

The background of the cover features several hands of different skin tones interacting with a collection of colorful wooden gears. The gears are in various sizes and colors, including red, yellow, blue, green, purple, and teal. Some gears are being held or moved by the hands, while others are already partially assembled. The overall scene suggests a process of building or transforming something together.

TRANSFORMAR LA ESCUELA

Planeación y práctica de la comunidad para el aprendizaje

Manabu Sato

Traducción al español: Virginia Meza

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Transformar la escuela

Transformar la escuela

Planeación y práctica de la
comunidad para el aprendizaje

Manabu Sato | Traducción al español: Virginia Meza

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO.
BIBLIOTECA FRANCISCO XAVIER CLAVIGERO

[LC] LC 191.8.J3 S2818.2024

[Dewey]370.952 S2818.2024

Sato, Manabu, 1951-

Transformar la escuela: planeación y práctica de la comunidad para el aprendizaje / Manabu Sato; traducción al español: Virginia Meza – México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2024 – 92 pp. – 17 x 23 cm. – ISBN: 978-607-8931-97-2

1. Aprendizaje activo - Japón. 2. Cambio educativo - Japón. 3. Educación - Japón. I. Meza, Virginia. II. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.

GAKKO O KAIKAKU SURU:

MANABI NO KYODOTAI NO KOSO TO JISSEN

by Manabu Sato

© 2012 by Manabu Sato

Originally published in 2012 by Iwanami Shoten, Publishers, Tokyo.

This Spanish edition published 2024

by Ediciones Ibero, Mexico City

by arrangement with Iwanami Shoten, Publishers, Tokyo

D.R. © 2024 Universidad Iberoamericana, A. C.

Prol. Paseo de la Reforma 880

Col. Lomas de Santa Fe

Ciudad de México

01219

publica@ibero.mx

Primera edición: 2024

ISBN: 978-607-8931-97-2

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización del editor. El infractor se hará acreedor a las sanciones establecidas en las leyes sobre la materia. Si desea reproducir contenido de la presente obra, escriba a: publica@ibero.mx

Impreso y hecho en México

Índice

Prólogo a la edición mexicana / Luz María Stella Moreno Medrano	9
Algunos apuntes del autor a la edición mexicana	15
A manera de introducción: el comienzo de la reforma y su apogeo	19
1. La sociedad y la escuela del siglo XXI	23
2. Visión y filosofía de la comunidad para el aprendizaje	31
3. Sistemas de actividades de la comunidad para el aprendizaje	37
4. La reforma de las clases basada en el aprendizaje colaborativo	41
5. La construcción del compañerismo entre los maestros y las maestras	55
6. La solidaridad con los padres y las madres y la solidaridad con las comisiones de educación	63
7. La red dentro del país y con países extranjeros	69
8. Construyamos escuelas piloto en las regiones	77
Bibliografía	81

Prólogo a la edición mexicana

Tuve la oportunidad de conocer el movimiento de las Escuelas como Comunidades de Aprendizaje del doctor Manabu Sato en 2018, en Tailandia. Los encuentros que cada año se dan en esta red de docentes comienzan por visitar los salones de clase, y ver y sentir cómo sucede el proceso de aprendizaje. En 2018, acudimos a una escuela en Lam Toi Ting, en Tailandia, y quedé profundamente conmovida. El objetivo de quienes observábamos el aprendizaje del estudiantado, organizado en equipos de cuatro personas (nunca en filas), era poder captar las miradas, las sonrisas, los murmullos, los silencios y la alegría de aprender; nuestra función era dejarnos sorprender por la colaboración que se da de manera natural entre las niñas y los niños. Las y los docentes diseñaron, previamente, piezas de aprendizaje con materiales específicos que sirvieron como detonadores de actividades colaborativas y desafiantes entre el estudiantado. Quedé muy sorprendida de las similitudes entre las escuelas tailandesas, indonesias y mexicanas y, poco a poco, me he dado cuenta de que es ese Sur global el que nos une, en características socio-culturales, en formas de expresar los afectos y, por desgracia, en historias de colonización y marginación que cruzan nuestros sistemas educativos.

Esta nueva obra del doctor Sato, *Transformar la escuela. Planeación y práctica de la comunidad para el aprendizaje*, así como la publicada en 2019

por El Colegio de México, *El desafío de la escuela*, permiten dar cuenta de la riqueza de trabajar de forma directa en los salones de clase para escuchar y percibir, de primera mano, lo que las niñas y los niños quieren, sueñan y esperan aprender, pero, sobre todo, cómo crean comunidades para lograrlo, de manera natural y, al mismo tiempo, diseñada por sus docentes, quienes les conocen y acompañan cercana y sensiblemente. Ese tipo de diálogos es el que nos permite tener esta publicación del doctor Sato, quien ha tenido la sensibilidad para conectar con niños y niñas sobre sus vivencias en las aulas.

En varios países asiáticos, el doctor Sato es considerado el nuevo John Dewey: un hombre sencillo, paciente y con una gran calidez humana y sentido del humor y con una inteligencia excepcional. El doctor Sato acompaña escuelas en varios países asiáticos en procesos de transformación pedagógica, como parte de un movimiento que denomina la “revolución silenciosa”. El doctor Sato pasa sólo un día a la semana en la universidad, atendiendo a sus estudiantes de posgrado, y el resto del tiempo visita escuelas, observando, junto con colectivos docentes, las diversas maneras en que las y los estudiantes resuelven problemas complejos y se enfrentan a tareas retadoras y relevantes en su tarea de aprender. A partir de estas observaciones, se detonan diálogos profundos como colectivos docentes para saber qué funcionó de estas tareas de aprendizajes y cómo pueden ser aún más retadoras.

Estas ideas que el profesor Sato ha construido durante el acompañamiento a colectivos escolares no podían llegar en mejor momento a México. En sus propias palabras, es como comenzar a cambiar de piel. Sin duda, estas reformas educativas actuales plantean retos enormes que también han sido muy controvertidos, porque nos invitan a hacer un cambio de paradigmas en lo más hondo de nuestro quehacer como docentes, en sus raíces como promotoras y promotores del aprendizaje, y no como se ha malinterpretado, como quienes transmiten conocimientos. Es mi deseo profundo que esta publicación sea un material que catalice la formación de movimientos docentes, de redes de aprendizaje y oportunidades para enfocarnos en cómo acompañar mejor a nuestras niñas y niños en el proceso de aprender.

Quitar la figura tan protagónica del profesorado mexicano, sin duda, será todo un reto. Ahora que estamos en la reforma educativa, que nos invita a

trabajar por proyectos, de manera activa y con libros de texto que no son tan prescriptivos, nos sentimos perdidos. Hay, como dice el doctor Sato en esta obra, una transición profunda, como si estuviéramos “cambiando de piel”. Así, *Transformar la escuela* nos permite pensar en este cambio de paradigma desde lo que en el discurso pedagógico sabemos desde hace muchos años: que el centro sean las y los estudiantes. Sin embargo, cuando entramos a la mayoría de los salones de clase, la estructura sigue siendo en filas, con el docente dando una explicación al frente, con la expectativa de tener estudiantes que guardan silencio y hacen sus deberes de manera individual y con un formato de evaluación sumativa para saber si se logró o no el objetivo inicial. En una ocasión, una niña mazahua que cursaba tercer grado me contó que había reprobado el grado “porque platicaba mucho”, y ella no lo entendía, pues le resultaba muy difícil mantenerse callada. Otro niño de sexto grado, de origen totonaco, mencionaba que prefería no hablar durante la clase para no meterse en problemas con otros niños y el profesor; prefería seguir las instrucciones fielmente y esperar la nota. La consigna es clara: tratar de conseguir el título de educación primaria lo más pronto posible para lograr acceder a un empleo mejor remunerado que el que tienen actualmente sus padres y madres.

