

México

Redes de Tutoría

Santiago Rincón-Gallardo

ACELERAR ▶▶
APRENDIZAJES



Copyright © 2023 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



ACCELERAR▶▶
APRENDIZAJES

México

Redes de Tutoría



**Santiago
Rincón-Gallardo**
Director, Liberating Learning

La elaboración de este brochure fue apoyada y revisada por los siguientes miembros de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo: **Gonzalo Almeyda.**

Ilustración y diseño gráfico: **Juan Sebastián Fonseca**

La relación tutora y las redes de tutoría, emergieron a finales de los 90s en México como estrategia para promover la capacidad de aprender por cuenta propia entre niños, jóvenes, y sus maestros en centros educativos localizados en comunidades históricamente marginadas. Su origen radica en los esfuerzos puestos en promover un verdadero cambio pedagógico por un grupo encabezado por el Dr. Gabriel Cámara desde hace más de 25 años. El axioma básico que da fundamento a las redes de tutoría sostiene que el buen aprendizaje ocurre cuando se hace coincidir, a través del diálogo en pie de igualdad, el interés del que aprende con la capacidad del que enseña.

En una red de tutoría, los estudiantes eligen sus temas de estudio de entre un catálogo de temas sobre los que el tutor adquiere dominio y siguen líneas individuales de investigación, cada quien a su paso. El rol del tutor es orientar a cada estudiante en la construcción de su propio aprendizaje, aprovechando sus ideas y conocimientos previos como base para resolver problemas o construir nuevos conocimientos; plantear preguntas – en lugar de dar instrucciones o decir las respuestas – para que el estudiante encuentre por sí mismo la solución o la explicación que satisface a ambos; y solicitar al estudiante registrar y dar cuenta de sus decisiones a lo largo del proceso.

La atención se centra en el desarrollo de habilidades para aprender por cuenta propia a través de relaciones de diálogo. Se promueve la demostración pública de dominio de lo que se estudia y cómo se estudia, tanto por escrito como en presentaciones ante el grupo y la comunidad. Tras demostrar públicamente qué y cómo han aprendido, los estudiantes se convierten en tutores de sus pares o incluso de sus maestros. (Cámara, 2008; Rincón-Gallardo y Elmore, 2012).

Desde sus orígenes, la tutoría se ha diseminado a miles de escuelas de educación básica (K-12) a lo largo del país - en ocasiones a través de redes informales entre educadores, autoridades educativas, y promotores de esta práctica, y otras tantas, a través de estrategias formales apoyadas por agencias de educación pública. Más aún, la han adoptado organizaciones y líderes de cambio educativo, diseminándola a escuelas y redes de escuelas en Chile, Perú, Argentina y Tailandia. En los últimos 25 años, instituciones, escuelas, comunidades y personas comprobaron que la práctica de la relación tutora contribuye al desarrollo integral y armónico, sustentado sobre una diversidad que se respeta y protege.

En este documento haremos un breve viaje retrospectivo por la historia, la estrategia, la puesta en marcha y la expansión de las redes de tutoría desde sus orígenes hasta la actualidad. En la bibliografía que se presenta al final de este brief se enlistan publicaciones clave que profundizan y amplían la información que aquí se presenta como síntesis.

Posprimaria Comunitaria Rural del CONAFE (1996 - 2003)

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es un organismo federal que ofrece educación básica a niños y jóvenes en más de 30 mil comunidades pequeñas, dispersas y remotas que, de otro modo, no tendrían acceso a la escuela formal. En lugar de maestros titulados, CONAFE forma a interesados en participar como educador comunitario a cambio de un apoyo económico que reciben al mismo tiempo que hacen su labor educativa con la finalidad de seguir preparándose profesionalmente.

En 1993 se decretó en México la obligatoriedad de la educación secundaria (grados 7 a 9). En 1996 se creó la Posprimaria Comunitaria Rural para extender los servicios educativos del CONAFE en atención a sus graduados de primaria. El entonces director de CONAFE vio en la Posprimaria una oportunidad para alejarse radicalmente de las soluciones convencionales. En su búsqueda de ideas prometedoras, supo de Gabriel Cámara, quien había liderado múltiples iniciativas educativas comunitarias en México durante más de dos décadas (Cámara 1972, 2002; CEG 1977 y 1994; Lavín de Arrivé 1986). La filosofía educativa de Gabriel fue influenciada profundamente por su conexión y amistad con críticos de la escolarización como Iván Illich y Paulo Freire. Con base en las ideas que desarrolló en diálogo cercano con estos pensadores, creó condiciones para el aprendizaje genuino en comunidades históricamente marginadas.

