



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

Cámara, Gabriel

Clave para transformar el servicio

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México), vol. LIV, núm. 1, 2024, Enero-, pp. 455-468

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.606>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27075657014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Clave para transformar el servicio

Key to Transforming the Educational Service

Gabriel Cámara
CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO (CONAFE), MÉXICO
gcamara45@gmail.com

Hablando se entiende la gente.
Sabiduría popular

Clave en sentido de *llave* que abre una puerta, en particular *llave maestra*, que abre muchas puertas. Me refiero al alcance de la práctica de aprender cara a cara en entornos de aprendizaje intencional, porque el interés de quien desea aprender algo encuentra el apoyo de quien conoce y quiere compartir lo que su interlocutor desea. Relación personal, libre, comprometida que, como condición previa, depende de la mutua aceptación, la verdad y el afecto de quienes se reúnen para aprender. Por lo general, dada la cultura escolar en la que estudiamos y hemos dado clase los mexicanos, el principio se descubre casi por casualidad y siempre por la generosidad de una maestra o un compañero que en diálogo nos llevaron a aprender lo que era impensable en la rutina grupal del salón de clase, ahora en menos tiempo y con satisfacción cumplida. Una revelación, porque aprender lo que interesa, en diálogo con quien sabe y nos estima, puede redimir años de desorientación, desgano y rebeldía en la escuela, y descubrir nuevos sentidos a nuestra vocación docente.

La invención social de la escolaridad obligatoria intenta dar continuidad formal a los múltiples aprendizajes con los que llegan a la escuela, quienes desde la primera infancia descubren su identidad en el cuidado que reciben, experimentan el poder de transformar las cosas para lograr lo que desean y aprenden a convivir en diálogo con sus semejantes. La esencia del aprendizaje es abriste a la realidad circundante y encontrar en ella la unidad particular que explica si-

tuadamente lo que somos, necesitamos y queremos. Encontrar sentido en lo que pensamos y sentimos es condición de sobrevivencia, siempre en compañía de quienes así sobreviven para prosperar socialmente. Elmore (2019) define aprender como la transformación consciente de lo que creemos, pensamos y hacemos, en respuesta a lo que percibimos, reflexionamos y vivimos. Por su parte, Maturana (2019) nos dice que aprender es un fenómeno de transformación estructural que se da en la convivencia. Lo que se aprende con mayor profundidad es lo que se negocia cara a cara con verdad y afecto, con plena conciencia, autonomía y libertad. Sabemos por experiencia personal, por las continuas reformas estructurales y por la crítica de muchos investigadores, que la escuela contemporánea raramente propicia aprendizajes profundos; que no es sucedánea de la experiencia primigenia de aprendizaje espontáneo en la familia y comunidad cercana. En la sociedad urbano industrial y postindustrial, el entorno familiar y la producción local no pueden ya garantizar la continuidad cultural de las mayorías como era antes, y la sociedad depende del sustituto escolar para garantizar continuidad a la convivencia que imponen las nuevas relaciones de propiedad, producción y consumo propias del industrialismo y su concentración urbana.

El ideario formal, que se justifica socialmente por el compromiso de afirmar y potenciar los conocimientos familiares, soslaya el carácter impositivo de la escuela en la que tanto docentes como estudiantes enseñan y aprenden por consigna, de manera uniforme, bajo vigilancia y rindiendo cuentas al concluir periodos fijos. De la concepción de lo que es aprender se sigue la urgencia de transformar el servicio, pero desde dentro, por el amplio espacio político, social y presupuestal que ocupa la escuela como medio privilegiado de ejercer el derecho universal a la educación. De ahí la importancia de elucidar el poder de la clave en este artículo. Pospongo hablar de los orígenes, vicisitudes y logros comprobados, pasados y presentes, de la práctica tutora en centros comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y en escuelas públicas, para concentrarme en discurrir sobre el principio, la *teoría educativa* que explica el poder de la *llave maestra* –analogía que ilustra el poder transformador del diálogo porque satisface el derecho a la educación en *cualquier entorno educativo* en el que se emplea como medio de aprender y compartir.