La reforma educativa, como bien lo plantea la práctica del doctor Sato, se da en la cercanía con docentes y estudiantado en los salones de clase, centradas en el respeto y la ayuda mutua, en las interacciones cotidianas como murmullos y en la alegría por aprender. Trabajar en red, como lo hacen las escuelas como comunidades de aprendizaje, ofrece un panorama esperanzador para recuperar la importancia de observar a las niñas y los niños con cuidado y respeto, para saber modelar la escucha activa, respetuosa y confiable que propicie el aprendizaje como “desafío y logro”.

Para alcanzar un ambiente de aprendizaje de esta naturaleza en un contexto como el mexicano, estoy convencida de que necesitamos, como academia, sociedad civil, familias y tomadores de decisiones de políticas públicas, dignificar el papel de los y las docentes; volver a creer en su voluntad y capacidad de colaboración. Creo que las comunidades de aprendizaje surgen a partir de ambientes generados con confianza y dignidad.

Me he dedicado en los últimos años a tratar de entender los desafíos que tienen las escuelas para atender a poblaciones multiculturales en las zonas urbanas. Esa experiencia y pasión por la educación surgió a partir de una experiencia como docente en una escuela en la sierra Tarahumara, cuando tenía 17 años. Al no hablar la lengua rarámuri y dar clases a niños de primero de primaria en una escuela unidocente indígena, fui testigo de que nuestras niñas son capaces de gestionar sus propios aprendizajes, aun a pesar de profesoras, como yo en aquel momento, que no conocía el contexto cultural ni hablaba la lengua y, a pesar de mis buenas intenciones de servir, no sabía cómo atender un grupo multigrado y multiedad.

Mi rol como docente, en aquellos años, fue sólo como diseñadora de materiales educativos, pensados para la autogestión del aprendizaje y el trabajo colaborativo. Las niñas y los niños entraban a un salón con tres mesas redondas en el centro para trabajar en equipos, y pequeñas tablas en las orillas con materiales que podrían tomar de acuerdo con sus intereses para trabajar en grupos. El gobernador indígena me acompañaba durante las clases para apoyar con la traducción simultánea y así resolver dudas, mientras yo estudiaba un poco de la lengua. De esta manera, muchos de los materiales fueron traducidos por las propias familias rarámuris y se elaboraron con materiales locales, como tableros para aprender los números con piedras y palos de madera de distintos tamaños; lo que encontrábamos en el medio era convertido en instrumento que promovía el trabajo colaborativo. Mi papel tuvo un carácter más afectivo que instruccional, y más reflexivo que prescriptivo. El trabajo de autorreflexión sobre mi propia práctica fue esencial y, compartirlo con otras compañeras docentes como yo, también nos permitió ir aprendiendo unas de otras, en distintas escuelas e implementando materiales y estrategias parecidas que motivaron a nuestro estudiantado.

Poco a poco, me di cuenta de que, desde la oficialidad, las y los docentes estamos formados de una manera muy normativa, ya que nos educan para hacer planeaciones y seguir guías instruccionales elaboradas previamente a la sesión de clases, para buscar lo que planeé que quería observar como aprendizaje final, sin encontrar el *momento eureka* en el camino. En el magisterio mexicano, hemos sido educados para impartir clases, observar

nuestras prácticas de enseñanza y tener buen control del grupo, y, ahora que un nuevo modelo educativo nos invita, por ejemplo, a trabajar por proyectos y no por asignaturas, nos está costando mucho trabajo. Nuestras expectativas nos impiden ver que el aprendizaje se da de maneras diversas e inesperadas, que escapan a cualquier tipo de planeación.

En México, vivimos momentos que abren la posibilidad para plantear cambios profundos, si como sociedad civil nos mantenemos vigilantes y activos. Estos proyectos plantean oportunidades también para que el sistema educativo abra espacios para diseñar una reforma educativa vista desde abajo, desde los salones de clase; cuestionando las dicotomías entre la teoría y la práctica y entre el pensamiento académico y el empírico. En los años noventa del siglo xx, tuve la oportunidad de acompañar el proceso de sistematización de las escuelas autónomas zapatistas en una comunidad tojolabal en Chiapas. Estuvimos viviendo ahí dos meses, y las familias de la comunidad nos pidieron expresamente, como estudiantes de educación urbanas que iban a Chiapas por primera vez, que no opináramos durante el primer mes de trabajo; la consigna era que nos dedicáramos a observar y escuchar lo que ellos hacían y tratar de entender lo que querían hacer. Una vez pasado este periodo, trabajamos en equipo con ellos para conocer sus demandas y lo que querían para la educación de sus hijas e hijos. Hoy, esas niñas y niños son promotores de proyectos educativos más amplios, y lograron formarse en un contexto educativo cobijado por sus familias y comunidades, y saben apostarle a una educación autónoma y pertinente de acuerdo con sus propios contextos. Nuestro papel en ese momento también fue de mediadoras y sistematizadoras nada más, porque no tuvimos más que escuchar y desarrollar materiales que trataran de traducir, en términos pedagógicos, las experiencias que las comunidades ya estaban desarrollando. Estas posibilidades suenan más sencillas cuando son vistas desde el sistema no oficialista; en las escuelas, la currícula cierra posibilidades tanto a familias como a docentes para innovar y responder al propio contexto; pero, ahora, podemos buscar estas formas desde el nuevo planteamiento curricular de 2022.

La reforma educativa en México puede hacerse realidad desde la tranquilidad y la dignificación del rol de los docentes, desde abajo, desde los

salones de clases abiertos y de reflexión colectiva. La propuesta del doctor Sato, de ver el aprendizaje como un diálogo cultural, social y ético, está borrada por las políticas neoliberales que no permiten ver al docente como un transformador social, sino como un sujeto que está en constante demanda administrativa y riesgo de ser mal evaluado.

La propuesta para el futuro, trabajando a partir de la experiencia de Japón, permite imaginarnos como docentes dispuestos a abrir nuestros salones de clase para conocer las voces, las miradas, los murmullos y las formas de aprender de nuestras niñas y niños; también deja que nos pensemos como sociedades democráticas abiertas y culturalmente sensibles al derecho de todos los niños y las niñas mexicanos a aprender. Lo anterior implica posicionarnos en una ontología y epistemología que señala las inequidades, el racismo, el sexismo, el clasismo y la discriminación que prevalece en nuestro país, y que no permite a todos los grupos acceder y defender las distintas formas de conocimiento. Esta visión autocrítica, amorosa y reflexiva en nuestras escuelas está en nuestras manos.

*Luz María Stella Moreno Medrano
Universidad Iberoamericana Ciudad de México
Septiembre de 2023*

Algunos apuntes del autor a la edición mexicana

Lo único que conocía de México era a ciertos personajes como Octavio Paz, Frida Kalho, Diego Rivera, Siqueiros o Manuel M. Ponce, pero fue hace 24 años, en 1999, cuando empecé a interesarme en la educación, la cultura, la sociedad y la historia de este país. Ese año, como enviado del Ministerio de Asuntos Exteriores, visité Chile, Argentina y México, donde di una conferencia en la Universidad Pedagógica. Con esta primera visita, México me cautivó de golpe. Posteriormente, en 2001, durante tres meses, estuve como profesor invitado en El Colegio de México, y después he dado conferencias en la Secretaría de Educación y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, además de haber visitado muchas escuelas a petición de numerosas secciones educativas de ciudades en diversas regiones.

México y Japón se encuentran en dos puntos opuestos del planeta, pero tienen muchas similitudes. Ambos iniciaron su camino hacia la modernización en 1867 y han experimentado una guerra con Estados Unidos. Sin embargo, también es un hecho que han seguido caminos diferentes: Japón tiene lo que México perdió con la modernización, y viceversa. Además, en años recientes, bajo la globalización y las políticas neoliberales, nuestros países han padecido una baja en su economía, lo cual ha sido llamado “treinta años de estancamiento”, y tanto las reformas educativas, como las innovaciones en el aprendizaje, han sido insuficientes.