La Posprimaria Comunitaria Rural se visualizó desde el inicio como un modelo que promovería entre estudiantes y educadores la capacidad de aprender por cuenta propia a través de codificaciones escritas, y que atendería no sólo a jóvenes en edad de cursar la secundaria, sino también a cualquier miembro de la comunidad interesado en desarrollar la habilidad para aprender de manera autónoma.

Entre 1996 y 2003, la Posprimaria Comunitaria Rural se extendió a poco más de 350 comunidades rurales y urbano-marginales en 27 de los 32 estados del país. Evaluaciones nacionales e internacionales (Cámara, 2002) la presentaron como un programa educativo exitoso y prometedor para las comunidades rurales. Una evaluación a sus estudiantes en el Estado de México e Hidalgo realizada con pruebas estandarizadas nacionales, mostró que calificaban, en promedio, por arriba de la media nacional en matemáticas y a la par de la media nacional en lenguaje. En ambas pruebas, los puntajes de los estudiantes de Posprimaria estaban muy por arriba de los de los estudiantes de Telesecundaria, la modalidad de secundaria pública formal que atiende a comunidades con mayores niveles de marginación (DAE 2002).

La influencia de la Posprimaria comenzó a extenderse a otros programas del CONAFE. Como resultado de sus evaluaciones positivas, el Banco Interamericano de Desarrollo recomendó utilizar la experiencia como modelo para diseñar Centros de Educación Comunitaria capaces de integrar todos los servicios educativos de una comunidad en un mismo espacio.

Entre los desarrollos y aportes de la Posprimaria Comunitaria Rural destacan:

- Empalmar el interés del que aprende y la capacidad del que enseña. Es durante las etapas de diseño e implementación temprana de la Posprimaria Comunitaria Rural donde por primera vez Gabriel Cámara articula este axioma central que hasta la fecha sustenta la relación tutora. Entre 1996 y 2002, el equipo de la Posprimaria diseñó, puso a prueba y refinó constantemente una práctica pedagógica y un modelo de capacitación docente cada vez más eficaz en materializar este axioma fundamental.
- Vínculo entre diseño y ejecución. Desde un inicio, Gabriel Cámara y su equipo establecieron que, como expertos encargados del diseño del modelo, debían comprometerse a demostrar que las ideas y prácticas que proponían eran realizables en el día a día en los centros de Posprimaria. El equipo realizó con gran frecuencia visitas a los centros, no para evaluar a los maestros o a los estudiantes, sino para evaluar su propio modelo y estrategia de capacitación, identificar limitaciones y hacer las modificaciones necesarias.
- Catálogo de ofertas. Durante algunos años de ensayo y error, el equipo de la Posprimaria puso a prueba diversas estrategias para capacitar a sus capacitadores y educadores comunitarios (en ese entonces instructores comunitarios).

Inicialmente, la capacitación estaba organizada en talleres sobre diversas técnicas de aprendizaje por cuenta propia y la práctica del aprendizaje independiente en diversas disciplinas: literatura, matemáticas, ciencias, ciencias sociales, cada taller liderado por un especialista en el área. Tras observar en las aulas una gran distancia entre las aspiraciones de la Posprimaria y lo que ocurría en ellas, el equipo central descubrió un punto débil fundamental en su modelo de capacitación: se esperaba que los centros de Posprimaria funcionaran como comunidades de aprendizaje donde los estudiantes eligieran temas de su interés y los educadores apoyaran su estudio autónomo en diversas disciplinas académicas, pero quienes los capacitaban lo hacían en talleres independientes sólo en sus áreas de especialidad. El equipo de la Posprimaria decidió que, si querían hacer posible la creación de comunidades de aprendizaje en los centros, el mismo equipo debía convertirse en una comunidad de aprendizaje. Así, el especialista en literatura comenzó a aprender a leer textos en inglés con apoyo del especialista en esta área; la especialista de matemáticas comenzó a interpretar poemas y cuentos cortos con apoyo de la experta en literatura, etcétera.

El equipo descubrió que dar rienda suelta a los estudiantes para que estudiaran cualquier tema que les interesara producía aprendizajes sólidos y profundos, siempre y cuando el tutor tuviera dominio de dicho tema. Se decidió entonces que los tutores ofrecerían a sus estudiantes sólo aquellos temas que ellos mismos estudiaron en profundidad y cuyo dominio demostraron públicamente en su propia comunidad de aprendizaje (asegurando así 'la capacidad del que enseña'), y los estudiantes tendrían libertad para elegir de entre ese 'catálogo de ofertas' el tema que más les interesara (asegurando así el 'interés del que aprende').