Discurrir sobre el poder transformador del aprendizaje en diálogo cobra especial relevancia en tiempos de transformación, la cuarta en la historia del país (4T), en su vertiente educativa; específicamente educación básica, por ser ésta derecho universal. Desde el principio del sexenio, el presidente Andrés Manuel López Obrador escogió cuatro avenidas preferentes de transformación: reivindicar legal, económica y discursivamente a los docentes; otorgar becas a los estudiantes de escasos recursos en cualquier nivel y aun otorgar becas a todos los estudiantes en instituciones públicas de educación media superior; confiar en la decisión de las comunidades escolares para aprovechar el recurso extraordinario que se otorga a través del programa La Escuela es Nuestra, empezando por las comunidades más pobres y, la cuarta avenida, elaborar textos escolares que recuperen la historia, la ética y las humanidades ausentes, o apenas incluidas en textos anteriores. Esta avenida, a diferencia de las tres anteriores, sufrió retraso y no apareció sino a finales del segundo tercio del sexenio como Marco Curricular, marcadamente distinto de marcos anteriores. Este último factor de transformación educativa se distingue de los tres anteriores por depender necesariamente de la apropiación del marco por parte de quienes realizan el servicio, a diferencia de los anteriores, que los consideran merecedores de beneficios externos. Considerar a los docentes receptores o protagonistas de una transformación educativa ofrece el contexto para explorar el alcance de lo que se enseña y aprende en diálogo entre iguales.

El nuevo marco se estructura con ideas conocidas en el mundo de la investigación y la crítica educativas, coincidentes con la orientación del aprendizaje en diálogo, pero ajenas al discurso y práctica habituales en escuelas públicas. Su orientación es antineoliberal, lo opuesto a políticas educativas que esperan lograr estándares universales con el acicate constante de evaluaciones generales orientadas al avance individual. El nuevo marco entra en la categoría de “cambio estructural”, por originarse en el poder que administra el servicio y según percibe éste la necesidad del cambio, no en algún movimiento reivindicatorio organizado por docentes –aun cuando en el país hay movimientos reivindicatorios–. Su valor principal es ser antología de autores distinguidos, plausible elaboración conceptual, aunque sin referentes concretos que anclen y demuestren la viabilidad educativa

del discurso con experiencias probadas en alguna parte; en especial en la escala que se espera. Por originarse en una decisión en la cúspide del sistema educativo, el desafío de ésta y semejantes decisiones es llegar hasta la base y transformar prácticas muy arraigadas en entornos escolares.

La debilidad del poder central para lograr el cometido, no obstante tener la autoridad, son los medios ordinarios a su alcance: documentos, guías, exposiciones generales, talleres, seminarios, discusiones, evaluaciones. Sarason (1996, p. 369), experto en transformaciones educativas decididas por la autoridad, desconfía de su eficacia:

tomar cursos, participar en talleres o lo que se dice capacitación continua... estas diversas experiencias algunas veces (y sólo algunas veces) producen resultados y digo esto, porque muy frecuentemente los maestros toman estas capacitaciones, menos por deseo personal y más porque la autoridad local o estatal decidió que las tomaran.

Pero aun cuando la nueva propuesta viniera de prácticas comprobadas, avaladas por la investigación educativa, una decisión de política pública siempre enfrenta resistencias de prácticas naturalizadas en entornos muy estables. El éxito de la política sería cambiar el modo de ver y proceder de los actores; desaprender lo que por muchos años han hecho y aprender lo nuevo. Volviendo a Sarason (1996), la lección que presenta en su famoso texto *La Cultura Escolar y el Problema del Cambio*, publicado en 1971 y revisado y vuelto a publicar 25 años después, revela que mientras no se establezcan contextos de aprendizaje productivo, en los que se negocien abiertamente las relaciones de poder, se respete la condición y el interés particular de maestros y estudiantes, las transformaciones a base de políticas públicas de alcance general, acaban en fracaso. Uno de sus libros lleva por título *El Futuro Predecible de las Reformas Educativas* (Sarason, 1999). Más recientemente, Richard Elmore (2016) corrobora con más casos y argumentación incisiva el juicio de Sarason. Basta ver políticas educativas de sexenios recientes y preguntar no sólo por qué se descartan, sino por qué logran escasos resultados.

