

centrando su atención en los grupos formados por niños que aquellos que estuviesen a cargo de alguna madre de familia. En general, las intervenciones docentes durante el desarrollo de las tutorías fueron breves y en ocasiones realizaron alguna pregunta abierta a los niños para saber “cómo van” o para apoyar a aquellos estudiantes que presentaban alguna dificultad en el desarrollo de la actividad, pero tal atención parecería ser insuficiente para generar o reforzar procesos de profundización en el abordaje de los contenidos.

Examinemos la siguiente secuencia de interacción que ilustra un proceso de relación tutora entre una madre de familia y un niño de segundo grado, y las relaciones que se construyen en torno a las unidades de aprendizaje. La tutora leyó el contenido al niño y después le solicitó que copiara el texto de la presentación de la unidad. Luego, buscó explicarle el siguiente contenido:

Karla y Raúl cumplen años el mismo día, 15 de abril. Karla está en México y Raúl viajó con su familia a Japón, pero ellos siguen comunicándose. Karla le habló a su amigo el 15 de abril a las 11 de la mañana para felicitarlo. Raúl se puso muy contento, aunque ya estaba durmiendo y le comentó que su cumpleaños había sido ayer. ¿Cómo es que Raúl cumplió un día antes que Karla? (en *Pensamiento matemático*, Conafe, 2016, p. 87).

Después, se construyó la siguiente interacción:

Tutora: A ver m'ijo, el contenido trata de por qué Karla y Raúl cumplen años el mismo día y viven en diferentes países. Es que Karla le habla, –ella vive en México y le habla a Raúl (mira el contenido del libro), entonces las horas son diferentes; entonces, para Raúl ya había cumplido un día antes y Karla le habló el mero día del cumpleaños. Ahora, ¿dónde está Japón? ¿Sí lo alcanzas a distinguir o voy por el otro [globo terráqueo] más grande?

Ao: *(Asiente con la cabeza)*

Tutora: ¿Sí lo alcanzas a distinguir o no?

Niño: Aquí está Japón *(ubicando en el globo terráqueo)*

Tutora: ¿Seguro?

Niño: *(Asiente con la cabeza)*

[secuencias omitidas]

Tutora: Ahí está Japón. Entonces, ¿por qué crees tú que Karla cumple años?

Niño: *(Observa el libro y el globo. Se percibe confundido)*

Tutora: A ver, ¿qué dice? *(mira el libro y lee en voz alta una pregunta)*. «¿Cómo es que Raúl cumplió un día antes que Karla?». ¿Tú por qué crees que cumplió un día antes?

Niño: Porque va dando vueltas *(señala el globo)*

Tutora: Ajam, ¿y cómo se le llama a eso que va dando vueltas?

Niño: Uhm, ¿va girando?

Tutora: Girando. ¿Cómo más se conoce? Aparte de girar, ¿cómo más?

Niño: *(Se percibe pensativo)*

Tutora: ¿Con qué otro nombre se conoce aparte de girar?

Niño: *(Mira el libro)* No me acuerdo

[secuencias omitidas]

Tutora: Aquí está México y aquí está Japón [...], supongamos que éste, que está muy pequeño, es nuestro planisferio. Nada más que aquí nosotros tenemos por mitad, ¿sale?

Niño: (*Señala la ubicación de México*)

Tutora: Ajá, por mitad. Está abarcando México y está así, mira, así está México. Entonces, si lo tenemos por mitad, se supone que en México, ¿por qué le habló Karla a Raúl el mismo día que cumplían años? ¿A qué hora le habló Karla?

Niño: A las once de la mañana

Tutora: Le habló Karla a las once de la mañana. Entonces, ¿México qué era?

Niño: De día

Tutora: De día. Entonces, aquí en México está el Sol, ¿y en Japón?

Niño: Ya era de noche

Tutora: Entonces, ¿dónde está Japón? Sí aquí [México] es de día, ¿dónde está Japón?

