

El cambio comienza a ser sustentable —a depender menos de apoyos externos— cuando el grupo acepta que nadie, ni maestro ni estudiante, ofrecerá lo que no domina; que cada quien elegirá el tema de estudio que le interesa; que la relación tutora generará un diálogo que ayudará al aprendiz a descubrir y aprender por sí mismo; que todo aprendizaje deberá reflexionarse y demostrarse en público y que el compromiso —y el privilegio— del que aprende será pasar a ser tutor de otros compañeros. Tutor y tutorado crean un entorno inmune a cualquier interferencia externa y proceden con la libertad de quienes subordinan cualquier otra preocupación al deseo de aprender. El propósito de la comunidad es aprender bien los contenidos que señala el programa de educación básica, pero por estudiarlos en forma independiente, por interés —no por obligación— y al propio paso, se genera necesariamente un margen de autosuficiencia insospechado. El más interesado en evaluar avances será quien estudia por interés; los supervisores más diligentes serán los miembros de un grupo en el que no queda espacio para la simulación, y el orden no será problema donde la gente está satisfecha con el logro de su trabajo. Los resultados son patentes a las familias, a otros maestros, a los supervisores y jefes de sector. La libertad, la variedad de opciones, el interés, la demostración pública, la solidaridad académica revelan la autonomía propia de un proceso que tiene el poder de generarse.

2 David Hawkins explica con profundidad la relación que se establece entre maestro y estudiante a propósito de un tema. Véase Hawkins, 2002a y 2002b.

ORIGEN

La comunidad de aprendizaje se formó en los márgenes del sistema, en las pequeñas comunidades que atiende el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). En 1996 urgía extender el servicio de primaria para ofrecer educación básica completa que ya desde la reforma de 1993 incluía la secundaria, y para esto se diseñó un modelo nuevo. La *posprimaria* enfrentó el reto del multigrado en centros bidocentes con jóvenes instructores temporales recién egresados de preparatoria que debían ofrecer el servicio a estudiantes de diferentes edades y condiciones diversas. De los tres factores del cambio, la autoridad superior, el grupo de promotores y los instructores, estos últimos eran los más dependientes. En cambio, entre el director del CONAFE, Edmundo Salas, y el equipo promotor de la posprimaria se dio una combinación ideal de autoridad y autonomía. El proyecto dependió en todo momento de la decisión de Salas, pero éste confió en la capacidad del equipo para diseñar e implementar el nuevo modelo con suficiente autonomía. Se pudo aprovechar así la oportunidad de los márgenes para desechar lo accesorio y centrarse en lo fundamental. El propósito académico sería aprender a aprender de los textos. Los instructores no darían clase sino que presentarían a los estudiantes temas del programa que ellos hubieran visto primero en forma autónoma, y procederían en todo momento como tutores. El aprendizaje se demostraría en público y los estudiantes pasarían a ser tutores de otros compañeros sobre lo que hubieran ya dominado.

Para 2003 había 360 centros de posprimaria en 27 estados. El modelo educativo había pasado airosamente tres evaluaciones externas: una internacional a solicitud del Banco

Mundial, otra que realizó la Universidad Veracruzana a solicitud del Congreso de la Unión y finalmente la evaluación de la SEP con Estándares Nacionales (Cámara, Rincón Gallardo, López, Domínguez y Castillo, 2004). Sin embargo, un nuevo director decidió suprimir la posprimaria y transformar los centros en *secundarias comunitarias*, una modalidad convencional que en los siguientes años ha tenido más tropiezos que aciertos. El dato subraya la frágil autonomía que tenía el grupo promotor comparado con el poder de decisión del director del CONAFE, y todavía más, la indefensión profesional de los jóvenes instructores temporales a los que sin más se impuso un nuevo modelo.

David Turner, el investigador inglés que en el año 2000 realizó la evaluación de la posprimaria, encomió el modelo, aunque no le daba más de diez años de vida. Se basaba en experiencias anteriores de proyectos innovadores que dependían fundamentalmente de la voluntad del funcionario en turno. Turner acertó en anticipar la decisión del que sería director del CONAFE, pero subestimó el poder de la relación tutora que había arraigado en el grupo promotor.³ Al dejar CONAFE los miembros del equipo posprimaria formamos CEAC y empezamos a ofrecer la comunidad de aprendizaje con mayor autonomía institucional a maestros de educación básica, aunque dependiendo siempre del reconocimiento que mereciera nuestro apoyo.

EL PASO A ESCUELAS REGULARES

A finales de 2003 logramos un pequeño contrato de trabajo con el Programa Escuelas de Calidad que duró sólo unos meses (mientras duró en el puesto el director que había decidido nuestra contratación). En el ciclo 2004-2005

³ Además de los casos que se mencionan en este artículo, CEAC trabaja actualmente con apoyo de la Fundación José A. Llaguno en escuelas primarias y secundarias de la Sierra Tarahumara; con apoyo de la Fundación Lazos en escuelas primarias de Guachochi en la misma región y, paradójicamente, de nuevo con el CONAFE, con cuyo personal de planta se llevaron a cabo recientemente talleres de comunidad de aprendizaje en seis sedes regionales con duración de tres días cada taller –alrededor de 1,200 personas en total. También se capacita en convenio con el Consejo a un equipo central y a equipos locales de dos regiones en la Sierra Tarahumara.