Capacitación artesanal para la comprensión de la práctica tutora. Para aprender la práctica de la relación tutora, tanto maestros como estudiantes 'viven', primero como aprendices, la relación tutora y, posteriormente, practican la tutoría con sus pares.

- Cada tutoría se entiende como única e irrepetible, y va en contra de la estandarización u homogeneización de los procesos para aprender - de ahí la alusión a un proceso de formación artesanal, que semeja más la relación de maestro-aprendiz en un taller de artesanías que la relación impersonal de las fábricas que semeja la pedagogía de la escuela convencional. En la relación tutora se cuidan los procesos para que el aprendiz, a partir de lo que es y sabe, logre desarrollar habilidades para aprender por cuenta propia.

- Registros de procesos de aprendizaje y enseñanza. En la relación tutora los criterios de evaluación están estrechamente ligados a los procesos de adquisición de habilidades para el aprendizaje por cuenta propia. En concordancia con ello, durante el desarrollo de la Posprimaria tomó forma una herramienta para la evaluación y reflexión continua sobre el aprendizaje de los estudiantes y la práctica pedagógica de los tutores. En el registro de tutoría, el tutor escribe los avances y dificultades en las habilidades para aprender por cuenta propia del estudiante. Por otro lado, el estudiante toma notas sobre el proceso que siguió para encontrar sentido y respuestas a sus inquietudes e intereses. El registro de tutoría, el registro de aprendizaje y los productos escritos del estudiante, permiten realizar una evaluación conjunta, formativa y justa.

A pesar de su relativo éxito, la Posprimaria se suspendió abruptamente en 2003 tras un cambio de administración en el CONAFE. La nueva administración estableció prioridades institucionales con las que la Posprimaria tenía poca relación.

Comunidades de Aprendizaje en Telesecundarias Unitarias y Bidocentes (2004 – 2008)

En 2003, Gabriel Cámara y varios líderes de Posprimaria dejaron el CONAFE y se organizaron alrededor de una asociación civil llamada Convivencia Educativa, A.C (CEAC) (Redes de Tutoría, S.C. a partir de 2012) con la intención de trasladar la experiencia ganada a través de la Posprimaria al sistema de educación pública en México.

En 2003, esta organización inició una serie de proyectos a pequeña escala para introducir las relaciones educativas basadas en el diálogo, el reclutamiento, la capacitación y la asesoría directa en aula de maestros voluntarios de escuelas públicas para transformar la enseñanza y el aprendizaje (Cámara 2006; Rincón-Gallardo et. al. 2009).

De entre estos proyectos, el que echó raíz e hizo posible unos años después la diseminación de la relación tutora a miles de escuelas a lo largo del país, fue un proyecto piloto diseñado y desarrollado en colaboración entre CEAC y líderes del Equipo de Diagnóstico para la Reforma Integral de la Educación Secundaria de la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Financiado por el Programa para Promover la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, este proyecto puso en marcha y dio seguimiento a la implementación de comunidades de aprendizaje en ocho telesecundarias unitarias y bidocentes en los estados de Chihuahua y Zacatecas, utilizando la relación tutora como práctica pedagógica central.

Las telesecundarias son una de tres modalidades de educación secundaria formal que ofrece la Secretaría de Educación Pública en México. Esta modalidad se creó en los años 70s con la intención de expandir el acceso a la educación secundaria a comunidades pequeñas y remotas donde el número reducido de estudiantes en edad escolar no era suficiente para justificar la creación de escuelas secundarias 'regulares'. En la actualidad

seis de cada diez escuelas secundarias públicas son telesecundarias, y uno de cada cinco estudiantes que cursan este nivel, de tipo pública, asiste a una telesecundaria (Gobierno de México, 2020).

Desde su diseño original, las telesecundarias ofrecen clases televisadas por señal satelital. Los estudiantes cuentan con guías que deben responder y completar al final de cada sesión. A diferencia de las secundarias 'regulares', que cuentan con un maestro por asignatura, las telesecundarias tienen un maestro por grado escolar. La extensión de la telesecundaria a comunidades cada vez más pequeñas y apartadas resultó en la proliferación de telesecundarias unitarias y bidocentes (con sólo uno o dos maestros para atender a los tres grados). Para 2004, aproximadamente la mitad de todas las telesecundarias en el país eran unitarias o bidocentes, lo que representaba un enorme problema: en más de la mitad de las telesecundarias en el país uno o dos maestros tenían que implementar un modelo curricular y pedagógico diseñado para tres grupos por separado.

El propósito del proyecto piloto se orientó a poner a prueba las redes de tutoría como modelo pedagógico alternativo. En el transcurso de cuatro años, la práctica de relaciones tutoras en comunidades de aprendizaje en telesecundarias unitarias y bidocentes, se extendió a aproximadamente 60 escuelas.

