

Práctica que logra y profundiza el cambio

Gabriel Cámara

.....





Práctica que logra y profundiza el cambio

Gabriel Cámara

La tutoría ocupa un nicho muy especial entre los casos ejemplares que habrán de guiar el futuro del aprendizaje.

Richard F. Elmore

El aprendizaje en diálogo, o *práctica tutora*, adelanta el cambio educativo que pide la transformación político-social en curso, e incluso lo profundiza. Aun cuando la práctica se identifica habitualmente con el servicio del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en comunidades rurales, desde tiempo atrás la adoptan libremente muchos maestros y funcionarios de escuelas públicas en varios, si no en todos, los estados del país. Con ocasión del Marco Curricular que apareció en el último tercio del sexenio (2018-2024) y las controversias que suscita, dentro y fuera del sistema educativo, la práctica tutora está siendo puente de entendimiento entre quienes lo urgen y quienes lo implementan; además de que descubre un cambio educativo que sería más congruente con el ideal de democracia, equidad y justicia de la Cuarta Transformación (4T).

Actualmente, la práctica tutora resulta novedosa en el entorno escolar convencional en el que estudiamos de jóvenes y en el que hemos dado clase; porque fuera de la escuela, lo que somos, sabemos y hacemos, se logró siempre interactuando, dialogando libremente en pie de igualdad con los muchos que atendieron nuestro interés con verdad y con afecto. Con ellos se han ido tejiendo las relaciones perdurables de amistad y gratitud que nos sostienen. La paradoja es que nuestro ideario educativo, como se lee en la Constitución —y en las constituciones de prácticamente todos los países—, da por hecho que la escuela amplía e intensifica la oportunidad de conocer, conocernos y convivir socialmente. Sin embargo, la constante urgencia por promover reformas, modificar prácticas, emplear nuevos materiales, sugerir nuevas metodologías, nuevas evaluaciones, etcétera, y la insatisfacción

tan común por los demasiados años —y aun daños (Olson, 2009; Meixi, 2013)— pasados en la escuela, revela una importante falla para lograr lo que justifica el servicio.

La reforma educativa actual (2022-2024) busca mejorar el servicio, sobre todo la manera como se deben ofrecer y aprender temas articulados en un nuevo programa general. La reforma no necesita justificación social, porque en el México reciente, cada nueva administración política ha decidido alguna reforma estructural (nuevo programa y nuevos textos con la impronta del sexenio), acotada por lo que es viable social y presupuestalmente. La estructura y operación de la escuela pública, prácticamente no se cuestiona; se modifican aspectos secundarios, pero no el funcionamiento general. Este último queda bien establecido legal, laboral, presupuestal y políticamente, como corresponde a la expectativa general de la ciudadanía, en especial de las familias con hijos en edad escolar. Son algunos críticos radicales que cuestionan la operación regular de las escuelas, tanto en México como en otros países. En el Centro Intercultural de Documentación en Cuernavaca, Morelos (1960-1975), Iván Illich (2006) produjo, seguramente, la crítica más radical a la escuela pública contemporánea, lo que la sociedad pierde y lo que ganaría sustituyéndola. Otro autor de la época, Paulo Freire, abonó a la crítica educativa desde la alfabetización de adultos en sociedades latinoamericanas y su pedagogía de la transformación de las relaciones sociales a través del aprendizaje crítico y solidario. La reacción conservadora de Estados Unidos, Europa y Japón al “exceso de libertad” político-social de los años 60 y 70 del siglo pasado (Chomsky, 2022), el cantado “Fin de la historia” y la adopción de políticas neoliberales en México, alejaron del público educativo la crítica radical.

En los años 90, llegó de fuera de México la inesperada crítica de John Taylor Gatto, maestro de escuela pública, recién premiado como “Maestro del Año” en la ciudad y el estado de Nueva York. En su libro *Dumbing Us Down* confesó que lo que realmente estuvo enseñando se resumía en siete lecciones: 1. Confusión: lo que se ordena y se deja de ordenar tiene poco sentido, 2. Decidir lugares: cada alumno debe ocupar el sitio que lo cataloga,

3. Indiferencia: nada en el salón de clases será realmente importante, 4. Dependencia emocional: se necesita permiso hasta para ir al baño, 5. Dependencia intelectual: el juez siempre es el docente, 6. Autoestima: siempre en función del juicio ajeno, y 7. Vigilancia: todos están bajo sospecha (Gatto, 1992).