logramos establecer convenios de un año con la Dirección General de Educación Indígena y con la Dirección General de Servicios Educativos del Distrito Federal. En ambos casos el apoyo de CEAC a los maestros produjo buenos resultados, algunos notables, como los que se constataron en seis telesecundarias de la ciudad de México y en algunas de las escuelas indígenas (Casas y Cisneros, 2006; López y Castillo, 2006) pero ninguno de estos trabajos tuvo continuidad, sea por decisión, sea por omisión de los directores: el de la Dirección General de Educación Indígena decidió no renovar el convenio por falta de presupuesto; el de la Dirección General de Servicios Educativos no tuvo oportunidad de renovar el convenio, aunque lo quería, porque nombraron a otra persona en su lugar. Fueron contratos bastante tentativos, aun condescendientes diría yo, para apoyar a un grupo interesante de promotores que había tenido que renunciar al CONAFE. En cambio en ese mismo ciclo escolar ganamos un concurso en el Programa para Promover la Reforma de la Educación Básica en América Latina y el Caribe (PREAL) (Rincón Gallardo, Domínguez, Santos del Real, Cámara y López Salmorán, 2009) y pudimos proceder con mayor autonomía. La propuesta era probar la utilidad de la comunidad de aprendizaje para ayudar a maestros de cuatro telesecundarias unitarias y cuatro bidocentes en Chihuahua y Zacatecas, estados en los que el número de telesecundarias incompletas es comparable al de completas. El maestro en esas telesecundarias encuentra más difícil apoyarse en la programación televisiva, además de que debería conocer más temas de los que ven los maestros por grupo en las telesecundarias completas; muchos más de los que ven los maestros por materia en las secundarias regulares. Las autoridades de los estados acogieron bien el pequeño experimento como parte de los trabajos con los que se promovía ese ciclo escolar: la reforma de la educación secundaria.

Como en los convenios anteriores, pero ahora con más autoridad porque aportábamos el presupuesto, pusimos de condición que la participación de los maestros en el proyecto fuera voluntaria. Se explicó a los supervisores que los maestros recibirían una semana de capacitación intensiva en comunidad de aprendizaje para estudiar temas del programa de secundaria y que debían comprometerse a dar tiempo extra de estudio y recibir una semana al mes, durante todo el ciclo escolar, a un asesor de CEAC en su comunidad. En estas visitas el asesor continuaría la capacitación del maestro y lo ayudaría a conformar la comunidad de aprendizaje en el salón de clase. También se puso de condición tener reuniones periódicas con las autoridades para evaluar el avance del proyecto y empezar a conformar un equipo local que tomara el relevo de CEAC. Los resultados de ese primer ciclo fueron dispares pero en casi todas las escuelas fue posible demostrar avances, algunos bastante notables (Rincón Gallardo y Domínguez, 2006).

En Zacatecas, donde el proyecto arraigó más, el subsecretario de Educación Básica del estado decidió asumir el financiamiento y se contrató a CEAC para los siguientes tres ciclos escolares. De cuatro telesecundarias se pasó a ocho y después a 16 en los siguientes dos años. En realidad, tanto la difusión como la aceptación del proyecto no se dieron de manera tan tersa como sugeriría el simple aumento en el número de telesecundarias, pero acabaron siendo procesos más ricos por la creatividad con la que asesores y maestros fueron sorteando obstáculos administrativos, de financiamiento y de rechazo a lo que desafiaba prácticas inveteradas y exigía más estudio. El cambio se empezó a evidenciar con rigor académico en un estudio que un miembro de CEAC, actualmente estudiante de doctorado en la Universidad de Harvard, realizó para un curso con Howard Gardner en 2007.⁴ Aplicando los estándares de lo que Gardner considera *buen trabajo*, era bastante

4 H-175: Good Work: When Excellence, Ethics and Engagement Meet.

claro que los maestros que seguían la comunidad de aprendizaje habían experimentado un cambio favorable, porque trabajaban más profesionalmente y con mayor satisfacción que otros compañeros en circunstancias parecidas (Rincón Gallardo, 2007).

La demostración pública de lo aprendido se fue haciendo práctica común y su obvia visibilidad facilitó la difusión y aceptación del cambio. Al hacerlo, el maestro o el estudiante daban prueba de la conveniencia de aprender en relación tutora, porque ésta llevaba al aprendiz a poner en juego sus mejores recursos y al tutor a acomodar su ayuda justamente a lo que necesitaba el aprendiz; una demostración de competencia profesional que los llenaba de satisfacción a ambos. Sorprendía ver que se demostraban aprendizajes que trascendían los límites convencionales de tema y de tiempo. Un estudiante de primer año podía demostrar competencia al exponer en público temas que el programa reserva para los grados superiores. La demostración pública venía a ser la culminación de un proceso que daba satisfacción particular al aprendiz, maestro o estudiante, y afirmaba la capacidad para seguir aprendiendo otros temas de interés.