Estamos frente a un nuevo siglo *xxi*, en el cual el mundo y la sociedad están experimentando cambios bruscos debido a la pandemia del Covid-19, así como a la cuarta revolución industrial. Los temas más importantes que la educación debe retomar en esta nueva época son “la educación equitativa” y la “re-innovación del aprendizaje”. México obligó a cerrar las escuelas durante sesenta y cuatro semanas —después de Bangladesh, fue uno de los países que durante más tiempo mantuvo esa restricción—, por lo que los dos temas antes mencionados son aún más urgentes.

Este cuadernillo expone brevemente las ideas y la teoría de “la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje (*school as learning community*)”, la cual fundé y empecé a difundir con toda vehemencia dentro y fuera de Japón hace treinta años. Es una obra breve, pero enumera todos los secretos de la visión de “la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje”, su filosofía y sistema de actividades. Felizmente, este cuadernillo se ha convertido en uno de los libros sobre educación más vendidos en Japón, y ha sido traducido al chino, en la grafía simplificada en el continente, y la grafía antigua en Taiwán, al coreano, vietnamita, indonesio y tailandés. En los países de Asia, se considera una lectura preferida, una especie de biblia de la reforma educativa.

“La reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje” fue ideada para crear *la escuela tipo siglo xxi*, para innovar el aprendizaje y reformar las clases; es la reforma para desarrollar la especialización del profesorado *tipo siglo xxi*. Además, está hecha para democratizar la escuela, educar a los niños y las niñas como individuos autónomos en el aprendizaje y consolidar la autonomía de los maestros y las maestras como especialistas. Como se señala en este cuadernillo, se trata de una empresa difícil, similar a la de una revolución social; no es una tarea sencilla, pero se indica la ruta para hacer realidad esta complicada tarea.

En veinticuatro años, he estado cinco veces en México, y estoy convencido de que en este país “la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje” tiene una afinidad mayor que en otros países. De hecho, alrededor del año 2000, “la reforma de la comunidad para el aprendizaje” por primera vez se puso en práctica fuera de Japón: en México y Estados Unidos. Posteriormente,

el principal escenario se trasladó a los países asiáticos, pero la afinidad de México con la reforma no ha cambiado.

Este cuadernillo es el segundo de mis libros que se publica en México, siendo el primero *El desafío de la escuela. Crear una comunidad para el aprendizaje*, publicado por El Colegio de México en 2018. El presente texto es una publicación de la Universidad Iberoamericana, y me siento muy afortunado de que ambas sean ediciones de instituciones de nivel superior de gran prestigio en el mundo académico, no sólo de México. Asimismo, quiero expresar mi profundo agradecimiento a Ediciones Ibero.

Para esta publicación, he contado con la valiosísima colaboración de la doctora Luz María Stella Moreno Medrano, profesora de la Universidad Iberoamericana. El año 2002, la profesora Moreno cursaba el doctorado en la Universidad de Harvard, cuando me encontraba allí como profesor visitante. Gracias a ese vínculo, desde 2018 hemos mantenido un estrecho contacto. Cada año, desde 2019, le he pedido que participe como conferencista principal en el “Congreso Internacional de la Comunidad para el Aprendizaje”. En septiembre de 2022, la doctora Moreno, directora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide), hizo el honor de invitarme a dar la conferencia inaugural como parte de las actividades para celebrar el vigésimo aniversario de la creación de dicho instituto. Deseo expresarle mi inmenso agradecimiento y mi mayor respeto.

También quiero agradecer encarecidamente a la profesora Virginia Meza, de El Colegio de México, quien accedió a traducir este cuadernillo, al igual que mi libro anterior. Es admirable el conocimiento que la profesora tiene del idioma japonés, y una alegría inesperada que también se haya encargado de esta traducción. De la misma forma, reitero mi respeto y agradecimiento a la profesora Michiko Tanaka, de El Colegio de México, ya que, sin sus indicaciones y colaboración a lo largo de muchos años, esta publicación no se habría materializado. La profesora Tanaka aprecia la investigación y la práctica de las ciencias sociales y, al mismo tiempo, se enorgullece de ser japonesa. También deseo aprovechar este espacio para agradecer a los maestros las maestras y a todas las personas relacionadas con la administración y la investigación en el campo educativo, quienes hasta ahora han apoyado

mis actividades en México. Mis experiencias en este país se han convertido en una guía invaluable en mi investigación y práctica académica.

Septiembre de 2022

A manera de introducción: el comienzo de la reforma y su apogeo

La reforma escolar, que insiste en implementar la comunidad para el aprendizaje, continúa difundándose. Han pasado unos treinta años desde que la propuse y empecé a llevar a la práctica. Sin embargo, apenas hace unos quince años, ese proyecto llegó a propagarse de manera explosiva y se puso en obra, no parcialmente sino en su totalidad; fue entonces cuando esa idea se convirtió en una realidad.

Este proyecto comenzó a materializarse en 1995 en la escuela primaria municipal Ojiya, en la ciudad del mismo nombre, de la prefectura de Niigata, y en 1997 en la escuela secundaria municipal Minami, de la ciudad de Nagasaki. Tomando ambas escuelas como modelo, la comisión de educación de la ciudad de Hamanogô, prefectura de Kanagawa, creó en 1998 la escuela primaria Hamanogô, siendo la primera escuela piloto de la comunidad para el aprendizaje. En el año 2001, la secundaria municipal Gakuyô, de la ciudad de Fuji, prefectura de Shizuoka, se convirtió en escuela piloto y, desde el año 2005, también adquirieron esa categoría el bachillerato Anzai, de la prefectura de Hiroshima, el bachillerato anexo a la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Tokio, el bachillerato Numazu-Jôhoku, en la prefectura de Shizuoka, y el bachillerato Hikone-Nishi, en la prefectura de Shiga; es decir, se fundaron numerosas escuelas base en todas las regiones del país. En 2012, unas mil quinientas escuelas primarias habían asumido el reto de

implementar la reforma escolar basada en la comunidad para el aprendizaje, así como unas dos mil escuelas secundarias y cerca de trescientos bachilleratos; entre ellas, unas 300 escuelas piloto constituyen el punto de apoyo de la reforma y han formado redes.

Desde el año 2000, la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje también se ha difundido en países extranjeros. En primer lugar, a través de mis libros y ensayos, ha sido presentada en Corea, México y Estados Unidos, y también se ha extendido a China, Singapur, Indonesia, Vietnam, India y Taiwán, entre otros, y su difusión ha sido explosiva como en Japón, en particular en Asia, donde se reconoce como el movimiento de base más influyente y prometedor de la reforma escolar.

¿Por qué la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje ha obtenido hasta tal grado el apoyo entusiasta y se ha ganado la confianza de las y los maestros y las personas relacionadas con la administración educativa y ha creado una red tan extensa? Antes que nada, ¿qué es la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje? ¿Qué es lo que está transformando y cómo lo está haciendo? Además, para introducir esa reforma y propulsarla, ¿qué se debe modificar y cómo? En este cuadernillo, me gustaría contestar, en la medida de lo posible, a estas preguntas con respuestas concisas.

Para investigar acerca de la planeación y la práctica de la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje, debemos conocer el trasfondo histórico y social de la reforma escolar actual: ¿qué transformaciones ha sufrido la escuela y cómo ha cambiado su función? y ¿qué es lo que esperan de la escuela los alumnos y las alumnas, los maestros y las maestras, las madres y los padres o los(as) tutores(as)?; también debemos saber ¿cuál es la escuela a la que todos aspiran? Al mismo tiempo, es necesario identificar cuáles son los puntos críticos de la escuela actual y las posibilidades latentes de la reforma. Este cuadernillo es un texto introductorio sobre la creación de esta reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje y, a la vez, un manual para trazar el futuro de la sociedad actual y la educación escolar.