Cualquiera que lea serenamente la descripción de Gatto dirá es lo que sucede regularmente en grupos numerosos de estudiantes en los que una sola maestra o maestro es responsable del orden y la disciplina, mientras ella o él proponen lo que sus alumnos deben aprender conforme la dosificación de temas, independientemente de lo que les pueda interesar. Lo que Gatto dice a partir de su reconocida experiencia, no es percepción común en el sistema educativo, porque nos hemos habituado a la complejidad del servicio, sobre todo en ciudades grandes. Ahí la escuela no sólo enseña a aprender, también disciplina y protege por unas horas a la generación joven. Los críticos pueden tomar distancia de la compleja realidad social, pero no las familias, sin otra opción que enviar a sus hijos a un lugar seguro en el que el aprendizaje del programa, contra la suposición general, acaba siendo muchas veces más deseo que realidad.

Durante la pandemia Covid 19, la escuela devolvió forzosamente a la familia en horas hábiles la función disciplinar y la custodia de menores, mientras la maestra o el maestro, desde casa, quedó sin el auditorio cautivo que en condiciones normales daba la impresión de estar atento. Sin el confinamiento de la pandemia, no sería fácil descubrir la ilusión de suponer que, por asistir puntual y ordenadamente a la escuela en las mañanas, todos en una cohorte de alumnos llegan con interés de aprender lo que pedirá la maestra o el maestro. Si así fuera, no sería necesario imponer a todos las mismas tareas ni encauzar las actividades escolares, implícita o explícitamente, hacia la eventual evaluación externa. Para tener idea del vacío que normalmente no se percibe —a no ser que la crítica radical o un evento como la pandemia lo demuestre— consideremos lo que Seymour Sarason (2004, p. 37) entendía por aprender:

Aprender es un proceso que tiene lugar en un contexto interpersonal y comprende factores a los que les damos el nombre de motivación, cognición, afecto, actitudes (acerca de uno mismo y del

otro). Estos factores siempre están presentes, aun cuando sea en distinto grado. Pero de todos los factores que intervienen e influyen en el proceso de aprendizaje, la fuerza del factor **querer aprender** es probablemente la más poderosa.

Es indudable la importancia que tiene el interés para aprender, como lo subraya el refrán “El interés tiene pies”, y otro que lo completa, “Nadie aprende en cabeza ajena”. Si el interés es personal y decisivo para aprender, el entorno menos propicio será un grupo numeroso bajo control de un docente, apurado por cumplir con la dosificación de temas que la autoridad decide. La posibilidad de atender el interés particular de cada estudiante en la mayoría de las escuelas es prácticamente imposible (Sacristán, 1999) o muy limitada, según estudios recientes (Elmore *et al.*, 2012; Elmore, 2016 y 2006).

Como entorno de aprendizaje intencional, el servicio de educación pública introduce una distorsión por el carácter de servicio público obligatorio para la generación joven, equiparable al interés con el que ingresa un recluta al servicio militar obligatorio en algunos países, que podrá hacer un buen papel, pero difícilmente con el interés y disposición de aquello por lo que opta libremente. Todavía, el entorno cautivo de la escuela desvía sutilmente el interés de aprender hacia lo que satisface y agrada en el entorno familiar. Aprender para ser apreciado, no por el aprecio de aprender (Ekstein y Motto, 1969) que es lo que transforma a la persona y ella a su entorno. Teniendo en cuenta estas distorsiones estructurales, el desafío es aprovechar la persuasión general, tanto en países ricos como en países pobres, que la generación joven debe pasar varios años socializándose y aprendiendo en las escuelas. La estadía forzada es bueno oportuno para la transformación, por la oportunidad de liberar efectivamente el potencial de las personas y disponerlas a enfrentar los desafíos del presente. Los diversos propósitos que cumple la escuela urbana, la asistencia obligatoria y la impersonalidad de los grandes grupos, dan el contexto adecuado para explicar la novedad de la práctica tutora en un entorno de aprendizaje intencional, así como las posibilidades que descubre.