La seguridad con la que se demostraba en público y se ofrecía tutoría a otros compañeros movió al maestro y a sus alumnos a visitar otras escuelas para dar a conocer el nuevo modo de enseñar y aprender. Los maestros canalizaron esta necesidad de compartir saberes organizando encuentros intra e inter-municipales de estudiantes que trabajaban en comunidad de aprendizaje. Los estudiantes viajan a una comunidad convenida para intercambiar temas de estudio, dar y recibir tutoría unos a otros. También los maestros han encontrado formas de intercambiar temas de estudio los días que acuden a las cabeceras municipales a cobrar su quincena, y aun otros días, cuando logran reunirse con el asesor de CEAC en algún sitio convenido. Pronto empezaron a darse casos de estudiantes que ofrecían tutoría a otros maestros y aun a los supervisores,

cuando éstos se interesaban en conocer el modo como se trabajaba en la comunidad de aprendizaje. Lo notable de estos casos ha sido la facilidad con la que en la tutoría los actores prescinden de diferencias de edad o jerarquía para concentrarse en aprender lo que uno sabe y al otro le interesa. Se comprueba así el espacio de autonomía que genera necesariamente una relación tutora en la que el interés es genuino y la competencia palpable.

En Zacatecas el equipo local de asesores que debía formarse para tomar el relevo de CEAC no ha podido cuajar por diversas razones. La principal ha sido la complejidad administrativa, presupuestal y sindical que dificulta liberar maestros o asesores técnico pedagógicos para que se dediquen de tiempo completo a hacer lo que hacen los asesores de CEAC. Hasta ahora sólo se ha liberado a un maestro, pero para ser enlace administrativo entre la Subsecretaría y el equipo de CEAC, con poca incidencia en lo académico.

El mismo presupuesto para apoyar a los maestros no ha fluido regularmente. El primer año lo aportó CEAC con recursos del PREAL, el segundo año lo pagó la Subsecretaría de Educación Básica estatal, el tercero no se pagó y el cuarto sólo se pagó en un 50 por ciento. Menciono estas dificultades no a modo de queja, que sería inútil, sino para resaltar el dinamismo y la autonomía de quienes a pesar de las dificultades continúan dando a conocer las ventajas de la comunidad de aprendizaje por medio de visitas, intercambios, demostraciones y presentaciones en reuniones regionales. Lo que quiero subrayar es la fuerza insospechada de un cambio que arraiga en el salón de clase y de ahí se extiende a otras partes del sistema.

EL CONTAGIO

No encuentro criterio más certero para juzgar el valor de un cambio educativo que el tiempo que los maestros dedican, en cantidad y calidad, a aprender bien lo que deben saber

sus alumnos como resultado del servicio. En la comunidad de aprendizaje la decisión sale de ellos y ataÑe al centro de su trabajo profesional. No lo hacen por una disposición de la autoridad, sino por convencimiento interior; tampoco esperan una remuneración económica o un ascenso escalafonario. No al menos por ahora. En ocasiones han tenido que enfrentar el juicio adverso de compañeros que los disuaden de trabajar más, pero lo superan porque han interiorizado la necesidad del cambio al apreciar los buenos resultados.

La nueva manera de enseñar y aprender permite satisfacer dos necesidades recurrentes en maestros de educación básica: dominar los principales temas del programa y atender individualmente a sus alumnos para evitar que queden rezagados. Si se trata de ayudar al maestro a satisfacer estas dos necesidades, no hemos encontrado capacitación más eficaz que la relación tutora para dominar el programa, ni más certera para repetir con cada estudiante el diálogo que le permitió a ese maestro dominar el programa. A esta capacitación la hemos llamado *fractal*, haciendo metáfora de las formaciones geométricas que se generan repitiendo a mayor o menor escala la misma figura.⁵ En esta capacitación se practica la competencia de aprender a aprender de los textos, pero en diálogo con quien vivió antes el mismo proceso. Así se prepara el maestro para hacer lo mismo con sus estudiantes y éstos con los compañeros y con cuantos deseen aprender de la misma manera. En la relación tutora se logra conciliar el rigor con la libertad, dos extremos en apariencia opuestos pero necesariamente complementarios; o lo que es lo mismo, se logra establecer un entorno libre de interferencias externas, plenamente autónomo, en el que maestro y aprendiz deciden el rumbo y marcan el paso para aprender en verdad uno del otro.

Conforme los estudiantes escogen temas de interés y se ejercitan en aprender directamente de los textos, multiplican la demanda de atención tutora y refuerzan la decisión de sus maestros de dedicar tiempo al estudio del programa. La queja —profundamente satisfactoria— de muchos maestros es que no se están dando abasto para adelantarse a estudiar tantos temas como descubre el interés de sus alumnos. Y en efecto, los *catálogos* de temas que los estudiantes han visto en profundidad y analizado por escrito empiezan a ser considerables. De estos catálogos se sirven cuando dan tutoría a otros compañeros y aun a otros maestros y supervisores.

Además de la evidencia de temas del programa que han visto a fondo, investigando en las fuentes disponibles y reflexionando sobre su proceso de aprendizaje, los estudiantes destacan ya en criterios más convencionales como el paso al bachillerato, el puntaje en la prueba ENLACE y en las olimpiadas académicas como la de matemáticas y de historia. Pero indudablemente la señal de excelencia académica más sorprendente la han dado maestros y estudiantes en comunidad de aprendizaje al actuar como tutores dentro y fuera del estado de Zacatecas.