Niño: ¿Aquí? (*señala la otra parte del planisferio*)

Tutora: (*Utiliza el globo terráqueo*) Aquí es México y si avisamos ya es de día, porque la posición indica que está el Sol, ¿no? Pero si tú dices que «porque gira». A ver, la vamos a girar. Recordemos que aquí estamos (*señala la ubicación de México*). Ahora, aquí está el Sol (*utiliza una bola de papel*), ¿sale? Entonces, ¿dónde está Japón si acá está México?

Niño: ¿Por aquí? (*señalando una zona cercana a Australia*)

Tutora: (*Corrige*) Por aquí está más o menos. Entonces, ¿por qué gira? Entonces, ¿a qué hora crees que haiga sido allá en Japón si en México eran las once de la mañana?

Niño: ¿Las diez?

Tutora: Pero, ¿cuántas horas tiene el día?

Niño: Doce del día y doce de la noche

Tutora: Entonces, sí le habló a las once, ¿a las diez era todavía de...?

Niño: ¿De día?

Tutora: Entonces no pudo ser a las diez. ¿Tú a qué horas crees que era allá? Si Karla le habló a las once de la mañana, y Raúl le dice que ya había cumplido años un día antes, ¿por qué crees tú que haiga pasado eso?

Niño: No sé. ¿Sí cumplen años los dos?

Tutora: Sí cumplen años los dos el mismo día, ¿por qué crees que pasó eso o qué crees que pasó ahí?

Niño: ¿Le cambiaron las horas?

Tutora: Uhm, ¿se cambiaron las horas? ¿Cómo se cambiaron las horas?

Niño: Porque si dijo que allá en Japón era de noche y aquí [en México] era el Sol, por eso cambió

Tutora: ¿Tú crees que por eso cambió?

Niño: (Asiente con la cabeza)

En este ejemplo destacamos la iniciativa de la tutora de incluir en la interacción diversas pistas para acercar al niño a lo que ella quiere que aprenda: el movimiento de rotación de la Tierra. Para ello, la tutora formula diversas preguntas abiertas al niño, que pretenden acercarlo a la comprensión de por qué Raúl cumplió años antes que Karla, si el cumpleaños de ambos es el mismo día. Ante esas formulaciones, la explicación del niño de ese fenómeno es porque *esto va dando vueltas*, refiriéndose implícitamente al movimiento de rotación de la Tierra. Sin embargo, la tutora pretende que el niño nombre la noción de “rotación”: *¿y cómo se le llama a eso que va dando vueltas?, ¿cómo más se conoce?, ¿con qué otro nombre más se conoce?*, a lo que el estudiante le responde: *no me acuerdo*.

Ante la necesidad de que el alumno nombre “correctamente” el fenómeno (*i.e.*, rotación), la tutora busca “enseñar cómo se explican los fenómenos físicos desde el punto de vista de la ciencia, esto es, lo que ‘realmente sucede’ o lo que son los hechos para la ciencia” (Candela, 2006, p. 805). No obstante, ella no niega la validez de lo que el niño dice, sino que las retoma para guiar la construcción del conocimiento. Además, en este intercambio observamos que el niño incorporó sus explicaciones a partir de sus conocimientos de sentido común; es decir, él explica que ese fenómeno natural ocurre “porque va dando vuelta la Tierra”. Son saberes que moviliza a partir de lo que él ha aprendido en otras clases y en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. En este sentido, la tutora utiliza esos conocimientos para acercarlo a lo que ella quiere que aprenda.

Con relación a nuestra discusión sobre las formas de trabajo en el Modelo ABCD, en esta interacción *en* la actividad el niño se acercó a la comprensión los fenómenos de rotación de la Tierra y los cambios de horario. Es decir, en el proceso la tutora formuló una serie de preguntas abiertas, explicaciones y demostraciones físicas (*i.e.*, globo terráqueo y planisferio) para guiar al alumno hacia la comprensión del tema. Cabe mencionar que esas demostraciones físicas son recursos que dan sentido al conocimiento presentado y guían la construcción del conocimiento. Además, las preguntas y las explicaciones involucraron al estudiante en un proceso de razonamiento. De aquí que esta estrategia de la tutora flexibiliza “la transmisión del contenido y permite crear una zona de múltiples respuestas posibles donde se pueden establecer diferentes niveles de apropiación del contenido” (Candela, 1990, p. 19); asimismo, propició la construcción de una mirada relacional del contenido de la unidad de aprendizaje y las explicaciones de la tutora, y promovió la participación del niño conduciéndolo en la apropiación de ese conocimiento.