La historia de la relación tutora viene de haber experimentado la satisfacción de aprender un tema de interés con ayuda de quien



sabe y dialoga amistosamente, en contraste con experiencias anteriores de indiferencia, frustración y desperdicio en aulas regulares. La experiencia de aprender en diálogo lo que realmente interesa hizo promotores entusiastas de la práctica tutora a antiguos desertores, o al menos desafectos, de la escuela convencional. Fue a un pequeño grupo de estos desafectos conversos que se encargó diseñar un nuevo modelo educativo. A finales del siglo pasado, urgía ofrecer servicios de secundaria en los centros comunitarios del CONAFE, además de preescolar y primaria, porque para entonces el nivel era ya parte del tramo obligatorio. Coincidieron factores favorables: un director audaz, recursos frescos de préstamos internacionales (Programas Compensatorios), promotores de la práctica tutora y adolescentes rurales sin destino manifiesto para continuar en la escuela más allá de la primaria. Siguiendo la experiencia común de que sólo se aprende bien lo que interesa, se diseñó una secundaria (Posprimaria) en la que para dominar suficientemente las competencias académicas que permiten aprender por cuenta propia, cada estudiante escogería el tema sobre el que deseara practicarlas. Además de la elección de temas, lo verdaderamente novedoso y decisivo para aprender fue el modo, en diálogo de iguales, de tutor a aprendiz, con verdad, aceptación y afecto.

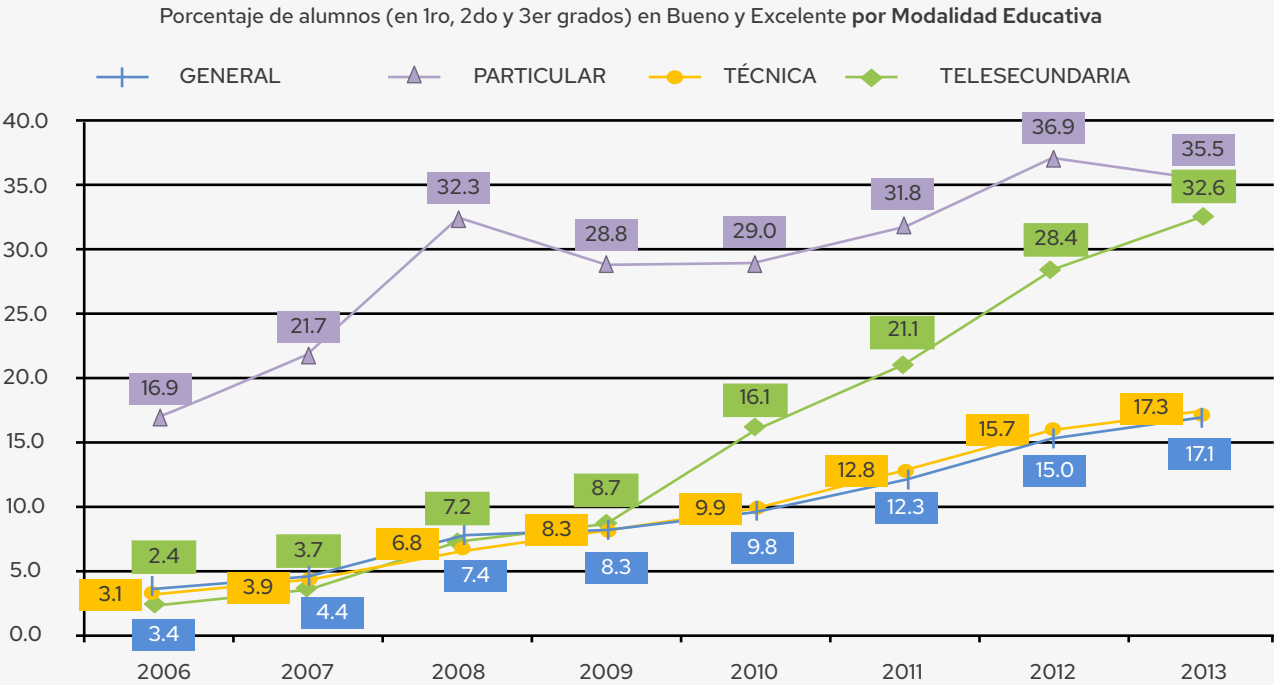
Los diseñadores de la Posprimaria asumían que enseñar es acto de amistad que no tiene precio, inspirados en el dicho de Aristóteles que Iván Illich cita en su alegato antiescuela: “[La relación maestro-discípulo] es un tipo de amistad moral, no fundada en términos fijos: hace un regalo, o hace lo que hace, como a un amigo” (*op. cit.*, p. 248). La amistad empezaba en la capacitación de los jóvenes instructores, no diferente del modo como se habían capacitado los diseñadores: en una comunidad de aprendizaje en la que todos procedían según interés y capacidad, todos enseñando y aprendiendo. El propósito era aprender a fondo sin dejar vacíos, reflexionar sobre el proceso, demostrar competencia y ofrecer el tema ya aprendido a quien se interesara en aprenderlo. Además del logro intelectual, el afectivo era confiar en la capacidad de aprender por cuenta propia lo que interesara o fuera necesario, en diálogo con un compañero o con el autor del texto que ofrecía la información deseada. En la Posprimaria no hubo separación entre diseñadores y ejecutores, porque la relación de aprendizaje se daba por igual tanto en oficinas del CONAFE como en comunidades rurales.