El 27 y 28 de marzo de 2007, un grupo de maestros de telesecundaria de los sectores 11 y 6 de San Luis Potosí visitaron a sus homólogos de Zacatecas como parte de un programa de intercambio para conocer y aprovechar experiencias escolares exitosas. Se escogió la telesecundaria unitaria de San Ramón, en el municipio de Villa de Cos, contiguo al estado de San Luis Potosí, porque en el huerto escolar se había instalado un sistema de riego por goteo con apoyo de técnicos de la Universidad Autónoma de Zacatecas y, además, porque ahí se seguía el modelo comunidad de aprendizaje. Más que el huerto, lo que dicen los

⁵ En CEAC escogimos como emblema un pentágono cuyos vértices están unidos por rectas que al cruzarse forman en el centro de la figura otro pentágono igual; si se hiciera lo mismo con el pentágono pequeño se volvería a formar en su centro otro pentágono. La misma figura se obtendría al proyectar los lados originales del pentágono hasta cruzarse y formar vértices desde los que se podrían trazar los lados de un pentágono mayor.

maestros de San Luis es que los sorprendió ver que en la pequeña aula los estudiantes no seguían la programación televisiva ni recibían clases, sino que cada uno estudiaba temas de interés, se ayudaban mutuamente y demostraban públicamente lo aprendido.

La maestra de la telesecundaria de San Ramón, Sara Morán, había aceptado recibir el apoyo de Álvaro de Ávila, asesor de CEAC, a principios del ciclo escolar 2006-2007 y después de seis meses coordinaba ya en el aula unitaria una comunidad de aprendizaje. Los visitantes constataron que los chicos escogían temas de estudio aun cuando no correspondían a su grado. Un estudiante de primero de secundaria, por ejemplo, estaba viendo temas del programa de matemáticas de tercero y manejaba los contenidos con gran seguridad.⁶ Los maestros de San Luis decidieron que tenían que conocer mejor y aprovechar la experiencia de San Ramón en sus telesecundarias. Comprometieron al asesor a que fuera a San Luis Potosí a hablar de la comunidad de aprendizaje. El 15 de junio Álvaro de Ávila expuso ante un grupo de 55 maestros de telesecundaria de ese estado las ventajas y las condiciones con las que se puede transformar un salón de clase ordinario en comunidad de aprendizaje. Todavía más interesados con la presentación de Álvaro, dos supervisores, Laura Mendoza de Ahualulco y Fidel Castro de Villa de Ramos y una maestra, Zoila Aguilar, aprovecharon unos días de las vacaciones de verano para ir a Tepoztlán, Morelos, a recibir tutoría sobre temas del programa de telesecundaria y experimentar directamente la comunidad de aprendizaje.⁷

Al comienzo del ciclo escolar 2007-2008, en la primera reunión del Consejo Técnico

de telesecundarias, los supervisores de San Luis Potosí que habían visitado San Ramón y aun vivido la experiencia de la comunidad de aprendizaje durante el verano insistieron con sus compañeros en la importancia de conocer y aprovechar esta metodología. Era necesario darla a conocer a más maestros, sobre todo los que trabajaban en telesecundarias incompletas, y se decidió llevar a San Ramón a maestros que se pensaba estarían interesados en conocer el modo como trabajaban Sara Morán y sus alumnos. De nuevo en la tercera reunión del Consejo Técnico, el 25 de enero de 2008, se habló de la comunidad de aprendizaje y entonces el jefe del Sector Norte de la Huasteca potosina, Marcos Salas, pidió que la maestra Laura, convencida de las ventajas del modelo, fuera a presentarlo a las autoridades de su sector.

Ya desde finales de 2007 le había llegado noticia al subsecretario de Educación Básica, Fernando González, de un apoyo a maestros que estaba dando buenos resultados en algunas telesecundarias incompletas de Zacatecas y se interesó en conocerlo. El 10 de febrero de 2008 se pudo concretar la visita a San Ramón. Durante hora y media, en el reducido espacio del aula de la telesecundaria unitaria, el subsecretario y sus acompañantes presenciaron demostraciones de estudiantes que habían visto temas de matemáticas, literatura e inglés; escucharon de la maestra Sara Morán la manera como trabajaban sus alumnos, la cobertura que daban al programa y la manera como se evaluaba el aprendizaje de cada estudiante. También escucharon del profesor Pablo Cabral, supervisor de Villanueva, el alcance del modelo en el estado de Zacatecas. Al final el subsecretario se volvió a Flavio Campos,

6 Maximiliano Alfaro del Río, alumno de primer año, agotó en unos meses el temario de álgebra y buena parte del de geometría de la secundaria, tanto que pudo dar tutoría a otros compañeros y aun a la misma supervisora de la zona. Como él mismo dice en un testimonio escrito: "Yo creo que desde allá [desde que escogió estudiar matemáticas] me cambió la vida un interés grandísimo por matemáticas... me traía un libro, otro y otro, se me hacia magnífico, bueno, también literatura e inglés, pero más matemáticas" (Cámara, 2008: 46).