Se puede argumentar que los resultados hubieran sido mejores si no se eliminara la reforma del sexenio anterior para introducir la del siguiente; pero si en alguna se hubieran dado cambios profundos, éstos continuarían, porque no dependen de la autoridad en curso, sino del convencimiento personal de los docentes –del cambio de mentalidad–. El punto es que es muy difícil forzar cambios generales en la población, aun cuando se urjan a punta de lanza o de fusil, como dice Crooke (2023), hablando de la revolución cultural china.¹

Es especialmente oportuno explicar el poder del aprendizaje en diálogo, por la importancia del aporte que hace a la nueva propuesta educativa. Por avenidas distintas se encuentran dos procesos que se originan en los extremos del espectro educativo, uno discursivo entre expertos, otro a nivel escolar entre maestros. El discursivo recoge críticas y propuestas que prometen transformar el servicio; muchos maestros, por su parte, afirman que ya están transformando el servicio como proponen los expertos y con gusto lo demuestran. Muchos de estos maestros son parte de una corriente de transformación educativa que se originó años atrás, en los márgenes del sistema educativo, en las pequeñas comunidades en las que el Conafe tuvo que abrir secundarias, y como era difícil retener adolescentes, el nuevo servicio se acomodó a lo que cada una y cada uno quisiera aprender. Aun si hubiera habido en las comunidades rurales la presión de familias urbanas para asistir a la escuela, el grupo de diseñadores aprovechó la oportunidad inusitada de personalizar el servicio en una secundaria pública. Para asegurar que el interés particular del estudiante empalmara cabalmente con lo que sabía el instructor rural, se generalizó la práctica de aprender en diálogo –en el que intereses y capacidades se empalman necesaria, analógicamente, como de molde a moldeado– lo que llevó a generar comunidades de aprendizaje en las que todos enseñaban y aprendían, según interés y según capacidad. El sueño socialista *de cada quién según sus posibilidades a cada quién según sus necesidades* se hizo realidad entre estudiantes de comunidades pobres. De 1997 a 2003 el aprendizaje en diálogo llegó a ser

¹ *The point is that forced levelling is very elusive. It's very difficult to achieve, even when you are doing it at the tip of a spear or at the point of a gun* (Crooke, 2023, s. p.).

práctica común en más de 450 centros comunitarios y el logro se pudo demostrar ampliamente en evaluaciones convencionales, una de ellas internacional (véase Cámara *et al.*, 2004).