En 2008, el Subsecretario de Educación Básica, Mtro. Fernando González, visitó la telesecundaria unitaria de San Ramón, Villa de Cos, Zacatecas, una de las escuelas que se había incorporado al proyecto Comunidades de Aprendizaje. Impresionado con la confianza que mostraban los estudiantes en esta pequeña escuela para estudiar por su cuenta, demostrar públicamente lo que habían aprendido y apoyar como tutores a otros compañeros - e incluso a algunos de los adultos de la comitiva del Subsecretario que visitaban la escuela - solicitó a los visitantes ahí presentes - entre quienes se encontraba el entonces Secretario de Educación y Cultura de Zacatecas - su apoyo para expandir las comunidades de aprendizaje a un número mayor de escuelas.

En 2009, con el respaldo de la Subsecretaría de Educación Básica, 180 escuelas telesecundarias en 11 estados se convirtieron en comunidades de aprendizaje y para 2010, aumentó a más de 300 escuelas. (Ver Rincón-Gallardo, 2009; 2011).

Entre los desarrollos y aportes de las comunidades de aprendizaje en telesecundarias destacan:

- Conformación de un modelo de acompañamiento en aula a profesores de telesecundarias multigrado, mediante la visita de asesores externos a las aulas con una semana de duración, para capacitarlos por las tardes en la adquisición y/o dominio de los contenidos de la educación básica y el desarrollo de habilidades para

el aprendizaje independiente. Durante el día escolar, el asesor modela directamente la práctica tutora en las aulas, selecciona nuevos materiales de estudio, participa como tutor de estudiantes, observa y ofrece retroalimentación a los profesores.

- Consolidación del modelo de capacitación artesanal en comunidad de aprendizaje. Los maestros aprenden efectivamente la práctica de la tutoría al vivirla primero como estudiantes con el acompañamiento de un asesor experto en la práctica y en el entorno de una comunidad de aprendizaje con otros profesores.
- Construcción de catálogos de ofertas a partir de los temas fundamentales del currículum oficial para la educación secundaria. Se utilizaron los materiales disponibles en las telesecundarias, principalmente textos, para su estudio a profundidad. La capacitación a los docentes se centra en el estudio de los mismos temas y materiales que se ofrecerán después a los estudiantes.
- Avances en el diseño de mecanismos alternativos para la evaluación de los estudiantes tomando principalmente como referentes los registros de tutoría y de aprendizaje.
- Primeras expresiones del fenómeno de ‘contagio’ y diseminación de la relación tutora ‘desde abajo’, a través de redes informales de maestros, líderes educativos, estudiantes, y padres de familia convencidos del poder transformador de la relación tutora.
- Visita del Subsecretario de Educación Básica a comunidad de aprendizaje en telesecundaria de Zacatecas y la decisión de extender las redes de tutoría al interior del sistema educativo mexicano.

A la par del movimiento de expansión ‘desde abajo’ de las comunidades de aprendizaje

Programa para la Mejora del Logro Educativo (PMLE, 2008 – 2012)

en escuelas públicas mexicanas, el apoyo decidido ‘desde arriba’, a través de la Dirección de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, ayudó a crear las condiciones para el arraigo, consolidación y expansión de las comunidades de aprendizaje en los salones de clase mexicanos en cientos y eventualmente miles de escuelas públicas del país.

Una co-fundadora del modelo de redes de tutoría nacido en la Posprimaria fue invitada a asumir un cargo de liderazgo en esta Dirección. Desde ahí, creó un equipo híbrido de trabajo, que incluía gente conocedora de la burocracia educativa en México y líderes de CEAC con experiencia en transformar salas de clase convencionales en comunidades de aprendizaje.

En este contexto se creó el Programa para la Mejora del Logro Educativo (PMLE), que utilizó las redes de tutoría como estrategia central de atención a las 9,000 escuelas catalogadas con “menor desempeño” según los resultados de la prueba estandarizada ENLACE. Mediante un sistema organizado en ‘nodos’, las escuelas participantes en el PMLE recibieron apoyo diferenciado para aprender, practicar y refinar la relación tutora en sus aulas. Aun cuando la estrategia centraba su atención en escuelas consideradas de ‘bajo desempeño’, muchas otras escuelas rurales y urbanas se sumaron a la iniciativa por voluntad propia, con el deseo de transformar su práctica educativa para la mejora del aprendizaje.