No obstante, la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje no es ni un *método* ni una *receta*. No existe ningún ejemplo en el que la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje haya tenido éxito al ser

introducida de esta forma en alguna escuela. Hay algunos casos en que ha fracasado en los últimos quince años, lo cual demuestra que en esas escuelas fue implementada como un método o una receta.

La reforma escolar es una tarea mucho más difícil de lo que suponen el magisterio o el común de la gente. Debido a que es una copia en miniatura de la sociedad y la cultura, no es posible emancipar únicamente la escuela como si fuera una utopía. Por otra parte, son diversas las expectativas de las personas respecto a la escuela, por lo que es imposible hacerlas concordar en armonía de manera planeada. Además, los maestros y las maestras, los alumnos y las alumnas, y las madres, los padres o los(as) tutores(as) en la mayoría de las escuelas han experimentado innumerables frustraciones y han sentido desconfianza. No importa cuántas propuestas esperanzadoras y políticas de reforma les hayan sido presentadas, para ganarse su confianza y poder ponerlas en práctica se tienen que vencer numerosas dudas y la incredulidad.

La escuela sólo puede ser transformada desde dentro. Desde la era Meiji, se han ejecutado numerosas reformas educativas centradas en el poder del Estado, siguiendo el modelo de arriba hacia abajo. ¿Mejóro la escuela con esas reformas impuestas desde arriba?; o bien, ¿los frutos de la reforma impuestas desde arriba aún permanecen hoy dentro de la escuela?

En la reforma escolar no puede permitirse el fracaso, ya que deja profundas cicatrices tanto en los niños y las niñas como en los maestros, las maestras y los(as) tutores(as), lo que provoca sentimientos de nihilismo, escarnio y resentimiento hacia la educación. Por lo tanto, la reforma escolar siempre debe ser cautelosa. Pero, al mismo tiempo, si no aprendemos después de haber experimentado múltiples fracasos, no será posible hacer que la reforma tenga éxito. Esta es una paradoja. La reforma escolar es una empresa que sólo puede ser alcanzada por quienes han fracasado en ella.

Hace ya 32 años que emprendí el reto de la reforma escolar, y los primeros diez años, o más, fracasé totalmente en más de mil escuelas. Por supuesto, al tomar medidas para reformar las clases, el aprendizaje, el programa de estudios, los cursillos en las escuelas, para mejorar el liderazgo del director, la directora y alcanzar la solidaridad entre las regiones, entre otros aspectos, se logró hacer realidad el mejoramiento y la reforma de manera parcial. Sin

embargo, en cuanto a la reforma total de la escuela, debo reconocer que fue un fracaso. Una mínima reforma parcial, también al paso de algunos años, resultó en vano y, aunque se le veía de manera positiva, no pudo convertirse en una fuerza que cambiara permanentemente la escuela en su totalidad.

Sin embargo, de forma paradójica, debido a la acumulación de dolorosos fracasos en más de mil escuelas, hoy, aun en las escuelas más problemáticas, se ha podido diseñar una vía que conduzca al éxito. Esto también es una paradoja. La reforma de la escuela no puede ser alcanzada por quienes creen que es *posible*. Sólo las personas que saben perfectamente que es casi *imposible*, pueden hacer que tenga éxito. El primer paso de una reforma es saber que se trata de una empresa difícil. La reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje no es la excepción.

La sociedad y la escuela del siglo XXI

La escuela tipo siglo XXI

La reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje es la reforma que hará realidad *la escuela tipo siglo XXI*.

El tema de *la escuela tipo siglo XXI* se ha venido discutiendo en todos los países del mundo, teniendo como trasfondo la globalización que surgió tras la caída del muro de Berlín en 1989. Esta discusión tiene un fundamento. La escuela con la que estábamos familiarizados era la llamada *escuela moderna*, la cual fue organizada con base en dos pilares principales: la integración Estado-nación y la sociedad industrializada. La globalización que ocurrió al derrumbarse la estructura de la Guerra fría, derribó estas dos plataformas.

En la reforma educativa de cada país, durante los veinte años que siguieron a la caída del muro de Berlín, ¿de qué manera fue planeada y cómo se estructuraron las políticas de *la escuela tipo siglo XXI*? Su evolución fue diferente en las naciones avanzadas y las subdesarrolladas, y en las del primer grupo no fue igual en América del Norte, Europa y las regiones de Asia; su desarrollo ha sido complicado y diverso. Sin embargo, si echamos una ojeada a los programas de estudios de los 34 países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), podemos ver las peculiaridades que tienen en común en los siguientes cuatro aspectos, los cuales constituyen los fundamentos de *la escuela tipo siglo XXI*:

- Medidas frente a una sociedad basada en el conocimiento.
- Medidas frente a una sociedad de convivencia multicultural.
- Medidas frente a una sociedad en riesgo por la desigualdad.
- Medidas frente a una sociedad de ciudadanos maduros.

Medidas frente a una sociedad basada en el conocimiento

Los países desarrollados han pasado de ser sociedades industrializadas a ser sociedades post-industrializadas, y sus mercados de trabajo se han transformado en gran medida: la población trabajadora dedicada a labores productivas ha disminuido y se han expandido a pasos agigantados el mercado laboral de la industria de la información y el conocimiento (información, administración y finanzas) y el mercado laboral de servicios personales (bienestar, cuidados médicos, educación y cultura). Al responder a estos cambios, el conocimiento avanza, se vuelve más complejo y fluctuante, y la educación escolar se ve apremiada por la necesidad de proporcionar los conocimientos fundamentales como base del aprendizaje para la vida y de educar al alumno y la alumna como sujeto del aprendizaje; asimismo, se demanda fomentar la capacidad para poner en práctica el pensamiento y la exploración creativos, y crear la capacidad de comunicación para colaborar con los demás.

Debido a la globalización, Japón también trasladó la mayoría de sus fábricas productoras a los países en vías de desarrollo cuya mano de obra es barata, lo cual provocó un gran cambio en el mercado laboral desde la década de 1990. Por ejemplo, el número de graduados y graduadas de bachillerato solicitado para un empleo era de un millón seiscientos mil, y diez años después, en 2002, disminuyó a sólo ciento cincuenta mil. El 90% del mercado laboral para las y los jóvenes desapareció. No se puede decir que la reforma educativa en Japón haya hecho frente de manera eficaz a este cambio drástico en la economía de mercado y del mercado de mano de obra, sino que hizo que en la generación joven mucha gente quedara desempleada y hubiera muchos trabajadores y trabajadoras precarios, creando incertidumbre hacia el futuro.

Medidas frente a una sociedad de convivencia multicultural

Debido a la globalización, todas las naciones del mundo se están convirtiendo en sociedades multiculturales que sobrepasan las fronteras. Los países de Asia no han formado alianzas regionales como la Unión Europea o el Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Aunque entre las naciones asiáticas, las dos Coreas y Japón sean excepciones, si consideramos que la mayoría de esos países son multiculturales, es inevitable que se conviertan con rapidez en sociedades de convivencia multicultural aún más que ahora.

Medidas frente a una sociedad en riesgo por la desigualdad

La globalización construye las sociedades por medio de la política de *inclusión* o *exclusión*. Como resultado, dependiendo del grado de madurez democrática, se establece una línea de demarcación entre los que pueden ser parte de la sociedad y los que son excluidos de ella; se amplían las desigualdades económicas y culturales, lo que da lugar a diversos riesgos. Sus efectos son muy graves aun en la sociedad japonesa. Según una investigación de la OCDE relacionada con el índice de pobreza relativa, Japón, junto con Turquía, México y Estados Unidos, se está transformando en una sociedad en que se ha ampliado la diferencia entre pobres y ricos. El 15.7% de los niños y las niñas en edad escolar ya han caído en pobreza.