El reverso sorpresivo del éxito fue la decisión de una nueva autoridad de eliminar la comunidad de aprendizaje en la secundaria, para convertirla en secundaria regular, con programa, secuencias y textos definidos para el grupo de estudiantes. Desterrado del Conafe, el aprendizaje en diálogo mostró responder a la situación de docentes del sistema regular en escuelas incompletas con grupos de distintas edades y la imposibilidad práctica de conocer bien los temas de diversos niveles y programas. En muchas telesecundarias y escuelas multigrado la comunidad de aprendizaje vino a liberar el desempeño docente y el entusiasmo de los estudiantes. La visibilidad de un cambio que se emprendía libremente con los recursos disponibles y transformaba radicalmente la práctica escolar atrajo a más docentes. La autoridad se interesó al ver que en escuelas pobres se lograba lo que no sucedía en las más dotadas. La confluencia del éxito escolar donde menos se esperaba con el interés del subsecretario de Educación Básica (2006-2012) abrió la expansión del aprendizaje en diálogo a todas las escuelas telesecundarias del país, primero, y luego la extendió a más de 9 000 escuelas de educación básica con los resultados más bajos en la prueba nacional ENLACE. El impulso de la autoridad cesó abruptamente con el cambio sexenal (2012-2018), pero la práctica mostró depender mucho más del convencimiento interior de los docentes que del apoyo económico y administrativo de las autoridades. El proceso de transformación continuó por contagio personal de maestros que compartían la experiencia con otros compañeros, raras veces con apoyo de la autoridad local y más de las veces a pesar de enfrentar oposición. El poder del aprendizaje en diálogo radica en docentes, asesores técnicos, directores y supervisores que encuentran nuevo sentido profesional a su trabajo, comprobado en el logro y la satisfacción de sus estudiantes —aun de los padres de familia—. Verdadero movimiento social de docentes, como conceptualizan algunos investigadores, el constante contagio personal de la práctica (Rincón-Gallardo, 2019). A mediados del sexenio pasado la práctica tutora volvió al Conafe y en el actual continúa con especial intensidad y alcance, como diré después. Al adoptar la misma

práctica, las diferencias entre el Conafe y las escuelas regulares desaparecen en comunidades donde coinciden los servicios de las dos instituciones.

Con este antecedente, es claro que el aporte del aprendizaje en diálogo, por la autonomía profesional que demuestran los docentes, es *político*. Las relaciones de poder cambian cuando se demuestra *en la práctica* que la transformación educativa, más que de la decisión de la autoridad, depende de la decisión de cada docente. Todavía más, el cambio depende de la decisión libre, informada de cada estudiante, atendida por docentes que antes asimilaron e hicieron suyo el cambio propuesto. Se mueven así las posiciones en la mesa: la autoridad se hace servicio, decide la reforma como acostumbra, pero en el caso que expongo responde a lo que ya hacen los docentes y sus estudiantes. En los hechos se manda obedeciendo: se acepta la autonomía docente en la base del sistema educativo y la autoridad de posición se hace servicio. Todos los postulados en el nuevo marco son afines al aprendizaje en diálogo. Si se propone arraigar los aprendizajes en la comunidad, los docentes que viven la práctica tutora *generan* comunidad a través del diálogo, porque comparten existencialmente la misma confianza, el mismo compromiso y aun muchos conocimientos. Lo que se enseña y aprende en diálogo trasciende el centro escolar y pasa al entorno familiar y local. Lo que miles de docentes en el país, sobre todo de escuelas rurales, multigrado y telesecundarias están ofreciendo a la transformación de la 4T es no verter vino nuevo en odres viejos. Como comentó recientemente un Supervisor de Colima, el nuevo marco supone autonomía profesional para adecuar temas, tiempos y modos de trabajo, pero el sistema en que se formaron los docentes y en el que generalmente actúan no se distingue por alentar su autonomía profesional. La práctica tutora, en cambio, afirma la autonomía del maestro que ofrece lo que bien sabe a quien de sus estudiantes se interese en aprenderlo, en sus tiempos y a su modo. El aprendizaje en diálogo es efectivo porque el tema, el tiempo y el estilo corresponden a lo que sabe el docente y desea saber su aprendiz. La autonomía del docente y la libertad del aprendiz tienen su asiento en la capacidad innata de dialogar y aprender, con la que compartimos conocimientos y hacemos comunidad. Una demostración innegable de que muchos maestros

y directivos hacen realidad lo que la política propone fue el reciente diálogo en el estado de Colima con autoridades federales y estatales (22 y 23 de mayo de 2023), donde 175 docentes de ocho estados se reunieron para demostrar la transformación que el aprendizaje en diálogo logra en funcionarios, jefes de sector, supervisores, directores, docentes, estudiantes y padres de familia, congruente con lo que propone la política de la 4T. “Nosotros ya lo hacemos”, fue la proclama testimonial de los docentes, “Pero ustedes ayúdennos a hacerlo mejor”, fue la demanda a la autoridad. Vino nuevo en odres nuevos.