En el año 2003, la Posprimaria había llegado a 450 comunidades con buenos resultados, confirmados por tres evaluaciones independientes, una del Banco Mundial y dos nacionales, de la Secretaría de Educación Pública y de la Universidad Veracruzana (Cámara, 2004, pp. 30-33). Otra evaluación menos ortodoxa se dio después, con la decisión de un nuevo director general del CONAFE, de cambiar la Posprimaria por una secundaria más acorde con la práctica convencional del preescolar y la primaria. La evaluación la dieron ahora maestras y maestros de Telesecundarias unitarias y bidocentes que, después de experimentar la tutoría con los recién expulsados del Consejo, no dudaron adoptarla (Santos *et al.*, 2005). El principio elemental de la práctica tutora, enseñar sólo lo que se conoce bien a quien se interese genuinamente en conocerlo, resolvió el difícil predicamento de docentes de Telesecundarias incompletas, responsables no sólo de los temas de todas las asignaturas de un nivel, sino de dos y aun tres niveles. “Menos es más”, lema del movimiento “Escuelas Esenciales” en Estados Unidos en los años 80 (Sizer, 1984), transformó el oficio de maestras y maestros que reconocieron las ventajas de ofrecer sólo lo que disfrutaban conocer bien, aun cuando fuera poco, a quienes de sus estudiantes quisieran aprenderlo, para compartirlo después con otros compañeros. La comunidad de aprendizaje enseñó a aprender y a convivir en clase. La práctica que se contagió de docente a docente en las regiones, atrajo la atención de la autoridad central y se invitó a todos los departamentos de Telesecundaria del país a que la conocieran. En el 2008, 14 departamentos de Telesecundaria la adoptaron, siempre en el supuesto que la oferta era libre para docentes que quisieran experimentarla. Se invitaba a incorporarse a un movimiento de maestros que generosamente compartían, en pie de igualdad, la práctica tutora, por el sentido y eficacia que daba a su profesión: capacitación de maestros, por maestros, para maestros.

Pronto la práctica sufrió una distorsión parcial cuando la autoridad federal la impuso, con equipos promotores, a las más de 9 000 escuelas de educación básica, tanto primarias como secundarias, en las que por tres años consecutivos más del 50 % de los alumnos calificaba en el nivel más bajo de la prueba nacional ENLACE. Atenuó la imposición central el hecho que en la relación tutora, los temas

que ofrece el docente los escoge el estudiante. El programa con el que se buscó atender a tantas escuelas en tan poco tiempo (2009-2013), algunas en lugares de difícil acceso, produjo resultados dispares. De las evaluaciones, la más notable fue el logro académico en Telesecundarias (51% de las 37 924 secundarias en el país), que en la prueba estándar alcanzaron el puntaje en matemáticas de las secundarias particulares, que ninguna secundaria pública, técnica o general, había antes alcanzado (Azuma, 2016):

ENLACE SECUNDARIA MATEMÁTICAS RESULTADOS HISTÓRICOS 2006-2013



Modalidad	Diferencia 2012-2013	Diferencia histórica 2006-2013
GENERAL	1.1	13.7
PARTICULAR	-1.4	18.6
TÉCNICA	1.6	14.2
TELESECUNDARIA	4.2	30.2
Global	1.6	17.7

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

Una demostración más del poder de la práctica tutora ha sido la constancia con la que la adopta un número creciente de docentes de educación básica sea que la autoridad educativa en sus estados los incentive, los tolere o aun obstaculice. Quienes observan el fenómeno y estudian el cambio educativo, lo describen como movimiento de base, con la fuerza, autonomía y efectividad de un movimiento de profesionales (Rincón, 2012; Rincón, 2020). El grupo promotor de la Posprimaria continuó su papel de catalizador desde la Secretaría de Educación Pública (2008-2012) o desde la organización independiente Redes de Tutoría, S.C. La difusión espontánea entre docentes, las presentaciones, las conferencias, los encuentros, las publicaciones y las visitas de investigadores y educadores de otras partes, dieron a la práctica tutora dimensión internacional. En 2018 y 2019, la organización finlandesa HundrEd incluyó la tutoría entre las 100 mejores innovaciones educativas. Actualmente, la práctica se experimenta en escuelas de Chile (Araucanía y zona metropolitana de Santiago), Argentina (provincia de Mendoza), Perú (Cusco y otras regiones) y Tailandia (dos escuelas en comunidades indígenas). Se ha experimentado en una escuela de San Diego, California, Estados Unidos, y una de Singapur. Investigadores destacados han escrito sobre la tutoría y la noticia se continúa extendiendo con apoyo de organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos¹ y el Banco Interamericano de Desarrollo.² Recientemente, la Unión Internacional de Telecomunicaciones, dependiente de la Organización de Naciones Unidas, premió al CONAFE, en la categoría de Desarrollo de Capacidades de la edición 2023 de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, por el buen uso de la comunicación digital en el servicio educativo.