Medidas frente a una sociedad de ciudadanos maduros

En todo el mundo, debido a la globalización, han aparecido la descentralización y la desregulación y, por esa razón, la membrana que protegía al Estado-nación se ha debilitado y la sociedad civil ha quedado sin protección. Se ha provocado una crisis de la democracia causada por el populismo y la destrucción de la moral pública y, debido al egoísmo e individualismo, han aumentado de forma considerable los litigios y el choque de intereses. Está ocurriendo un agravamiento en la carga psicológica de las personas y un incremento de las enfermedades mentales. De no atenderse esos problemas,

como se puede ver en Estados Unidos, existe el peligro de que la gente pierda el interés en lo público y la democracia deje de funcionar, convirtiéndose en una sociedad de litigios y consejeros psicológicos, en donde la gente dependa de abogados y terapeutas. Por consiguiente, en todos los países del mundo se ha puesto en alto *la educación de la ciudadanía* como uno de los temas centrales de *la escuela tipo siglo XXI*. Se trata de una educación para formar tres tipos de ciudadanía: ser ciudadano y ciudadana del mundo, de una nación y de una localidad, lo cual se materializa en la educación de un individuo soberano, la educación en la moral pública, la educación para la resolución de conflictos y la educación para servir a la sociedad.

Además, *la escuela tipo siglo XXI* ha sido trazada teniendo como sus principios básicos *la búsqueda simultánea de la calidad y la igualdad*. La reforma escolar de los países en vías de desarrollo, que procura el desarrollo económico a través de la industrialización, aun ahora tiene como su objetivo central la cantidad. En la reforma educativa de los países avanzados, que han pasado a ser sociedades post-industrializadas, *la búsqueda simultánea de la calidad y la igualdad* es el principio fundamental para que la reforma educativa tenga éxito. Algo que demostró muy claramente este principio fundamental fue la Prueba PISA (Programme for International Student Assessment) que la OCDE aplica cada tres años desde el año 2000. El éxito en la educación en países como Finlandia, Canadá y Australia, entre otros, evaluados como los mejores del mundo de acuerdo con la Prueba PISA, se debe a *la búsqueda simultánea de calidad e igualdad*.

La revolución silenciosa

Han pasado alrededor de veinte años desde la caída del muro de Berlín y, ciertamente, la escuela en las naciones desarrolladas ha logrado, sin grandes tensiones, cambios que pueden ser considerados como una transformación histórica. Los cambios que pueden verse en el estilo de la educación de *la escuela tipo siglo XXI* son los que se mencionan a continuación.

En primer lugar, el plan de estudios cambió de uno *tipo programa* a otro *tipo proyecto* y, comparando el estilo de ambos, al primero lo llamo *tipo*

escalera, y al segundo *tipo montañismo*. El *tipo programa* es un plan de estudios cuya forma original es el ensamblaje en línea, propio del sistema de producción de las grandes factorías, organizado del mismo modo que se sube una escalera, peldaño por peldaño, y los temas están estructurados por unidades de actividades *objetivo-logro-evaluación*. En contraposición, el plan de estudios *tipo proyecto* se organiza con base en actividades *tema-búsqueda-expresión* y, al igual que se escala una montaña, hay diversas rutas; lo que se busca es que se desarrolle la experiencia del aprendizaje en sí misma. Además, en el *tipo programa* se da gran importancia al *objetivo que se quiere alcanzar* y a la *evaluación del resultado* (eficiencia y productividad). Mientras que en el *tipo proyecto* se busca el *significado* de la experiencia de aprender y se evalúa cualitativamente su *valor*. También en el primero, el proceso de aprender es unilateral y limitado, en tanto que en el segundo el proceso de aprender es complejo y variado. La búsqueda de *la escuela tipo siglo XXI* está evolucionando de un plan de estudios *tipo programa* a otro *tipo proyecto*, como si se tratara de una muda de piel.

En segundo lugar, está la conversión de las clases masivas en aprendizaje colaborativo. Con excepción de los países en proceso de desarrollo, el estilo de la clase masiva en que la mesa del maestro es el centro —él está de pie dando la espalda al pizarrón, todos los alumnos y alumnas miran hacia el frente atentos a sus explicaciones y sus preguntas, y escriben en su cuaderno lo escrito en el pizarrón— ya es cosa del pasado remoto. En el aula, en los países avanzados, en los grados primero y segundo de la escuela primaria, los niños y las niñas se sientan formando un círculo, practicando el aprendizaje colaborativo y el estudio por parejas; a partir del tercer grado de primaria, en la secundaria y el bachillerato, las clases se desarrollan a través del aprendizaje colaborativo en grupos mixtos de cuatro alumnos(as). Este cambio, como un hecho interesante, sin ser propuesto por nadie en específico, ocurrió casi de manera simultánea en todo el mundo. Esto es lo que llamo *la revolución silenciosa dentro del aula*. De acuerdo con mi experiencia, y por lo que he observado a lo largo de veinticinco años en más de trescientas escuelas de más de veinte países, esta revolución silenciosa en las aulas se extendió en la década de 1980, teniendo a Canadá como centro; en la primera

mitad de la década de 1990, ocurrió alrededor de Estados Unidos; en la segunda mitad de esa misma década, se difundió por las naciones de Europa; y desde el año 2000, penetró en los países asiáticos.

La revolución silenciosa en la forma del aprendizaje y de las clases surgió junto con la transición a la sociedad post-industrial, y se puede afirmar que es el cambio más característico ocurrido en la educación escolar. *La escuela tipo siglo XXI* exige la fuerza propulsora de la revolución silenciosa en el aula, que consiste en la creación de la capacidad de aprovechar el conocimiento y manejar la información por medio del aprendizaje creativo e inquisidor, y también la creación de la capacidad para resolver problemas y la capacidad de comunicación en el contexto de la vida social. La revolución silenciosa en el aula, también gracias al cambio del pizarrón tradicional por el pizarrón electrónico, se aceleró y avanzó aún más. En cuanto a la difusión del pizarrón electrónico, Japón está bastante atrasado en comparación con el resto del mundo.

La revolución silenciosa en el aula a partir del año 2000 se está extendiendo en países de Asia, como China, Corea, Taiwán, Hong Kong, Singapur, Indonesia y Malasia, más rápido que en cualquier región del mundo. Una peculiaridad es que en estas naciones la transición a *la escuela tipo siglo XXI* se ha ejecutado a través del método de arriba hacia abajo conforme a las políticas nacionales. El factor principal es tal vez porque en el este de Asia, debido a la globalización, la competencia económica internacional es muy intensa, y tener éxito o no en dejar atrás la vieja educación es la clave para la supervivencia misma del país. Sin embargo, en la revolución en las aulas por medio del método de arriba hacia abajo como política de Estado, tenemos que observar a fondo el desarrollo futuro y ver si es posible o no lograr *la búsqueda simultánea de la calidad y la igualdad* en la educación. En todo caso, lo que es seguro es que, de ahora en adelante en la región asiática, no es posible el resurgimiento de las clases en que el maestro o la maestra explica unilateralmente, ni el aprendizaje centrado en la memorización cuando se estudia para presentar un examen.

En tercer lugar está el cambio en la función de la escuela. La descentralización que avanzó a partir de la década de 1990 reclamaba la autonomía de

la escuela, buscaba que funcionara como centro cultural y educativo en la comunidad local, y *la búsqueda simultánea de la calidad y la igualdad* impulsó el mejoramiento de la capacidad profesional del maestro y la maestra y su especialización. Actualmente, la escuela se ha convertido en una comunidad para el aprendizaje profesional, donde los maestros y las maestras aprenden mutuamente como especialistas docentes, y desempeña el papel de centro cultural en la comunidad local.