7 En el verano se vienen organizando semanas intensivas de capacitación a maestros voluntarios de Zacatecas en Tepoztlán, Morelos, aprovechando las capacitaciones que se organizan actualmente para los promotores de CEAC. Los maestros dan su tiempo y pagan el transporte. CEAC ofrece la capacitación y el alojamiento en su sede de Tepoztlán.

secretario de educación estatal, para pedirle que lo ayudara a extender la comunidad de aprendizaje a otros estados.⁸

Ese mismo mes, el día 28, ante el jefe del Departamento de Telesecundarias del estado de San Luis Potosí, jefes de sector y supervisores de dos zonas de la Huasteca potosina, Laura Mendoza, el asesor técnico pedagógico Jaime Villalón y la maestra Zoila Aguilar hablaron del modelo a sus compañeros con el convencimiento que podría esperarse de un promotor de CEAC. El jefe de sector, Marcos Salas, y la asesora técnica pedagógica, Maribel Martínez, decidieron promover en su región la comunidad de aprendizaje. Esta promoción pudo concretarse a principios de julio, pero sólo después de que la supervisora, Laura Mendoza, llevara a cabo, el 11 de marzo de 2008, una experiencia de promoción inusitada con 47 maestros de telesecundarias de Ahualulco y Villa de Ramos, San Luis Potosí. Lo inusitado de la promoción consistió en pedir a los estudiantes de San Ramón, Villa de Cos (Zacatecas), que dieran tutoría a los maestros de San Luis. Los maestros escogerían algún tema de matemáticas, literatura o inglés del catálogo de los estudiantes y lo estudiarían en relación tutora con alguno de ellos. El día de la visita, la maestra Sara Morán acomodó a los maestros de San Luis en el aula de la telesecundaria y en tres salones que pidió prestados de la primaria. A cada salón se asignaron cuatro estudiantes. Los maestros trabajaron como aprendices toda la mañana. Al final algunos pasaron al frente a demostrar lo aprendido con apoyo de los jóvenes tutores. La plenaria después de la comida sirvió para despejar dudas y se confirmó la decisión de llevar la comunidad de aprendizaje a quienes en San Luis Potosí quisieran aprovechar el método.

Con los buenos resultados de la experiencia en San Ramón, las autoridades de San Luis

decidieron que la promoción en la Huasteca potosina debía hacerse de la misma manera: los promotores serían los mismos estudiantes. La maestra Laura Mendoza se encargó de hacer los enlaces entre las autoridades de ambos estados y se pudo formalizar una visita de varios días de 21 estudiantes de San Ramón a tres comunidades de la Región Norte a donde confluirían maestros y estudiantes de telesecundarias cercanas para vivir la relación tutora. Por parte de Zacatecas acompañaron a los estudiantes sus maestras Sara Morán y Trinidad Mayorga,⁹ la supervisora Dora Margarita Romo y el jefe del sector, José Pérez. Por parte de San Luis Potosí recibieron en Ciudad Valles y acompañaron después al grupo en su recorrido el jefe del Departamento de Telesecundarias del estado, Víctor Zenón Cerda, la supervisora Laura Mendoza, el jefe del Sector Norte, Marcos Salas, los asesores técnicos pedagógicos Maribel Martínez y Jaime Villalón, además de la maestra Zoila Aguilar. El día 13 trabajaron en Buenavista, Tanquián, con 25 maestros, entre los que estaban supervisores, asesores técnicos pedagógicos y unos 50 estudiantes. El 14 en Tocoymón, Tanlajás, con 10 maestros y 110 estudiantes. El 15 en Poitzen, Tancanhuitz, con 10 maestros y 70 estudiantes. De Zacatecas también participaron en estas demostraciones dos asesores de CEAC y cuatro nuevos miembros en capacitación, pero el trabajo promocional corrió por cuenta de las autoridades de San Luis Potosí, sobre todo de la maestra Laura Mendoza que ha sistematizado en un video sus experiencias con la comunidad de aprendizaje. Muchos de los maestros que recibieron tutoría de los estudiantes pidieron recibir el apoyo en forma regular y no faltó quien estuviera dispuesto a invertir el tiempo de sus vacaciones para recibir tutoría. La maestra Laura repetía que la única condición para recibir el apoyo era “tener interés, voluntad y disposición”.

8 <http://basica.sep.gob.mx>, Difusión, Actividades (consulta: 16 de febrero de 2008).

9 Después de un ciclo escolar San Ramón atrajo más estudiantes y la telesecundaria pasó a ser bidocente.

La seguridad de Laura Mendoza se apoyaba en la negociación en curso entre la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y el CEAC para extender la comunidad de aprendizaje a otros estados e incrementar el número de telesecundarias atendidas en Zacatecas. La meta que se propuso fue ofrecer el servicio a 200 telesecundarias completas e incompletas en 10 estados el ciclo 2008-2009, para después, en los siguientes ciclos escolares, aumentar el número de escuelas en proporción geométrica. Se mantiene la estrategia central de participación voluntaria: las autoridades de cada entidad, los asesores técnico pedagógicos que formarán el equipo local con apoyo del CEAC y los maestros interesados en trabajar en comunidad de aprendizaje decidirán su participación después de conocer tanto los beneficios como los compromisos que implica su decisión. Consecuente con la estrategia, primero era necesario presentar el proyecto a las autoridades de telesecundaria de todos los estados, explicar las condiciones de participación y esperar su respuesta.