El testimonio de estudiantes, padres de familia, docentes y autoridades está dando al sistema educativo el referente que otras profesiones tienen, como la medicina, para constatar logros y perfeccionar la práctica. En el cuidado de la salud, diagnóstico, remedio y resultados son patentes. En educación el resultado inmediato más común es la ejecución puntual de lo prescrito para las escuelas de cada nivel, mientras que el aprovechamiento de los estudiantes y la satisfacción del docente se diluyen en los escasos diálogos que tienen lugar en salones de clase, en cumplir tareas, en responder pruebas estándar, para terminar en notas y promedios. Ser encarnación de algo tan inasible como es el acto de aprender hace del diálogo tutor espacio privilegiado para observar, entender y estimar lo que se aprende y el *modo* como se aprende. Lo importante será siempre, más que el tema particular, el acto con el que se aprende bien cualquier tema que interese. Recientemente Hattie (2009) demostró estadísticamente, haciendo metaanálisis de miles de reportes de investigación educativa, que el rasgo más revelador de buen aprendizaje –lo que se describe como “aprendizaje profundo”– es la claridad, la coherencia y el empeño con que los dialogantes, y cualquiera que los observe, viven el proceso por el que están aprendiendo. La visibilidad es característica insoslayable del diálogo tutor, manifestación fiel, dentro de lo posible, del proceso en el que ocurre el desenlace de cualquier aprendizaje que se emprende con empeño. Lo que se aprendió en diálogo se manifiesta después en múltiples aplicaciones del aprendiz, pero lo más fiel al aprendizaje mismo, lo que lo revela mejor que cualquier manifestación posterior es el *contexto*, el modo como ocurre. Por esto el criterio para juzgar la calidad de lo que se

enseña y aprende en diálogo es la misma visibilidad del intercambio, condición fundamental para perfeccionar una buena práctica. La llave maestra que abre al aprendizaje profundo de tutor y aprendiz, también da paso a la profesionalización del servicio. Por el testimonio de tantos maestros es posible concluir que la transformación viene de constatar lo que logran sus alumnos, pero más todavía, de satisfacción profesional por compartir con generosidad conocimiento y afecto con los compañeros; ser parte de un amplio colegiado que perfecciona su práctica.

Elmore (2016, 2019), después de conocer y *vivir* la tutoría, concluyó que es una práctica que genera teoría, sin por eso dejar de ser práctica. El continuo intercambio verbal que tiene lugar entre tutor y tutorado asciende a categoría científica al coincidir con los neurólogos sobre la importancia decisiva del diálogo en el desarrollo de la capacidad cognitiva y emocional de la persona. El empeño con el que el diálogo tutor compromete a estudiantes de cualquier edad interesados en aprender –sin lugar para simulación o descuido– muestra que la disciplina es interior, no producto de vigilancia externa, como es práctica general en centros escolares. Promover la “educación emocional” de los estudiantes, en particular después de la pandemia, no tiene sentido entre quienes dialogan cara a cara buscando la verdad de lo que interesa con honestidad y afecto. La satisfacción, el gozo son resultado del esfuerzo intelectual con el que se aprendió lo que realmente interesaba. Se insiste con razón en el Marco Curricular en “situar” lo que se ofrece a los estudiantes; que el tema arranque de experiencias del universo particular de cada persona y de su entorno. Al aprender en diálogo, el aprendiz escoge lo que le interesa de la oferta del tutor, para discutirlo según lo que sabe, echando mano de los recursos disponibles, siempre en control de su proceso, siempre “situadamente”. Los temas que se ofrecen en tutoría se prestan a mayor empeño y profundidad entre más situados están en el entorno y condición cultural del aprendiz, por lo que un buen tutor preferirá elaborar por su cuenta este tipo de temas a tomarlos ya elaborados de un programa o un libro de texto. Todavía más, en la medida en que el interés es manifestación del dinamismo humano, el misterioso motor que ejecuta los deseos, los temas más cercanos a la subsistencia del aprendiz y de su comunidad se

estudiarán con mayor empeño, más ampliamente, movilizándolo más recursos y, naturalmente, con mejores resultados.