El PMLE dio forma más adelante a la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE), con la que se buscó integrar de manera coherente la práctica de relaciones tutoras en comunidades de aprendizaje al interior del sistema educativo mexicano. Los componentes de la EIMLE incluyeron el Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas (SAAE), la atención a estudiantes migrantes, extra-edad y chicos de calle, el desarrollo profesional de equipos estatales a través de un seminario en que se practicó y estudió la relación tutora, y posteriormente la creación de cursos propedéuticos de matemáticas y español para maestros y estudiantes de primero de secundaria a través del cual se practicó la relación tutora en todos los salones de primer grado de secundaria del país.

Entre los desarrollos y aportes del PMLE y la EIMLE destacan:

- El interés y la participación de autoridades educativas en la relación tutora, primero como estudiantes y después como tutores. Exponerse a esta forma de aprender y enseñar resulta pilar para la comprensión de la innovación educativa sin importar la posición jerárquica que se ocupa en el sistema educativo. La nueva cultura educativa basada en relaciones tutoras, hace visible la importancia de que la estructura institucional y sus procesos se pongan al servicio del aprendizaje.
- La capacitación a grandes cantidades de maestros en relativamente poco tiempo mediante la participación de estudiantes como sus tutores.
- La organización de redes de tutoría para compartir la oferta de temas y el refinamiento de la práctica a nivel local, regional, estatal e incluso interestatal.
- La organización de eventos para exhibir y difundir la práctica tutora a cargo de docentes y estudiantes motivados por contagiar una alternativa educativa humana, verdadera y significativa para aprender.
- Extender la oferta de temas a otras áreas académicas o materias del currículum oficial para las secundarias. Aprender y ofertar nuevos temas exige la inclusión de nuevos materiales, por tanto, se hace un trabajo minucioso de revisión, selección, estudio por cuenta propia y práctica tutora para ponerlos a disposición de los interesados.
- Mayores y más rápidas mejoras en los niveles de logro de los estudiantes de telesecundaria en pruebas estandarizadas de español y matemáticas respecto a secundarias públicas con más privilegios y, en el caso de matemáticas, un desempeño similar al de las secundarias privadas. Estos resultados se atribuyen a la apropiación de las habilidades para el aprendizaje autónomo y de la confianza ganada de los estudiantes para enfrentarse a cualquier reto académico.

- Visita del profesor Richard Elmore de la Universidad de Harvard a México para conocer las redes de tutoría. Entusiasmado por encontrar en las redes de tutoría un ejemplo del 'futuro del aprendizaje' (Ver City, Elmore y Lynch, 2012), Elmore ayuda a difundir y dar visibilidad internacional a las redes de tutoría mexicanas, es el primero en describir a las redes de tutoría como un movimiento social (Ver Elmore, 2011; Rincón-Gallardo, 2016; Rincón-Gallardo y Elmore, 2012). Más adelante, otros reconocidos académicos internacionales conocen y difunden en sus publicaciones las redes de tutoría (ver por ejemplo City, Elmore y Lynch, 2012; Farrell, Manion y Rincón-Gallardo, 2017; Fullan y Langworthy, 2014; Shirley y Hargreaves, 2021; Vaillant y Aguerro, 2015).

Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD, 2015 - 2019)

Más de una década después de su génesis, la práctica de las relaciones tutoras regresa al CONAFE con un equipo de liderazgo que incluía líderes del PMLE recién descrito. Con este equipo se inicia la construcción del modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD).

El CONAFE enfrentaba el reto de que los estudiantes de educación básica superaran sus dificultades para comprender textos, escribir de forma creativa y razonar matemáticamente. Aunado ello, buscaba la manera más oportuna y efectiva para atender a la diversidad de personas que concurren en las aulas: edades, experiencias, ideologías, cosmovisiones, creencias, lenguas, culturas, etc. Ante esta situación, la propuesta pedagógica del modelo ABCD planteó recuperar la experiencia de la relación tutora y usarla como herramienta para transformar el núcleo pedagógico. En este sentido, la formación desde el equipo central hasta los educadores comunitarios, se orientó a la práctica y reflexión de la relación tutora.

La mejora del aprendizaje, al practicar la relación tutora, se evidencia cuando los estudiantes aprenden a aprender, lo que supone apropiarse de habilidades para aprender por cuenta propia y para la vida. Estas habilidades se emplean en el estudio de temas y preparan al estudiante para seguir aprendiendo dentro y fuera de la escuela. El estudiante elige libremente los temas que le interesan de la oferta que le presentan, ello asegura su disposición y empeño para aprender.

Con el modelo ABCD se asegura que, al establecer relaciones educativas basadas en el diálogo, la colaboración, el respeto por el otro y la promoción de habilidades para el aprendizaje por cuenta propia, los estudiantes adquieran una formación como ciudadanos reflexivos y críticos, capaces de participar y contribuir al mejoramiento de su entorno.