El jueves 3 de julio de 2008, en la Ciudad de México, se presentó el proyecto a todos los equipos estatales. Siguiendo la práctica promocional de Zacatecas y San Luis Potosí se invitó a tres maestros, cada uno con dos de sus estudiantes, para que, repartidos en las mesas de trabajo, hablaran de su experiencia con el nuevo modelo.¹⁰ El diálogo directo con maestros de telesecundarias incompletas de Zacatecas que viven y muestran las ventajas de la capacitación en comunidad de aprendizaje, así como la seguridad que mostraron sus estudiantes, deben haber hecho más mella

en los equipos estatales que las presentaciones orales al principio de la sesión y el video que proyectó la maestra Laura Mendoza al final del evento. Una de las presentaciones corrió a cargo de Santiago Rincón Gallardo, quien ha seguido la propuesta, la ha discutido académicamente con sus maestros de Harvard¹¹ y ahora viene a recabar datos para iniciar una investigación que revele el grado en el que el modelo educativo basado en la comunidad de aprendizaje se incorpora al sistema de telesecundarias, los cambios que produce en la profesionalización del maestro y la calidad de los aprendizajes que propicia en los estudiantes.

UNA NUEVA ETAPA

La relación tutora modifica el patrón tradicional de capacitación a maestros de educación básica, porque implica partir de lo que cada maestro necesita para llenar lagunas o profundizar en los temas del programa; no impone un tema único de estudio ni un mismo ritmo a los que se encuentran en proceso de capacitación. Otra modificación tiene lugar en cuanto al tiempo y lugar de las capacitaciones: se dan en el sitio de trabajo y duran hasta diez veces más que las capacitaciones regulares.¹² La capacitación en el lugar de trabajo es inherente a un grupo que centra su actividad en adquirir la competencia de aprender a aprender de los textos en forma autónoma. No se busca transmitir un contenido sino ejercitarse una competencia a partir de modelos reales, del asesor externo, del maestro, de los mismos estudiantes. Por la misma razón el resultado del ejercicio debe ser demostrable *in situ* y aceptable según los estándares de la competencia.

¹⁰ La maestra Adelaida Martínez de La Abundancia, Villa de Cos, con los estudiantes Eduardo Balderas y Karen Muñiz; el maestro Gabriel de León de Presa de Maravillas, Villanueva, con las estudiantes Ana Gladis de Ávila y Diana Cuevas, y el maestro Sergio Reyes de El Salero, Concepción del Oro, con los estudiantes Juan Antonio Ramírez y Hermelinda Vázquez.

¹¹ Tal es el caso del documento de trabajo, no publicado: "Improving Instructional Practice in Marginalized Mexican Public Middle-Schools: Zooming-out from the teacher-student relationship to the Public Education System", en el programa del profesor Richard Elmore: Supporting Teachers for Instructional Improvement.

¹² Lo que duran los Talleres Generales de Actualización en agosto más las reuniones mensuales en la sede de la supervisión.

En cuanto al tiempo que un maestro o un estudiante necesita para adquirir con suficiente dominio la competencia de aprender a aprender de los textos, no hay un criterio único. De hecho no hay límite a lo que cada persona puede alcanzar si se empeña con constancia. Dentro del sistema de telesecundarias lo que se ha podido definir es un tiempo razonable de capacitación, siempre abierto al interés de maestros que quieren y pueden dedicar más tiempo. Basados en la experiencia de Zacatecas, el nuevo proyecto ofrece un taller intensivo de 40 horas a los maestros que han oído de la comunidad de aprendizaje y quieren probar directamente la metodología. Después del taller, si aceptan el apoyo del asesor en su escuela, se comprometen a recibirlo una semana cada mes para continuar la capacitación y promover demostrativamente la comunidad de aprendizaje entre los estudiantes.

La capacitación en el lugar de trabajo ha resultado eficaz cuando el maestro puede dedicar tiempo en las tardes a estudiar con el asesor que lo acompañó en el grupo durante la mañana. De hecho hay maestros que continúan estudiando hasta entrada la noche; pero por beneficioso que sea —antes que nada para el mismo maestro, y sólo después para sus estudiantes— no todos pueden dedicar tiempo para estudiar en las tardes con el asesor. Sería torpe e injusto condicionar la capacitación de un maestro a la exigencia de tener que realizar una doble jornada, sin más remuneración que el aprendizaje, por deseable que sea esa actitud. Hay quienes lo hacen y los resultados son sorprendentes, pero no puede uno esperar lo mismo de todos los maestros.

En la práctica los asesores, los maestros y los supervisores han encontrado maneras ingeniosas de sacar tiempos de tutoría: acortar el horario de clase durante la semana de visita del asesor, suprimir algunos días el trabajo en el salón de clase, suplir al compañero que recibe tutoría, aprovechar los días que acuden a las cabeceras municipales a cobrar la quincena o, donde la comunidad de aprendizaje

ya ha arraigado bien, como en San Ramón, organizar previamente el trabajo de los estudiantes con tutorías programadas entre ellos y pedir que dos madres de familia se turnen para estar al pendiente de un trabajo que cada vez se desarrolla con mayor independencia. Esos días el asesor se reúne con dos o tres maestros o maestras en un lugar conveniente para darles tutoría y/o intercambiar entre ellos los temas que han estudiando desde la última reunión.