El movimiento volvió al CONAFE en 2015, continuó con algunas modificaciones del 2019 al 2020, y a partir del 2021 es el espacio en el que la práctica tutora se desarrolla con mayor coherencia en

¹ Proyecto de Cooperación Técnica para la sistematización de la atención educativa a la Primera Infancia, en el marco de la Educación Comunitaria para el Bienestar 2022-2023.

² Cooperaciones Técnicas:

- Seminario Internacional La relación tutora y el futuro del aprendizaje.
- Desarrollo de un Marco de articulación de la educación inicial y básica comunitaria del CONAFE.
- Diseño de un programa de formación, que ayude al desarrollo del bilingüismo dentro de la población indígena y migrante atendida por el CONAFE.

32 mil comunidades en todos los estados del país (14 estudiantes en promedio), con el concurso de 62 mil educadoras y educadores temporales (para el ciclo escolar 2023-2024). La extensión de la práctica entre maestros de escuelas regulares, principalmente en zonas rurales, está haciendo sinergia con la práctica de los servicios del CONAFE, por tener el mismo origen y haber evolucionado de manera paralela. La autoridad educativa aprovecha la práctica tutora en proyectos de mejora en el sistema de Telesecundarias y escuelas multigrado de algunos estados.

Actualmente, la reforma educativa tiene en los maestros que han vivido la práctica desde hace años, algunos ya como autoridades educativas, precursores destacados para demostrar la conveniencia y factibilidad de la propuesta.

El profesor Richard F. Elmore, de la escuela de educación de Harvard, quiso venir a México para conocer de primera mano la práctica tutora, tema de tesis doctoral de uno de sus estudiantes, Santiago Rincón Gallardo. Lo sorprendía que un estudiante de educación básica pudiera elegir un tema de estudio según su interés personal, para verlo en diálogo con su maestro o con cualquiera de los compañeros que lo supiera. Cuando Elmore, en el 2010, visitó una Telesecundaria de sólo un docente en la pequeña comunidad de Santa Rosa, municipio de Villanueva en el estado de Zacatecas, donde se habían congregado estudiantes y maestros de otras Telesecundarias unitarias y bidocentes, pudo ver a maestros dando tutoría a alumnos, alumnos que se tutoraban, alumnos que tutoraban maestros y aun maestros tutorando a otros maestros. Maricruz, una estudiante de 13 años, se acercó a él y lo desafió a resolver un problema de matemáticas que ella había resuelto. Con ayuda de un intérprete, Maricruz tutoró al doctor de Harvard. Elmore (2011) escribió después:

María [Maricruz] es una presencia viva. Recuerdo su confianza y aplomo como tutora, su comentario irónico sobre mi dominio endeble del origen de π , su relación con sus tutores y los otros 11 estudiantes en su escuela, su voz fuerte, su mirada fija y su contacto visual al hablar con adultos, su silenciosa determinación y su callado gozo como aprendiz [...]. Cuando pienso en María, digo: "Alguien tuvo la audacia de creer que esta niña de 13 años podía tomar el

control de su propio aprendizaje y alguien intentó encontrar cómo hacer eso posible, no sólo para María, sino para miles de jóvenes como ella y, más audazmente, para los adultos en quienes María busca orientación para su aprendizaje". Esto es algo en lo que vale la pena pensar.