La inserción de las relaciones tutoras se aprovechó además para que las familias y miembros de la comunidad en general tuvieran una oportunidad para seguir aprendiendo a favor del desarrollo personal y comunitario.

Entre los desarrollos y aportes del modelo ABCD destacan:

- El interés en el aprendizaje lleva a una reflexión profunda en el momento en que el enseñante, el aprendiz y el contenido se encuentran, la forma de relacionarse. A dicha relación se le conoce como el Núcleo Pedagógico, en este periodo.
- Se gana conciencia sobre la importancia de generar coherencia sistémica en el CONAFE. Todos los participantes del Consejo: autoridades, jefes de área, personal pedagógico, logístico y administrativo tanto del equipo central como en los estados, forman comunidades que aprenden y enseñan mediante la relación tutora. Se vive la práctica educativa de forma permanente para diseñar, construir, asesorar, acompañar y dar seguimiento a los procesos educativos.
- La formación de las figuras educativas de CONAFE es equivalente a la manera en cómo se promueve la práctica educativa en las aulas.
- La creación de comunidades de aprendizaje entre figuras educativas, estudiantes, madres, padres y otros miembros de la comunidad.
- Los momentos del ciclo de la tutoría son: elección de un tema del catálogo del tutor, diálogo tutor, registro de proceso de aprendizaje, demostración de lo aprendido y dar tutoría a un compañero.
- El planteamiento explícito de principios pedagógicos y momentos del ciclo de la tutoría para asegurar la calidad de la práctica tutora y el desarrollo de habilidades para aprender.
- Los principios pedagógicos son: creer en la capacidad que todos tienen de aprender; respetar el ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante; respetar los procedimientos de razonamiento y construcción del aprendiz; sostener el diálogo tutor hasta que se logre la comprensión; compartir únicamente lo que se ha comprendido con suficiencia y en relación tutora; y posibilitar la elección de temas y rutas de aprendizaje.

- Énfasis en la reflexión crítica sobre la práctica, que obliga a pensar sobre el hacer por parte del aprendiz en comunión con el enseñante. Se busca apegarse lo más fielmente posible a la metodología de la relación tutora para asegurar el buen aprendizaje.
- Armonización del modelo ABCD con el modelo educativo 2017 de la Secretaría de Educación Pública, lo que implicó una revisión profunda de los aprendizajes esperados. Se identificó lo básico e imprescindible del currículum con la idea de superar la saturación y fragmentación de contenidos, a fin de articular temas y definir ejes curriculares. Posteriormente, se construyó un menú temático que se materializó en 53 Unidades de Aprendizaje Autónomo organizadas curricularmente en cuatro campos formativos, las cuales sirvieron como medio para la interacción dialógica entre el tutor y el estudiante.
- Diseño y elaboración de desafíos con énfasis en el desarrollo de habilidades para aprender a aprender. La base para su construcción fueron textos escritos por especialistas y complementados con imágenes y materiales audiovisuales.
- Mecanismos de evaluación centrados más en procesos que en resultados. El aprendiz asume compromiso y responsabilidad en su propio aprendizaje al ser consciente sobre qué y cómo aprende (metacognición), y al manifestarlo a través de la expresión verbal y escrita.
- Los registros de tutoría, los registros de aprendizaje, y las producciones de los estudiantes fueron parteaguas para la asesoría y seguimiento a los equipos estatales con la idea de sofisticar la práctica tutora, además de la observación de la práctica y el trabajo de los estudiantes para ofrecer sugerencias.
- Difusión del modelo ABCD en encuentros educativos internacionales, particularmente en Nicaragua, Colombia y Panamá. Asimismo, autoridades educativas y funcionarios de Argentina, Honduras, Chile y UNICEF regional, realizaron visitas a México para conocer directamente la práctica de la tutoría.

Hacia una Educación Comunitaria para el Bienestar (2021 – ACTUALIDAD)

Entre 2019 y 2021 se interrumpe el uso del modelo ABCD en el CONAFE tras la llegada de un nuevo director general. A pesar de esto, algunas figuras educativas continuaron practicando la relación tutora. Por su parte, las redes de tutoría continuaron operando de manera informal en escuelas ‘regulares’, redes de maestros, y supervisiones escolares donde maestros y líderes convencidos de su eficacia la mantienen viva.

Con el nombramiento del Dr. Gabriel Cámara como Director General del CONAFE, justo en el 50 aniversario de esta institución, se restablece la práctica de la tutoría con mayor fuerza y nace la Educación Comunitaria para el Bienestar (ECB), basada en los principios pedagógicos de la relación tutora.

El modelo de ECB concibe a la educación como un acto incluyente, flexible y popular al establecer relaciones educativas horizontales basadas en el diálogo y el interés de los estudiantes y sus familias mediante el estudio de temas personales y locales, además del desarrollo de proyectos comunitarios.