El ejemplo ilustra una de las varias relaciones tutoras que se construyen en una jornada de la clase en multigrado; pero, sobre todo, muestra la naturaleza compleja de las relaciones que se establecen entre los participantes y los conocimientos que movilizan. También se evidencian las distintas formas de interacción en torno a los textos y las interpretaciones que se construyen (Rockwell, 1995).

4. REFLEXIONES FINALES

El Modelo ABCD plantea el desarrollo de situaciones novedosas en las aulas: la elección de temas para abordar por parte de los alumnos, con ciertas limitaciones ya señaladas, pero que impulsan procesos de autonomía y de trabajo colectivo. El fomento del aprendizaje independiente, el desarrollo de competencias investigativas y de expresión oral y escrita, además de reconocer el valor de las ideas provenientes de múltiples actores, no solo las de los materiales educativos y docentes. Durante los procesos que sigue la implementación del Modelo no identificamos a alguna figura única poseedora del conocimiento: la mayoría de los participantes se involucraron en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y durante éstos se desarrollaron procesos de negociación entre el tutor y el tutorado: el aula se convirtió en un espacio de cooperación y participación.

Sin embargo, el modelo podría ser reforzado en varios aspectos, tanto didácticos como en cuestiones materiales. Dentro de los primeros identificamos que ciertas prácticas se mantienen en las aulas como la copia de textos, el dictado, la enseñanza de la lectoescritura a través de estrategias alfabético-silábicas y la exposición rutinaria de temas.

Habría que enfatizar a los docentes el que las redes de tutoría tienen un enorme potencial si se desarrollan entre alumnos de diversos niveles escolares y edades. Fueron pocas las observaciones realizadas donde alumnos de diversos niveles se tutorasen unos a otros. Estos procesos se enriquecerían al incluir a alumnos de diversos niveles educativos (preescolar y secundaria), lo cual podría fortalecer el trabajo colaborativo con profesores de otros centros escolares.

Con relación a la participación de familiares y demás miembros de las localidades, se podrían fortalecer dos aspectos en el desarrollo del Modelo: por un lado, el acercar a las aulas a los llamados conocimientos tradicionales, con el mismo valor que tienen los científicos. Por otro, se requiere mayor información de las implicaciones en el aula del Modelo ABCD hacia las madres y padres de familia. En contextos de baja escolaridad, cuando algunos de estos actores no visualizan que sus hijos realizan tareas tradicionales tanto en el aula, como en sus hogares a manera de tareas, los valoran como “un mal desempeño” del docente y generan la percepción que sus hijos no están aprendiendo. La participación de estos actores podría ir más allá que involucrarlos durante las Demostraciones, tal como se describió en la relación tutora desarrollada por la madre de familia. De esta manera, se facilitarían procesos de participación en las comunidades a través de relaciones horizontales entre los actores: “una participación colaborativa, con papeles flexibles y complementarios” (Rogoff *et al.*, 2010, p. 108). Ello involucra el desarrollo de una gama de “interacciones compartidas entre múltiples miembros del grupo, con negociación de responsabilidades mutua y fluida y donde las decisiones se toman en consenso” (*op. cit.*, p. 109).