Elmore continuó observando la práctica tutora en visitas a escuelas en Baja California y Guanajuato; en San Diego, Estados Unidos, y en Santiago de Chile. En uno de sus reportes más instructivos concluye que "la relación tutora es una práctica que genera teoría, sin dejar por eso de ser práctica" (Elmore, 2016). La teoría educativa que encontraba Elmore en la práctica tutora coincidía con los avances de la neurociencia, los entornos propicios al aprendizaje, la importancia del vínculo afectivo, la madurez humana y la generación de comunalidad. La intensidad de intercambios verbales entre tutor y tutorado no tenía comparación con los escuetos diálogos que Elmore observaba en visitas a salones de clase de escuelas convencionales. El continuo intercambio verbal que tiene lugar entre tutor y tutorado coincide con la importancia decisiva que los neurólogos dan al diálogo en el desarrollo de la capacidad cognitiva y emocional de la persona. Elmore se sorprendía de la compostura, la seriedad, el empeño y la coherencia del diálogo que sostenían jóvenes adolescentes dando y recibiendo tutoría, ausente la vigilancia y disciplina que se supone necesaria para controlarlos en la escuela. La práctica tutora desbanca teorías educativas que consideran necesaria la disciplina externa en la educación de adolescentes, como si a esa edad sólo la firme dirección de los adultos pudiera hacer que transitaran airoso el periodo que se considera menos razonable de la vida. A Elmore (*op. cit.*) le sorprendió siempre en los adolescentes que observó dar y recibir tutoría lo que llamó "LA MIRADA":

Es difícil definir LA MIRADA, pero casi imposible dejar de percibirla: en la calma, en el dominio interior, en la paciencia, la observación aguda, el empeño, el humor; todo esto de una manera que hasta parecería obsesiva. He percibido "LA MIRADA" docenas de veces [...] en los jóvenes, una disposición hacia el aprendizaje que desafía todos los prejuicios habituales con los que los adultos anticipan el comportamiento de los adolescentes (*op. cit.*).

Le sorprendía también a Elmore –que investigaba los efectos del espacio físico en el aprendizaje– la total indiferencia de los practicantes de tutoría al entorno de trabajo:

Lo que me fascina de la tutoría es su total indiferencia a los lugares. [...] Me preguntarán si tengo propuestas para diseñar espacios físicos que favorezcan la práctica de la tutoría y respondo que sí; pero tengo que reconocer que el poder de esa práctica no depende del espacio que la acoge, su *accoutrement*, sino del poderoso y radical estilo personal de aprendizaje, así como de la teoría que la sustenta (*op. cit.*).

El logro más elemental y, por lo mismo constante, de la tutoría es asegurar el encuentro de personas que se entienden y ayudan, se comunican y aprenden. La neurociencia descubre que el proceso que detona el aprendizaje es justamente la presencia, el confiado acercamiento que activa la acción de neurotransmisores (como la oxitocina y dopamina) que generan y ordenan las conexiones sinápticas y circuitos de los que depende el conocimiento, el recuerdo y las emociones. En un seminario reciente que organizó el CONAFE con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, la Doctora Pamela Cantor (2022) exaltaba la afortunada decisión de enseñar y aprender en diálogo, por ser éste condición indispensable para aprender y llegar a ser persona. Humberto Maturana (2019) lo viene diciendo y lo reafirma. En el México contemporáneo, desterrar la violencia encuentra en el aprendizaje en diálogo, el mejor remedio al alcance de todos los que así enseñan y aprenden. La tutoría, por lo expuesto, cumple rasgos esenciales de la reforma educativa propuesta en el último tercio del sexenio 2018-2024: autonomía docente, temas y tiempos adecuados a la realidad e interés del estudiante, relación con el entorno comunitario, aceptación de la diversidad, vínculo afectivo, trabajo colaborativo, conocimiento situado, convivencia, diálogo, pensamiento crítico, etcétera. Pero por practicarse ahora de manera más sistemática, la tutoría no sólo realiza la reforma, sino la amplía de manera inusitada.

En los márgenes, la tutoría descubre el impedimento estructural que limita la actual y otras reformas estructurales. El censo de 2020 muestra que en el país 28 millones de ciudadanos mayores de 15 años no han concluido la primaria o la secundaria, además de los 4 millones de