Donde ha sido posible, como en escuelas primarias de la Tarahumara en las que trabajamos, el asesor se presenta a la comunidad acompañado de un auxiliar que atiende al grupo con la misma metodología mientras el maestro recibe capacitación. En la medida que se cuente con un auxiliar —un pasante de Normal, un egresado de telesecundaria que vivió la comunidad de aprendizaje, un estudiante de educación superior en servicio social, etc.— la capacitación del maestro podrá hacerse dentro del horario regular y el cambio encontrará menos obstáculos. En realidad, la manera como actualmente se distribuye el tiempo del maestro parte del supuesto de que las capacitaciones son para actualizar la suficiencia profesional, no para cubrir huecos importantes o profundizar en lo que sólo se conoce superficialmente. Pero este supuesto es muy endeble, como se constata al dar oportunidad a los maestros de educación básica de estudiar, en el entorno aceptante de la relación tutora, temas del programa en los que no se sienten seguros ni se atreverían a exponer en público.

La insistencia administrativa de cubrir 200 días de clase al año se sustenta en el supuesto de una cabal competencia profesional. En la medida que el maestro necesite tiempo para ponerse al día en determinados temas que tiene que enseñar a sus alumnos, el tiempo de clases debería subordinarse a la capacitación del maestro. Llevando el argumento al extremo se puede decir que en algunos casos dedicar 100 días de los contratados con el maestro

a su capacitación y los 100 restantes a la docencia daría mejores resultados académicos que insistir en que trabaje los 200 días sabiendo que ignora partes importantes del programa. Es claro que este razonamiento choca frontalmente con el papel tutelar que desempeña la escuela en ciudades donde desaparecen las familias extendidas, ambos padres trabajan, la economía no tiene espacios para los menores, y la inseguridad física y social multiplica peligros para todos, principalmente los más chicos. Pero en los márgenes del sistema, sobre todo en las pequeñas comunidades rurales, la escuela compite por el tiempo de los estudiantes con otras actividades que también lo demandan y de las cuales depende la subsistencia familiar. En estas comunidades es más dable pensar en alternar el horario del maestro con períodos de capacitación y períodos de docencia.¹³

CÓMO MONITOREAR EL CONTAGIO

Si aceptamos que la comunidad de aprendizaje modifica el paradigma de capacitación a maestros y la relación tutora el de enseñanza, tendremos que aceptar que también modifica algunos de los paradigmas con los que se hace investigación en educación básica. El interés de la mayoría de las investigaciones es observar los procesos que tienen lugar en las escuelas, tanto las proficientes como las rezagadas, a fin de aislar las variables de las que depende el éxito o fracaso escolar. Una vez detectadas las variables y el modo como interactúan será posible redefinir políticas para lograr con mayor eficacia el propósito de la educación pública. Particularmente en las innovaciones se da por descontado que parten de un buen diagnóstico, que se ha diseñado un buen remedio y que lo que falta es dar seguimiento a

dos procesos importantes: uno es evaluar si el cambio ha sido favorable y explicar a qué debe atribuirse; otro, si la innovación ha resultado exitosa, es ver cómo los factores de los que depende el cambio pueden repetirse en el resto del sistema.

La visión convencional al intentar generalizar un cambio que resultó favorable en educación básica supone que los investigadores descubrieron ya los factores que lo hicieron posible, que esos factores están en manos de la autoridad y que ésta puede inducirlos o imponerlos al resto del sistema. El problema con el cambio que produce la comunidad de aprendizaje es que el principal factor, la acción del maestro y sus estudiantes, depende sólo de manera indirecta de la autoridad central. La preocupación de los planificadores por generalizar las buenas prácticas —el *scaling-up* de una innovación exitosa— se complica porque la relación tutora depende de la libre decisión de los actores, no de una decisión técnico-administrativa de la autoridad. Como se dijo antes, de los tres polos de atracción (la autoridad central, el grupo promotor y los actores a la base), la comunidad de aprendizaje gravita definitivamente hacia el tercero. El cambio es interior, no inducido ni impuesto desde fuera.

En CEAC hemos estado promoviendo la comunidad de aprendizaje con el visto bueno y el apoyo de la autoridad central, pero no anticipábamos la manera autónoma como se extendió a otros estados, empezando por San Luis Potosí. El mismo fenómeno se ha dado en la zona de Turuachi, Guadalupe y Calvo, Chihuahua, donde el contagio está trascendiendo modalidades de educación básica y aun sistemas: cursos comunitarios, escuelas indígenas y no indígenas, secundarias y telesecundarias, albergues y hasta el bachillerato. Esta nueva modalidad de

¹³ En situaciones particularmente extremas —distancias, dispersión, movilidad, narcotráfico— como son las regiones de Chihuahua, Sinaloa y Durango que comparten la Sierra Madre Occidental, las autoridades ven factible concentrar mensualmente a los maestros de todos los servicios de una mini-región para recibir capacitación, intercambiar experiencias y convivir durante una semana. Las otras tres semanas del mes trabajarían en sus comunidades, aunque se propone intensificar el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación para romper el aislamiento en el que trabaja la mayoría de esos maestros.

scaling-up amerita un nuevo paradigma de investigación, porque nos obliga a reconocer el decisivo protagonismo de los actores a la base, semejante al que podría explicar fenómenos como la migración informal en México y en el mundo: un fenómeno que ocurre masivamente, a contrapelo de lo establecido, con despliegue insospechado de ingenio y sacrificio, con independencia y aun desafío de las autoridades: con manifiesta autonomía. Fenómenos sociales semejantes se pueden estudiar en la comercialización de productos que sorpresivamente se ponen de moda y avasallan el mercado, o en el comportamiento de grupos de adolescentes en las ciudades (Gladwell, 2000).