La reforma escolar que aspira a la comunidad para el aprendizaje está pensada como *la escuela tipo siglo XXI*, que cumple con las tres condiciones anteriores y, debido a eso, su práctica está alcanzando una difusión explosiva tanto dentro como fuera de Japón.

Aula del primer grado de primaria en Canadá, década de 1980



Aula de bachillerato en Canadá, década de 1980



Aula de quinto grado de primaria en Estados Unidos, década de 1990



Aula de cuarto grado de primaria en Francia, década de 1990



Aula de primer grado de primaria en Alemania, década de 1990



Aula de secundaria en Suecia, década de 2000



Aula de primaria en Finlandia, década de 2000



Aula de secundaria en Finlandia, década de 2000



Aula de secundaria en Corea Sur, década de 2000



Aula de primaria en China, década de 2000



Nota: todas estas fotos son del autor, así como las subsiguientes.

Visión y filosofía de la comunidad para el aprendizaje

Prioridad de la visión

Cuando preguntamos a los maestros y las maestras sobre la reforma escolar, siempre contestan: “no tenemos tiempo”, “no hay personal”, “no hay recursos”. Muy rara vez encontramos maestros y maestras que señalen que la mayor carencia de la reforma es que no existe una visión acerca de ella, aunque lo más importante es esa visión o perspectiva. Si no existe la visión, no importa cuánto tiempo, cuánta energía, cuántas personas o cuántos recursos se inviertan, todo será inútil. En toda reforma *la visión es la prioridad*.

La comunidad para el aprendizaje constituye la visión de la reforma escolar y su filosofía. Ahora bien, ¿por qué debe reformarse la escuela? ¿La responsabilidad principal que debe asumir la escuela es crear *una escuela con características propias*? ¿El objetivo central de la reforma escolar es elevar el nivel escolar? ¿Es preparar a las personas capacitadas para vencer en las competencias internacionales? ¿Es impartir clases excelentes? Me parece que no se trata de nada de eso.

La misión y la responsabilidad pública de la escuela es *garantizar a todas y todos, sin excepción, el derecho a aprender y elevar la calidad de lo que se aprende, y que, a través de la búsqueda simultánea de la calidad y la igualdad, se sienten las bases de una sociedad democrática*. La misión y la responsabilidad de los maestros y las maestras también son las mismas.

Sin embargo, no es fácil que este objetivo se convierta en realidad. A pesar de los esfuerzos abnegados de las y los maestros y de las personas interesadas en la educación, a medida que los niños y las niñas avanzan en escolaridad pierden la ilusión de aprender y huyen del aprendizaje. Ésa es la realidad de la educación escolar japonesa. No es porque las y los maestros, las y los directores de las escuelas, o la comisión de educación, no se esfuerzan de manera suficiente. Según un estudio del Ministerio de Educación y Ciencia, el promedio de horas semanales que trabaja un maestro o una maestra es de 52 horas, lo cual excede en 12 horas la semana laboral de 40 horas que determina la Ley del Trabajo. No es por falta de esfuerzo, lo que está equivocado son las políticas escolares y la dirección en que se orientan los esfuerzos de las y los maestros.

El trabajo de las y los maestros puede ser comparado con los malabarismos de un saltimbanqui. En el aula, la o el maestro atiende a una o un alumno y a la vez responde las preguntas de otro u otra, se preocupa por el avance de la clase, se las ingenia para tratar con los materiales de enseñanza y prepara la siguiente actividad pedagógica. De verdad hace malabarismos, los cuales continúa en la sala de profesores y profesoras: mientras hace las cuentas de las recaudaciones para el servicio de comida, prepara los materiales para la clase del día siguiente, asiste a la junta para distribuir los cargos administrativos, planea la elaboración de algún documento, se angustia sobre qué medidas debe tomar con un alumno o una alumna que no participó en el viaje de estudios, y escribe el informe de la gira de la actividad deportiva.

Una de las crisis de la escuela en la actualidad es que, a pesar de que las y los maestros están realizando innumerables actividades, tanto en el aula como en la sala de profesores(as), desde fuera de la escuela, también en rápida sucesión, se les pide que hagan esto o lo otro. La principal queja de las y los maestros es que desde fuera de la escuela les obligan a hacerse cargo de múltiples asuntos. La reforma educativa les impone obligaciones excesivas y tienen que hacer aún más malabarismos, tanto en el aula como en la sala de profesores(as).

En las escuelas con tal exceso de actividades, las y los directores que no tienen una visión tratan de responder a todas las demandas provenientes

del exterior y acaban dañando a las y los maestros y las y los alumnos. Las y los maestros que tampoco cuentan con una visión intentan hacer todo lo que les piden de fuera y terminan extenuando a las y los alumnos. Por esa razón, lo más importante de todo es tener una visión. Las y los directores que tienen una visión clara, hacen a un lado las cosas superfluas y sólo se hacen cargo de las más importantes, salvando así a las y los maestros y las y los alumnos de caer en los excesos. Asimismo, las y los maestros que poseen una visión clara, dejan del lado lo innecesario y se dedican únicamente a lo primordial, con lo que garantizan a cada uno de los alumnos o las alumnas el derecho a aprender y hacen realidad el aprendizaje de alta calidad.

Una definición de lo que es la visión de la escuela en la comunidad para el aprendizaje sería:

La escuela de la comunidad para el aprendizaje es la escuela en la que los niños y las niñas crecen aprendiendo unos y unas de los otros y las otras, es la escuela en la que las maestras y los maestros también crecen aprendiendo mutuamente como especialistas en educación, además, es la escuela en que los padres o tutores y las y los ciudadanos participan y colaboran en la reforma y crecen aprendiendo mutuamente.

La escuela de la comunidad para el aprendizaje, a través de esta visión, hace realidad *el derecho a aprender de todos los niños y las niñas y elevar la calidad de su aprendizaje, y los prepara para ser miembros de una sociedad democrática*, dos aspectos que constituyen la misión pública de la escuela.

La filosofía de la comunidad para el aprendizaje

Considero que la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje tiene sus fundamentos en tres filosofías: la filosofía de lo público, la filosofía de la democracia y la filosofía de la excelencia.

Filosofía de lo público

La escuela es un espacio público y debe estar abierta hacia adentro y hacia afuera. El primer paso de la reforma escolar es abrir las aulas, ya que ésta no será posible si hay sólo un maestro o una maestra que mantenga su aula cerrada. Es una lección que he aprendido a partir de mis fracasos a lo largo de los años.

No importa qué tan excelente sea un maestro o una maestra en la práctica, no le concedo valor como maestro o maestra de una escuela pública si no abre su aula a sus colegas por lo menos una vez al año. Un maestro o una maestra que no lo hace así, sin importar qué tan sobresaliente sea en la práctica, está tratando a los alumnos y las alumnas, al aula y la escuela como si fueran su propiedad y también la profesión docente. Para hacer que la escuela funcione como un espacio público, es necesario que las y los maestros mismos abran su clase por lo menos una vez al año y que, junto con sus colegas, construyan relaciones para educar a los niños y las niñas.

Filosofía de la democracia

No hay ningún otro sitio que acentúe tanto la importancia de la democracia como la escuela, ni en el cual no funcione ésta como en la escuela. Aquí, democracia no significa decidir algo por mayoría, y tampoco se refiere a un procedimiento político, sino que tiene el significado que le asignó John Dewey: *una forma de vida asociada*.