El CONAFE transita de la prestación de servicios educativos a un modelo que impulsa la gestión comunitaria donde la educación es el eje del desarrollo local. Aunado a ello, los miembros de las comunidades participan como educadores comunitarios para atender a niñas, niños y jóvenes desde la primera infancia hasta la secundaria e iniciar sus estudios en el nivel medio superior. Al ser los educadores comunitarios originarios de la localidad, se garantiza su permanencia en el espacio educativo y la pertinencia del modelo de ECB al

promover el estudio de temas de interés personal y local con toda la población. Es así que la comunidad moviliza el aprendizaje y las acciones a favor del bien común.

El modelo de ECB se centra en la transformación en la comunidad, con la comunidad y para la comunidad (Martínez, 2010), mediante la práctica de los principios pedagógicos de la relación tutora como vía para compartir y reflexionar sobre los saberes locales, las tradiciones y en general la propia cultura a la luz de las teorías, prácticas y relaciones hegemónicas o dominantes. Se busca, por tanto, que los miembros de la comunidad participen activamente en la construcción de un currículo de educación comunitaria vivo, intercultural y en constante enriquecimiento.

Entre los desarrollos y aportes del modelo ECB destacan:

- La perspectiva de bienestar en el modelo educativo, donde el aprendizaje mediante la práctica de la relación tutora incide favorablemente en el entorno social y cultural, en dimensiones como la salud, el cuidado de los recursos naturales y en la convivencia familiar y comunitaria, con una organización curricular flexible y autogestiva que se materializa en la construcción y estudio de temas de interés individual y comunitario, los cuales nacen de la realidad, de lo que le resulta relevante a la comunidad.
- El espacio educativo está abierto y dispuesto para conformar una comunidad de aprendizaje, la atención educativa desde la gestación hasta la educación secundaria, se amplía a la participación de todas aquellas personas que desean aprender, quienes se encuentran para dialogar, reflexionar en un marco de atención mediado por los principios pedagógicos de la relación tutora. Es así que el tiempo pedagógico y los encuentros personalizados y colectivos de aprendizaje albergan contenidos de interés que dan cabida a la participación de la comunidad.
- La experiencia del CONAFE al favorecer la educación inicial de las niñas y los niños, mediante una modalidad no escolarizada de acompañamiento a su crianza con encuentros familiares donde se propicia el diálogo y la reflexión grupal de sus prácticas de crianza, para revisar, reafirmar y fortalecer la manera en la que las madres, padres y /o cuidadores cuidan, protegen, educan y socializan a las niñas y niños; así como en la promoción de interacciones mediadas por el juego, la lectura y el arte, enriquecen el ambiente grupal, familiar y comunitario. Aunado a ello, el estudio mediante relación tutora personalizada de contenidos de interés, enriquece el aprendizaje en profundidad.

- Nace el Sistema de Formación en la Práctica Educativa Comunitaria como un mecanismo institucional para la integración, instrumentación y operación de los procesos de captación, formación, permanencia, acompañamiento y desarrollo de los educadores comunitarios. Los miembros de las comunidades participan activamente en proponer al o los educadores y se suman a la práctica de enseñar y aprender en relación tutora. Este conjunto de acciones da lugar a que las comunidades se empoderen y amplíen sus capacidades de autogestión.
- El fortalecimiento de los procesos de formación de las figuras educativas, donde es fundamental experimentar la manera en la que interesa que se use el espacio y el tiempo pedagógico, con énfasis en la práctica constante de la relación tutora para lograr con satisfacción: aprender de forma autónoma, gestionar una comunidad de aprendizaje y contribuir al desarrollo de la educación comunitaria para el bienestar.
- El acompañamiento integral y polivalente a las figuras educativas, tanto en las acciones pedagógicas como administrativas, donde el acompañante acomoda sus conocimientos, experiencia y afecto a su interlocutor, dando lugar al respeto, la paciencia, el cuidado y el empeño que caracteriza el buen servicio educativo.
- La alineación normativa al Modelo de la Educación Comunitaria para el Bienestar, mediante la publicación del Estatuto Orgánico del Consejo Nacional de Fomento Educativo y demás instrumentos administrativos a fin de mejorar la gestión operativa territorial en las entidades.
- La mejora de la gestión territorial de las entidades mediante la transición paulatina hacia la digitalización de procesos administrativos y documentos que facilitan la operación de los servicios educativos y disminuyen el tiempo destinado de las figuras educativas principalmente.