adultos analfabetos. Todos estos adultos no han tenido, por alguna razón, la holgura económica para invertir 12 o 15 años en la escuela y lograr la educación básica, que es derecho constitucional. Menos aún han tenido holgura para acceder a la educación superior. Particularmente en las comunidades rurales en las que trabaja el CONAFE, la estructura actual produce el efecto perverso de despojar a la localidad de quienes tienen que dejarla para cursar niveles superiores. Los que no pueden continuar estudiando formalmente se sumarán, en el siguiente censo, a los 28 millones. La estructura económica y educativa actual empobrece doblemente a comunidades de por sí pobres. La paradoja es que las comunidades rurales empiezan a ser universalmente reconocidas por ser clave en el cuidado del entorno, por su importancia para la autosuficiencia alimentaria y en general el “buen vivir” que es difícil lograr en la concentración urbana (Toledo, 2023). El servicio educativo, entonces, tendría que orientarse a asegurar un grado de autosuficiencia educativa en las localidades, que garantizara a todos el derecho básico y la posibilidad de continuar aprendiendo una profesión de interés local, sin por ello tener que dejar el espacio común. El refinamiento de la práctica tutora permite lograr en menos tiempo el perfil que se espera de quienes completan en el sistema regular la educación básica. Los atributos y rasgos que demuestran que alguien aprendió a aprender por cuenta propia temas actuales, y sabe convivir racional y emocionalmente con sus semejantes, determinarían el logro de la educación básica, no el tiempo que se invierte en las escuelas.

El convenio actual que el CONAFE tiene con el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCyT) propone definir empírica y teóricamente los atributos que demuestran haber logrado la educación básica, y las condiciones en las que lo logran quienes viven con intensidad la tutoría en sus comunidades. La posibilidad de lograr en menos tiempo la capacidad de continuar aprendiendo lo que interesa o se necesita, surge de la eficacia elemental del aprendizaje en diálogo, cara a cara, en el que no cabe simulación o desgano. El logro es visible tanto al tutor como al aprendiz, se demuestra públicamente y se comparte generosamente en comunidad de aprendizaje.



La visibilidad de la práctica tutora, como afirman los meta-análisis de John Hattie (2009) es el indicador más seguro del buen aprendizaje, pero para una mejora continua del servicio la visibilidad se convierte en factor clave para profesionalizarlo y hacerlo efectivo a todos. A diferencia de la medicina, la educación no tiene resultados visibles comparables al diagnóstico, el remedio y su efecto en la salud de los pacientes. Los resultados del servicio en las escuelas se observan principalmente en la asistencia regular, la puntualidad, la fidelidad al avance en el programa, el cumplimiento de tareas y finalmente el puntaje en exámenes. La suma de indicadores no tiene la univocidad ni la contundencia que sí tiene el proceso por el que un paciente recobra la salud. En una tutoría, en la que se empalma el interés del aprendiz con la competencia académica y humana del tutor, el logro se impone y es patente. La visibilidad del proceso y resultados permite perfeccionar la práctica, señalar las condiciones básicas del diálogo, la naturaleza de los temas, el desafío intelectual que mueve a aprender y lo que el aprendiz espera de su empeño, lo atinado de cada intervención, la autonomía con la que el aprendiz dirige el proceso, la reflexión después del logro y la demostración pública de lo aprendido. La observación es colegiada y, al evaluar el desempeño, el grupo recoge información que sirve al tutor y tutorado, al tiempo que acumula evidencias y perfecciona el servicio. Se construye una ciencia incipiente, mitad arte, mitad procedimientos comprobables. Es ciencia, por la regularidad de causa-efecto; arte, por depender de la confianza, el afecto, la imaginación y la irreplicable creatividad del diálogo. Al demostrar que cualquier persona de la comunidad, de cualquier edad o condición social, posee los atributos de quien sabe aprender a aprender a través de codificaciones escritas y sabe convivir racional y emocionalmente con sus semejantes se establece la posibilidad de emprender profesiones locales de beneficio personal y comunitario.

Una condición ya incoada es la solidaridad de investigadores del CONAHCyT y de otros especialistas que darían tiempo para asesorar a distancia y eventualmente invitar a sus laboratorios a quienes se especializan localmente en prácticas que lo requieren. Lo más frecuente será la comunicación a distancia, en el entendido que cada vez más, la conectividad digital se generaliza en el país. No se descartan eventuales visitas de los investigadores para asesorar personalmente a quienes por consultas regulares habrían acordado la relación de amistad que sugería Aristóteles. Asegurada científica y prácticamente tanto la eficacia como

la eficiencia de los aprendizajes en la comunidad, la alternancia de tiempo de estudio (ocio, schola) y tiempo de trabajo productivo, seguiría un ritmo más saludable y productivo material, intelectual y espiritualmente; en otras palabras, más acorde con la naturaleza humana en sentido amplio (Sterling, 2018).