Por último, es necesario que las autoridades inviertan mayores recursos económicos en estos proyectos educativos dirigidos a las poblaciones más pobres y marginadas del país, algo que no ha ocurrido desde hace décadas (véase Juárez y Rodríguez, 2016). Urrutia señala el que “una de las principales restricciones para el buen desempeño del CONAFE el origen contextual de sus

alumnos, puesto que más de ocho de cada diez instructores trabajan en zonas de muy alta y alta marginalidad socioeconómica, y está junto con la baja escolaridad de las madres de familia” (2014, pp. 64- 65). Además, destaca que las pobres condiciones salariales de los LEC y la ausencia de prestaciones sociales dirigidas a ellos afectan los servicios educativos, sumado a “la marginalidad y las situaciones de riesgo que se viven en las comunidades en las que ellos laboran (...) Materiales educativos que no alcanzan a suplir la falta de competencias pedagógicas y didácticas” de los docentes.

Mejía y Martín del Campo (2016) señalan que durante el periodo 2009 a 2016 el presupuesto por alumno asignado al Conafe ha disminuido año con año hasta recibir 36% menos en 2016, respecto a 2009. Mientras los Líderes de Educación Comunitaria sigan percibiendo apoyos económicos humillantes (actualmente el monto mensual equivale a \$120 dólares), la situación en las escuelas rurales mexicanas seguirá siendo muy desigual e inequitativa frente a otros contextos nacionales.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cámara, G. (2008). *Otra educación básica es posible*. México: Siglo XXI.
- Cámara, G., Rincón, 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.
- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: Un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (11) 30, 797–820.
- Candela, A. (1990). Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria. *Investigación en la escuela*. 11, 13–23.
- Coll, C. (2004). *Las comunidades de aprendizaje*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Almería, España.
- Coll, C. (2001, octubre). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas. *Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”*. Barcelona.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo- Conafe (2017). *Objetivos y Funciones de la Dirección de Educación Comunitaria e Inclusión Social*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/direccion-de-educacion-comunitaria-e-inclusion-social>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo- Conafe (2016). *Unidades de Aprendizaje Autónomo. Pensamiento matemático*. México: Consejo Nacional para el Fomento Educativo / Secretaría de Educación Pública.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo- Conafe (2012). *Modelo de Asesoría Itinerante*. México: Consejo Nacional para el Fomento Educativo.
- Guerra, M. E. y O’Donnell, N. (2000). Educación Comunitaria. En Conafe. *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y*

- la Telesecundaria en México*. México: Consejo Nacional para el Fomento Educativo, 23-96
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- INEE (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Educación Básica y Media superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Juárez, D. (2009). Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios. En García Horta, J. y Fernández Cárdenas, J. (eds.). *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: Una aportación joven al debate nacional*. México: UNESCO Comité Norte de Cooperación/ Universidad Autónoma de Nuevo León, 263-286.
- Juárez, D. y Rodríguez Solera C. (2016, octubre). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo*. (53) 2, 1-15.
- Latapí, P. (2004). Prólogo. En G. Cámara, S. Rincón, D. López, E. Domínguez y Castillo, A. (eds.). *Comunidad de aprendizaje: Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. México: Siglo XXI, 9–11.
- López, D., y Rincón, S. (2003). La capacitación artesanal en la formación de instructores. Posprimaria Comunitaria Rural del Conafe. *Decisio*. (5), 50–54.
- Mejía, F y Martín del Campo, A. (2016). CONAFE: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XLVI (4) 51-64.
- Mingorance, P. y Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Revista Fuentes*, (9), 179–199.
- Pieck, E. (2006). La Posprimaria Comunitaria Rural del CONAFE. En Caillods, F. y C. Jacinto (coords.). *Mejorar la equidad en la educación básica: lecciones de programas recientes en América Latina*. Paris: IPE-UNESCO, 83-163.
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En Rockwell, E. (ed.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 198–222.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En L. de León Pasquel (ed.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS, 95–134.
- Torres, R. M. (2001, octubre). Comunidad de aprendizaje: Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”*. Barcelona.
- Turner, D. (2004). *Reporte de la Evaluación. Posprimaria comunitaria rural*. Mimeo.
- Urrutia de la Torre, F. (2014). ¿Por qué los bajos resultados del Conafe en primaria? Restricciones para el buen desempeño del Consejo Nacional de

Fomento Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XLIV (1), 47-70.