Referencias

- Arévalo, G., y Morales, M. (Eds.) (2022)** Redes de Tutoría: Reflexiones y Práctica. Decisio, saberes para la acción en educación de adultos, No. 56.
- Cámara, G. (1972)** Itinerario de liberación para educadores, Bogotá, Colombia: Educación Hoy.
- Cámara, G. (2003)** Learning for Life in Mexican Rural Communities: The Conafe Post-primary Centers, Mexico City: CONAFE.
- Cámara, G. (Ed.) (2006)** Enseñar y Aprender con Interés: Logros y testimonios en escuelas públicas. México: Siglo XXI Editores.
- Cámara, G. (2008)** Otra educación básica es posible. México: Siglo XXI Editores.
- 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. Mexico: Siglo XXI Editores.
- CONAFE (s/f).** Modelo de Educación Básica Comunitaria. Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo. Libro Blanco. México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411237/Libro_blanco_CONAFE_MODELO_ABCD_gob.mx.pdf (Consultado el 16 de agosto 2022)
- City, E.A., Elmore, R.F., & Lynch, D. (2012)** “Redefining Education: The Future of Learning Is Not The Future of Schooling” In Mehta, J., Schwartz, R.B., & Hess, F.M. (Eds.) The Futures of School Reform. Cambridge, MA: Harvard Educational Press, 151-176.
- Dirección General para el Desarrollo de la Gestión y la Innovación Educativa (2012)** Análisis de impacto del PEMLE en secundarias: Resultados prueba ENLACE. México: Mimeo.
- Elmore, R.F. (2011)** Transformation of Learning in Rural Mexico: A Personal Reflection. Mimeo.
- Farrell, J., Manion, C., y Rincón-Gallardo (2017)** “Reinventing Schooling: Successful Radical Alternatives from the Global South.” In K. Bickmore, R. Hayhoe, C. Manion, K. Mundy y R. Read (Eds.) Comparative and International Education: Issues for TEachers. 2nd edition (pp. 59-87). Toronto/Vancouver: Canadian Scholars.
- Fullan, M., y Langworthy, M. (2014)** A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning. Toronto, ON: Education in Motion.
- Gobierno de México (2020).** La telesecundaria celebra su 52 aniversario. <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es> (Consultado el 19 de septiembre de 2022)
- López, D., y Rincón Gallardo, S. (2003).** La capacitación artesanal y la profesionalización de la labor docente en Posprimaria. México: CONAFE.
- Martínez Rizo, F. (2005)** La telesecundaria mexicana: Desarrollo y problemática actual. Colección Cuadernos de Investigación, Cuaderno No.16. México: INEE.
- Martínez Luna, Jaime (2010).** Eso que llaman comunalidad. México: Culturas populares, CONACULTA/ Secretaría de Cultura, Gobierno de Oaxaca/ Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, AC.
- Rincón-Gallardo, S. (2009).** La Sustentabilidad del Cambio Educativo en Telesecundarias a Través de Comunidades de Aprendizaje, Report for the Department of Innovation at the Mexican Ministry of Education, Mexico, Mimeo.
- Rincón-Gallardo, S. (2016)** “Large Scale Pedagogical Transformation as Widespread Cultural Change in Mexican Public Schools.” Journal of Educational Change, 17: 411-436.

Rincón-Gallardo, S, Cámara, G. Santos, A., Domínguez, E., & López, D. (2009) “Valoración de la Puesta en Marcha de un Modelo Alternativo para Telsecundarias Unitarias y Bidocentes.” In PREAL. Reformas Pendientes en la Educación Secundaria. Santiago, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe - Fondo de Investigaciones Educativas.

Rincón-Gallardo, S., Elmore, R. (2012) “Transforming teaching and learning through social movement in Mexican public middle schools” Harvard Educational Review, 82(4): 471-490.

Santos, A. (2005) “Buenas y malas noticias sobre la telesecundaria” Paper presented at the first national forum on Telesecundaria. México, Mimeo.

Schmelkes, S., Robles, H. y Santos, A. (2022). Mexico: Education and Learning at the Bottom of the Pyramid. In D.A. Wagner, N.M. Castillo, and S.G.Lewis. Learning, Marginalization, and Improving the Quality of Education in Low-Income Countries.(pp. 223-276). Cambridge, UK: Open Book Publishers.

Shirley, D., y Hargreaves, A. (2021) Five Paths of Student Engagement: Blazing the Trail to Learning and Success. Bloomington: Solution Tree Press.

Vaillant, D., y Aguerro, I. (2015). El Aprendizaje bajo la Lupa: Nuevas Perspectivas para América Latina y el Caribe. Panamá: UNICEF.

México

Redes de Tutoría

Santiago Rincón-Gallardo

**ACELERAR ▶▶
APRENDIZAJES**