En cierta escuela secundaria, con trescientos cincuenta alumnos y alumnas, se investigó cuántos de ellos y ellas habían sido tema de conversación en la sala de maestros(as), por lo menos una ocasión en un año. El número de alumnos o alumnas mencionados por su nombre en la sala de profesores fue de alrededor del 10%. Se trataba de los alumnos o las alumnas que causaban problemas, aquellos y aquellas con un nivel escolar bajo, los y las que tenían un óptimo nivel escolar, o los y las que destacaban en las actividades del club. ¿Se podría decir que esta escuela respeta la democracia? Claro que no. Si en una escuela no se menciona por su nombre a cada uno de los alumnos o las alumnas, no es posible afirmar que sea una escuela democrática.

En las agrupaciones de maestros y maestras, la democracia también es ignorada. Las escuelas en que siempre se limita el número de personas que toman la palabra en una junta magisterial, aquellas en que se lleva a cabo la administración escolar con la opinión de la o el maestro que tiene la voz más fuerte, en donde hay quienes nunca dicen nada durante las juntas para hablar sobre las clases, en ninguna de éstas se puede decir que haya democracia. Entre las y los maestros de voz fuerte no hay ninguno o ninguna que sobresalga en la práctica pedagógica. Las y los maestros excelentes, todos y todas son personas tranquilas. Las escuelas se activan y posibilitan una educación de gran calidad cuando las y los maestros sosegados pueden hacer su trabajo de manera desahogada y sus susurros son escuchados por la administración escolar. La reforma escolar no tendrá éxito si todos y cada uno de los alumnos y las alumnas, las y los maestros, las y los directivos y los padres y las madres de familia no colaboran convirtiéndose en protagonistas.

Para que la democracia sea una realidad, en la escuela y el aula se debe crear *una relación de escucharse mutuamente*: entre niño(a) y niño(a), entre las y los niños y las y los maestros y entre las y los maestros mismos. No existe ningún sitio en el que, al igual que en la escuela, se pueda exclamar en voz alta la importancia del diálogo; aunque también hay muy pocos lugares, como la escuela, en que dialogar no se convierta en una realidad. Las palabras del director o la directora son un monólogo. Las declaraciones de las y los maestros en las juntas también son un monólogo. Y también son un monólogo las expresiones de las y los niños en las aulas. La relación de escucharse unos(as) a otros(as) es lo único que funciona como preparación para la conversación, es lo que da lugar a la comunicación y lo que hace posible que la comunidad para el aprendizaje sea una realidad.

Filosofía de la excelencia

Ni las clases ni el aprendizaje pueden rendir buenos frutos si no buscan la excelencia. Aquí, el término excelencia no significa ser superior al compararse con otros u otras. Excelencia es dar lo mejor de sí mismo cuando se responde a cualquier circunstancia. Todo el tiempo, tanto en la práctica de la

clase como del aprendizaje, se debe procurar lo más elevado, ya que de otra manera es imposible lograr una buena clase o un buen aprendizaje. No se debe bajar el nivel del aprendizaje al argumentar que la capacidad del niño o la niña es poca, o porque sus circunstancias familiares sean complicadas. Esto puede aplicarse también a las y los maestros, quienes no pueden disminuir el nivel de la clase porque no se sienten bien físicamente o están demasiado ocupados(as). Es necesario exigirles lo mismo a las y los niños. Es fundamental que, sin importar cuáles sean las circunstancias, la búsqueda del aprendizaje óptimo, que da prioridad a la cortesía y la minuciosidad, se convierta en costumbre. Dewey señala que *la educación consiste en crear costumbres*, por lo que es necesario apoyarla con una filosofía de la excelencia.

Por lo general, el nivel de las y los maestros en los temas de las clases es demasiado bajo. Hasta ahora he observado más de diez mil clases, pero casi no he visto que éstas hayan fracasado porque el nivel del tema tratado fuera demasiado alto. La mayoría de los fracasos en las clases se debe a que el nivel del tema elegido era demasiado bajo. Elevar el nivel del aprendizaje y buscar la filosofía de la excelencia, tanto para las y los maestros como para las y los niños, también da lugar a que surja la modestia, el más importante de los valores morales para el aprendizaje.

Sistemas de actividades en la comunidad para el aprendizaje

Sistemas de actividades de la reforma

Para que la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje pueda hacerse realidad, con base en la visión y las filosofías antes señaladas, debe estar constituida por los siguientes tres sistemas de actividades: el aprendizaje colaborativo en el aula, la construcción de una comunidad para el aprendizaje y de compañerismo entre las y los maestros en la sala de profesores(as), y la participación de padres y madres y ciudadanos y ciudadanas en el aprendizaje, quienes cooperan con la reforma. Estos tres sistemas de actividades materializan la visión y las filosofías antes mencionadas en las actividades diarias de las y los maestros y las y los niños; son los dispositivos que construyen natural y de manera inevitable la comunidad para el aprendizaje.

¿Cómo se me ocurrieron estos tres sistemas de actividades? Mencionaré algo acerca de su trasfondo. Como lo señalé antes, durante los primeros diez años, aproximadamente, sufrí la amarga experiencia de fracasar en más de mil escuelas al tratar de implementar la reforma, la cual nunca pasó de ser una reforma parcial y no llegó a cambiar ninguna escuela. Antes que nada, es imposible que la reforma escolar se lleve a cabo de forma parcial, tomando sólo alguno de sus elementos.

Lo más difícil de la reforma escolar en que fracasé a lo largo de diez años fue que, debido a ella, la escuela acabó fragmentándose por dentro. Aunque, por un lado, aparezcan maestros o maestras entusiasmados(as) con la reforma, si hay algunos y algunas que abrigan dudas y se oponen, entonces la escuela termina dividida. Ninguna reforma escolar debe dar lugar a que en absoluto se genere división y confrontación en la escuela. Sin duda, las y los alumnos pagarán las consecuencias de esa desavenencia, además de dañar psicológicamente de manera profunda a las y los maestros honestos(as) que se esforzaron con seriedad en llevar a cabo la reforma. En el caso de que ésta provoque conflictos internos, de ninguna manera se debe tratar de implementarla, ya que los deméritos que acarrearía serían mayores que los méritos.

Otra dificultad ha sido perfeccionar la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje hasta hacer posible su materialización, sin importar en qué situación tan complicada se encuentre la escuela. Si no se trata de una reforma posible, sin importar qué tan difícil sea la situación, no puede ganarse la confianza de la o el director de la escuela, de las y los maestros ni de la comisión de educación. La reforma escolar es una empresa difícil que requiere la mayor sabiduría, enorme energía y muchísimo tiempo. Para avanzar en ella, la visión, las filosofías y la forma de abordarla deben ser confiables en sí mismas y convertirse en un desafío que valga la pena aceptar. ¿De qué manera se puede proyectar la reforma para hacerla realidad aun en una escuela en que las condiciones son difíciles y malas?

A partir de ese cuestionamiento, propuse *tres filosofías* y algunos *sistemas de actividades*, los cuales ideé para posibilitar que las y los maestros y las y los alumnos, participando en estos sistemas, dominen por sí mismos(as) las tres filosofías (de lo público, de la democracia y de la excelencia).

Para las y los maestros, los *sistemas de actividades* son muy importantes. Al determinar las políticas de la reforma educativa y avanzar en ella, en primer lugar, las y los maestros tratan de decidir todo a través de la negociación dentro de la escuela. No obstante, es muy raro que las políticas de la reforma sean decididas por medio de la conversación. Las y los maestros, de manera ingenua, abrigan la convicción de que, si hablan entre ellos(as), llegarán a entenderse, pero, ¿alguna vez han llegado a entenderse conversando? Creo

que es imposible llegar a un entendimiento común a través del diálogo en la escuela. En particular, en las escuelas en que había dificultades, lo que ocurría en realidad era que, mientras más hablaban entre ellos o ellas, peor se llevaban. La conversación no necesariamente conduce a la democracia. Más bien, quizá sea más probable que una reforma cuestionable se legitime cuando la conversación es utilizada como un *mero trámite*.