En el Conafe el servicio se ofrece y ejercita cada vez más sobre temas que salen de necesidades locales de las que depende directamente al bienestar de la comunidad. El juicio crítico que se espera ejercite el estudiante en su paso por la escuela es práctica constante cuando los temas los decide el aprendiz, los desarrolla en diálogo con su tutor y juntos deciden haber logrado el empeño cuando coinciden en la verdad de lo que interesó aprender. Conocer es encontrar sentido en lo que se observa y percibe; conforme encuentra sentido en lo que hace, el aprendiz juzga y decide. Chomsky (Polychronious, 2023, s. p.) añade una amenaza al cambio climático y al nuclear: la descomposición del discurso, junto con su esperanza de mantener “el discurso intelectual libre, sobrio y razonado”, atributo de una buena educación. La inclusión sin prejuicios, y el cuidado para entender la disposición, interés y cultura particular del aprendiz es lo primero y más valioso que ofrece con su ejemplo un buen tutor. La fidelidad con la que después se esmera en intuir el derrotero intelectual y emocional del aprendiz ofrece al tutor la oportunidad de entender y apreciar otra visión y otra cultura. La comunidad de aprendizaje es escuela de valores y convivencia social, porque todos enseñan y aprenden según interés y capacidad, en jerarquías alternas de servicio. Final, aunque no exhaustivamente, el aprendizaje en diálogo excluye por necesidad la violencia y alienta la convivencia y la participación democrática.

La llave maestra descubre un nuevo atisbo, una teoría de transformación educativa aún más radical. Desde febrero de 2021 la práctica tutora en el Conafe permea los niveles de la institución —el director y los directores son asiduos practicantes— y los equipos estatales se han ido llenando con antiguos promotores de la tutoría. Compartir la misma experiencia y el mismo discurso permite organizar el trabajo de manera más certera. Este avance nos enfrenta a una deficiencia endémica del Conafe: depender de educadores externos, temporales, con escasa experiencia, breve capacitación intensiva y seguimiento esporádico por parte de relativamente pocos educadores permanentes. Durante años, se ha aceptado esta práctica por la dificultad laboral, administrativa, familiar y económica de

enviar docentes formados a comunidades en las que el promedio de alumnos, de distintas edades, no pasa de 14. Presupuestalmente ha resultado expediente sostener a 64 000 educadores comunitarios (2022-2023) con la quinta parte de lo que recibe un maestro recién ingresado al servicio público y sin las prestaciones y la estabilidad laboral de éste. Como remedio se busca que la mayoría de los educadores comunitarios sean de la misma localidad o localidades cercanas, reciban apoyo de los mejores tutores y formen colegiados regionales con otros compañeros, además de permanecer comunicados a través de la red digital. Pero la llave maestra descubre una incongruencia mayor en el Conafe y en educación rural: el efecto perverso del servicio educativo que obliga a quienes quieren –y pueden– continuar estudiando, a abandonar la pequeña comunidad. La mayoría de los que permanecen en la localidad difícilmente completará la educación básica y se irá sumando a los 28 millones de mexicanas y mexicanos mayores de 15 años que, según el último censo nacional (2020), no concluyeron la primaria o la secundaria.