La relación tutora teje esta narrativa del trabajo de CEAC desde que el grupo diseñó y ejecutó la operación de la posprimaria en las pequeñas comunidades que atiende el CONAFE hasta el que ahora realiza en apoyo de maestros y estudiantes en escuelas del sistema regular, principalmente telesecundarias, y se difunde y extiende a partir del convencimiento de los actores a la base. Lo característico de esta relación es que elimina las separaciones que impiden un trabajo educativo de calidad: no separa el discurso de la práctica, porque el tutor debe demostrar la competencia que enseña; no separa el programa del interés del estudiante, porque es él quien escoge el tema de estudio de la oferta de temas que presenta el tutor; no separa la enseñanza del aprendizaje, porque el diálogo que establecen tutor

y aprendiz no descansa sino cuando ambos quedan satisfechos; no separa promoción de ejecución porque el entusiasmo que produce el buen aprendizaje es la fuerza con la que la metodología se difunde y consolida en el sistema educativo.

La moraleja para quienes deseamos conocer lo que urge mejorar en educación básica es seguir con cuidado la manera como la comunidad de aprendizaje genera cambios a la base y al hacerlo redefine el papel que debemos tomar promotores y funcionarios para multiplicar espacios de autonomía en las escuelas; porque es claro que el cambio lo hacen estudiantes interesados en aprender y maestros capaces de enseñar en relación tutora.

POST SCRIPTUM

A 18 meses de que se escribió este artículo debo añadir que la comunidad de aprendizaje no sólo se extendió a más estados (21) en el ciclo 2008-2009, sino que ahora, en el 2009-2010, la asume la Subsecretaría de Educación Básica y llega a todos los estados a través del Programa Para Mejorar el Logro Educativo de la Dirección General para el Desarrollo de la Gestión y la Innovación Educativa. La capacitación en relación tutora a través de redes de asesores técnicos es el eje del programa para lograr mejores aprendizajes en las más de 7 mil 500 escuelas que muestran consistentemente bajos resultados y se encuentran, por lo general, en las zonas más pobres del país.

REFERENCIAS

- CÁMARA, Gabriel, S. Rincón Gallardo, D. López, E. Domínguez y A. Castillo (2004), *Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*, México, Siglo XXI Editores.
- CÁMARA, Gabriel (coord.) (2006), *Enseñar y aprender con interés: logros y testimonios en escuelas públicas*, México, Siglo XXI Editores.
- CÁMARA, Gabriel (2008), *Otra educación básica es posible*, México, Siglo XXI Editores.
- CASAS, M. y L.G. Cisneros, "Telesecundarias del Distrito Federal", en G. Cámara (coord.) (2006), *Enseñar y aprender con interés*, México, Siglo XXI Editores, pp. 125-160.
- ELMORE, Richard (2008), *School Reform from the Inside Out, Policy, Practice and Performance*, Cambridge, Mass., Harvard Education Press.
- GLADWELL, Malcolm (2000), *The Tipping Point. How little things can make a big difference*, Little Brown, Nueva York.
- HAWKINS, David (2002a), "I, Thou and It", en *The Informed Vision*, Nueva York, Algora Publishing, pp. 51-64.
- HAWKINS, David (2002b), "What it Means to Teach", en *The Roots of Literacy*, Colorado, University Press of Colorado, pp. 41-52.
- LÓPEZ, D. y A. Castillo, "Escuelas indígenas de Hidalgo y Puebla", en G. Cámara (coord.), *Enseñar y aprender con interés*, México, Siglo XXI Editores, pp. 97-160.
- RINCÓN Gallardo, S. y E. Domínguez, "Telesecundarias unitarias y bidocentes de Chihuahua y Zacatecas", en G. Cámara (coord.), *Enseñar y aprender con interés*, México, Siglo XXI Editores, pp. 39-96.
- RINCÓN Gallardo S., Santiago (2007), *Fostering Good Work in Disadvantaged Junior-High Schools in Mexico*, Tesis de Maestría, Massachussets, Harvard Graduate School of Education.
- RINCÓN Gallardo S., Santiago, Emilio Domínguez B., Annette Santos del Real, Gabriel Cámara C. y Dalila López S. (2009), "Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes", en *Reformas pendientes en la educación secundaria*, Santiago, Fondo de Investigaciones Educativas, PREAL, pp. 363-407.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006), *Libro para el maestro. Telesecundaria. Matemáticas, 1er grado*, vol. 5, México, SEP, 2006.