Finalmente, el aporte de los márgenes beneficiará la transformación del servicio en las ciudades. Al hacer prescindible la escala de grados, por la eficacia de lo que se aprende por interés y en diálogo, permitirá repensar el servicio de educación básica —y también la superior—, en cuanto a formación docente, formación continua, programas, evaluaciones, certificaciones, asistencias, horarios, y tiempos para aprender y tiempos para trabajar. El alcance y la justificación que está dando la simplicidad del aprendizaje en diálogo, asequible a cualquiera lo practique, da al servicio educativo un nuevo estatus profesional, porque se puede aplicar a esta elemental práctica el dicho que se atribuye a Einstein: que una teoría es tanto más admirable, cuanto más simple, más realidades integra y más aplicaciones produce (Albert, 2014). El corolario de lo expuesto es continuar perfeccionando la práctica tutora, mitad arte, mitad ciencia —causalidad probada—, porque lo que promueve y garantiza en quienes la viven es lo que hace realidad la sociedad justa y solidaria de la que depende el bienestar local, el del país y el de la comunidad humana.

Referencias

Albert, M. (2014, 22 de octubre). Science and the Left 1: What it is, ZNet.

Azuma Hiruma, A. (2016). *Avances y logros de la Telesecundaria en México*. Subsecretaría de Educación Básica.

Cámara, G. et al. (2004). *Comunidad de Aprendizaje*. Siglo XXI.

Cantor, P. (2023, 23 de abril). "How we become a person", Seminario Internacional: El CONAFE, la relación tutora y el fundamento del aprendizaje en las instituciones educativas, sesión 4, CONAFE-BID. <https://www.youtube.com/watch?v=sXc0Csy9aTI>

Elmore, R. (2006). *School reform from the Inside out*. Harvard Education Press.

Elmore, R., City, E. A. & Lynch, D. (2012). *Redefining education: The future of learning is not the future of schooling The Futures of School Reform*. Ed. Hess.

Elmore, R. (2011). *Transformation of Learning in Rural Mexico: A Personal Reflection*, Graduate School of Education. Harvard University. Mimeo.

Elmore, R. (2016). *Reflections on the Role of Tutoria in the Future of Learning*. Redes de Tutoría. <https://redesdetutoria.com/download/69/articulos/11392/reflections-on-role-of-tutoria.pdf>

Elmore, R. (2016). *Reflexiones sobre la contribución de la tutoría al futuro del aprendizaje*. Gabriel Cámara (trad.). Redes de Tutoría. <https://redesdetutoria.com/reflexiones-sobre-la-contribucion-de-la-tutoria-al-futuro-del-aprendizaje/>

Ekstein R. & Rocco M. (1969). *From learning for love to the love of learning*. Brunner/Mazel Publishers.

Gatto, J. T. (1992). *Dumbing us own, The hidden curriculum of compulsory schooling*. New Society Publishers.

Hattie, J. y Yates, G. (2009). *Visible Learning, A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Illich, I. (2006). *La sociedad desescolarizada. Obras reunidas*. Fondo de Cultura Económica.

Maturana, H. (2019). *El sentido de lo humano*. Ediciones Granica.

Mehta, J. & Fine S. (2019). *In Search of Deeper Learning*. Harvard Education Press.

Meixi, Ng. (2013). *The Healing Power of Relación Tutora Paper presented at the Redesigning Pedagogy Conference*. National Institute of Education.

Olson, K. (2009). *Wounded by School*. Teachers College Press.

Polychroniou, C. J. (2022, 27 de agosto). "Chomsky: Maintaining Class Inequality at Any Cost Is GOP's Guiding Mission". <https://truthout.org/articles/chomsky-maintaining-class-inequality-at-any-cost-is-gops-guiding-mission/>

Rincón Gallardo, S. & Elmore, R. (2012). Transforming teaching and learning through social movement in Mexican public Middle Schools. *Harvard Educational Review*, 82 (4).

_____. (2020). *Liberar el Aprendizaje*. Grano de Sal.

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

Santos del Real, A. et al. "Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes", en Tercer Concurso "La Reforma Pendiente de la Educación Secundaria", Programa para Promover la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe/ Fondo de Investigaciones Educativas. <https://www.researchgate.net/profile/Annette-Santos-2>.

Sarason, S. (2004). *And What Do You Mean by Learning?* Teachers College Press.

Secretaría de Educación Pública (2013). ENLACE 2013. Resultados Históricos Nacionales 2006-2013.

Sizer, T. R. (1984). *Sizer, Horace's Compromise, The Dilemma of the American High School*. Mariner Books.

Sterling, P. (2018). *What is Health*. MIT Press.

Toledo, V. M. (31 de enero de 2023). El Espíritu de la Colmena y los Pueblos de México. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2023/01/31/opinion/015a2pol>