Es evidente que la posibilidad, al menos formal, de satisfacer el derecho a una buena educación básica, no depende tanto del tipo de servicio cuanto de tener holgura económica para cursar los años de escolaridad que exige actualmente el sistema. El atisbo sugiere, a partir de lo que ya sucede, intensificar la práctica tutora, para intentar demostrar en menos tiempo, desde la comunidad, que cualquier persona independientemente de edad o condición social, puede satisfacer cabalmente el derecho universal a la educación básica. Más aún, sin salir de la comunidad, la persona que aprendió a aprender y a convivir intelectual y emocionalmente con sus semejantes, estaría preparada para emprender una especialización de beneficio local, con apoyo de investigadores y expertos de instituciones que buscan incidir en el bienestar de las comunidades más necesitadas. La transformación en curso, en particular el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnologías para responder a las necesidades de los grupos más vulnerables abrió el camino en el Conafe para demostrar empírica y teóricamente que quienes asiduamente aprenden y enseñan en diálogo de iguales adquieren los rasgos y atributos producto de una buena educación básica. Un supuesto adicional es que quienes así continúan aprendiendo no sólo

satisfacen su derecho, sino que llegan al umbral de las especializaciones profesionales en menos tiempo y con mayor provecho. En la medida que se demuestre que cualquier persona en las pequeñas localidades posee los atributos de una sólida educación básica, no habrá impedimento para que desde la comunidad emprenda una especialización profesional. El aprendizaje en diálogo promete flexibilizar la rigidez actual tanto del currículo de educación básica como del de educación superior, para que los conocimientos estén al alcance y pasen a ser patrimonio ordinario de quienes residen en comunidades rurales y pueden continuar aprendiendo.

Como nota final, conviene remarcar la sencillez y al mismo tiempo la complejidad del diálogo. Las reglas que lo rigen se conocen intuitivamente desde la niñez –veracidad y respeto–, y son los dialogantes quienes deciden la calidad del intercambio que será siempre nuevo e irrepetible. La intensidad y creatividad con la que se negocian ideas y sentimientos dependerán del tema, del interés y del esfuerzo, pero siempre la verdad y bondad de los dialogantes garantizarán un logro. Por elemental, el aprendizaje en diálogo es lo ordinario fuera del entorno escolar, todos lo entienden y practican. Lo que está haciendo la práctica tutora entre docentes es darle carta de ciudadanía en el trabajo diario de la escuela. La práctica incluye a todos y en todos los niveles garantiza aprendizajes. Viene a la mente lo que dicen los científicos, que las teorías son tanto más notables cuanto más simples, más realidades integran y más aplicaciones permiten.² El corolario que propongo es seguir profundizando en la práctica tutora, mitad arte, mitad ciencia –causalidad probada–, porque la sociedad justa y solidaria que promueve es crucial para el bien común en el país de la 4T.

REFERENCIAS

- Albert, M. (2014, 22 de octubre). Science and the Left 1: What it is. *ZNet*.
 Cámara, G., Rincón-Gallardo, S., López, D., Domínguez, E., y Castillo, A. (2004). *Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. México: Siglo XXI.

²As Einstein writes, 'a theory is more impressive the greater the simplicity of its premises, the more different kinds of things it relates, and the more extended is its applicability' (Albert, 2014, s. p.).

- Crooke, A. (2023, 12 de abril). *We are closing to a move through the cycle, but first will come disorder*. Ron Paul Institute for Peace and Prosperity. ronpaulinstitute.org
- Elmore, R. (2019). The Future of Learning and the Future of Assessment. *ECNU. Review of Education*, 2(3) 328-341.
- Elmore, R. (2016). “Getting to scale...” it seemed like a good idea at the time. *J Educ.Change*, 17, 529-537. <http://doi.org/1007/s10833-016-9290-8>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Maturana, H. (2019). *El sentido de lo humano*. Vizcaya: Ediciones Granica.
- Polychronious, C. J. (2023, 8 de enero). Rational Discourse, an Attribute of Good Education Practiced as Intellectual Routine. A Noam Chomsky Interview. *ZNet*.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje. En cambio educativo como movimiento social*. México: Grano de Sal.
- Sarason, S. (1999). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Sarason, S. (1996). *Revisiting “The Culture of the School and the Problem of Change”*. Nueva York: Teachers College Press.