En ese caso, ¿qué debe hacerse para que la democracia se convierta en una realidad en la reforma escolar? El único método para materializarla es, en primer lugar, lograr un acuerdo en la visión y las filosofías de la reforma, y establecer un sistema de acciones para hacerla realidad. El mecanismo llamado sistema de acciones fue planeado de esa manera.

Tanto la introducción del *aprendizaje colaborativo* de los niños y las niñas en el aula, como la construcción de la *comunidad para el aprendizaje entre las y los maestros* (compañerismo), son los mecanismos para que mediante este sistema de actividades todas(os) las y los maestros y todas(os) las y los niños busquen el aprendizaje de alta calidad y dominen la filosofía de lo público, la filosofía de la democracia y la filosofía de la excelencia a través de las actividades. No existe ningún maestro(a), alumno(a) ni padre o madre de familia que se oponga a la visión de la comunidad para el aprendizaje que hace realidad el derecho de las y los niños a aprender, garantiza el crecimiento de las y los maestros como especialistas y construye la confianza de un gran número de tutores(as) en las regiones. No hay nadie en contra de la filosofía de lo público, la filosofía de la democracia y la filosofía de la excelencia. El sistema de actividades es el que impulsa que esta visión y estas filosofías se conviertan en realidad sin que medie una *negociación* (discusión y antagonismo).

No obstante, para hacer que estos sistemas de actividades funcionen con efectividad, se debe satisfacer una condición: la comunicación sustentada en el diálogo.

El fundamento central para establecer el diálogo en la escuela es que se construya la *relación de escucharse mutuamente*, tanto en el aula como en la sala de profesores(as), así como entre la escuela y la localidad. Esta relación hace realidad la comunicación entre las personas, y por medio de ella se materializa el aprendizaje de las y los niños y las y los maestros y se crea la

comunidad para el aprendizaje. *Escuchar la voz de los(as) otros(as)* es el punto de partida del aprendizaje y el fundamento de la democracia que se logra con la comunicación.

La reforma de las clases basada en el aprendizaje colaborativo

Los frutos del aprendizaje en grupos pequeños

En la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje, en los grupos de los grados inferiores de la escuela primaria, las clases están organizadas al tener como núcleo el aprendizaje colaborativo, que consiste en aprender en conjunto y en pares; en los grados superiores de la primaria, en la secundaria y en el bachillerato, el aprendizaje colaborativo es en grupos de cuatro alumnos(as) de ambos sexos. El estilo de las clases y del aprendizaje, como lo señalé, hoy es una norma estandarizada global, con excepción de algunos países específicos como Corea del Norte y los países en vías de desarrollo. Sin embargo, ésta no es la única razón por la que en la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje las clases estén organizadas alrededor del aprendizaje colaborativo.

En primer lugar, el aprendizaje colaborativo es la esencia del aprendizaje. La psicología educativa tradicional ha estudiado el aprendizaje de la niña y el niño como una actividad individual, pero no existe ningún aprendizaje que lleve a cabo el individuo por sí mismo. Lo que se puede hacer de manera individual son los *ejercicios* y la *memorización*. Todo aprendizaje es un encuentro y un diálogo con un mundo nuevo, es volver a crear significados y relaciones basadas en la comunicación con el objeto, con el otro o la otra

y con uno(a) mismo(a), haciendo realidad el aprendizaje a través del diálogo y la colaboración. En la Edad media, *disciplina* significaba *comunidad de discípulos*, y *estudiar*, que incluía la idea de indagar, tenía el significado de *amistad*.

En segundo lugar, para garantizar a todos los niños y las niñas, sin excepción, el derecho a aprender, el único método es que aprendan entre ellos y ellas mediante el aprendizaje colaborativo. Aprender mutuamente, en grupos pequeños de cuatro niños(as) o menos, más que cualquier otra forma de la clase, tiene la función de estimular el aprendizaje de forma obligatoria. Tratándose de la clase masiva, es posible desatender el aprendizaje fingiendo que se está escuchando; pero, en los grupos de cuatro alumnos(as) o menos, todos los niños y las niñas se ven obligados a participar en el aprendizaje. Esta función coactiva del aprendizaje es muy importante para hacer que todos los niños y todas las niñas aprendan.

En tercer lugar, el aprendizaje colaborativo en grupos pequeños despliega la función de recuperar el nivel escolar de las y los niños de bajo nivel. Como una de las medidas frente a las y los niños de nivel escolar deficiente, hay numerosos(as) maestros(as) que tratan de superar ese problema mejorando las indicaciones que dan, pero en realidad existen muy pocos ejemplos en que el problema del bajo nivel escolar se haya resuelto sólo por el esfuerzo de las y los maestros. En el caso de las primarias, por lo general, la maestra y el maestro tiene cerca de cuarenta alumnos(as), y en secundaria y bachillerato un maestro o una maestra enseña a unos(as) doscientos alumnos(as). Es iluso pensar que puedan dar instrucciones adecuadas a cada uno de las y los alumnos de bajo nivel escolar. Sin embargo, pueden citarse muchos ejemplos de niños y niñas con nivel escolar bajo que mejoraron al participar en el aprendizaje colaborativo en un grupo pequeño.

En cuarto lugar, el aprendizaje colaborativo también garantiza que las y los niños de alto nivel escolar lo eleven aún más, aunque para esto existe una condición. El aprendizaje colaborativo debe contener un desafío con temas de nivel más elevado, a los que llamo *temas de salto*. En general, se piensa que el aprendizaje colaborativo es provechoso para las y los niños de bajo nivel escolar, pero que no beneficia a las y los de nivel alto. Ciertamente, el

aprendizaje colaborativo se lleva a cabo en el nivel de las y los niños de conocimientos bajos, y si se limita a ese nivel, se ocasiona que las y los niños de rendimiento escolar alto se queden estancados(as); por lo tanto, existe la idea de que no funciona de manera favorable. No obstante, es necesario examinar con mayor minuciosidad esa realidad.

Habitualmente, en el aprendizaje colaborativo en la escuela de la comunidad para el aprendizaje las clases están diseñadas bajo dos tipos de temas: *temas comunes* que todos(as) deben saber (el nivel de los libros de texto) y *temas de salto* (superiores al nivel de los libros de texto), que representan un desafío que se sustenta en la comprensión de *los temas comunes*. Algo muy interesante es que, al observar con detalle lo que ocurre en el aula, pude darme cuenta, poco a poco, que quienes obtienen los mayores beneficios en *los temas comunes* son las y los alumnos de alto nivel escolar; por el contrario, los que se benefician más con *los temas de salto* son las y los niños de bajo nivel. ¿Qué significa esto?

Por lo general, en *los temas comunes* el contenido del nivel de los libros de texto se enseña a través del aprendizaje colaborativo en un grupo pequeño, lo que quizás pueda ser llamado colaboración en tareas individuales. Esta es, literalmente, una forma de aprendizaje colaborativo que se desarrolla cuando las y los niños se ayudan unos(as) a otros(as) en sus tareas individuales. Agregaré algo más, en *los temas comunes*, un método no deseable es entregar una hoja de papel por grupo para que escriban la solución, sino que debe darse una hoja a cada uno de los miembros. En *los temas comunes*, es esencial que todos(as) comprendan con certeza el contenido, por lo tanto, si se le pide a todo el grupo que colabore en una tarea, las actividades se centran en las y los niños que entienden, mientras que los que no lo hacen acaban por desempeñar un papel secundario.

Cuando existe colaboración en las tareas individuales, el aprendizaje mutuo se inicia cuando alguien hace la pregunta: “¿cómo se hace esto?”. Las y los niños que pueden responderla saben qué es lo que les cuesta trabajo a las y los niños que no entienden, por lo que se les debe explicar de manera que comprendan; además, cuando las y los niños que no entienden reciben ayuda, tienen que esforzarse más para pensar. Y cuando piensan con la

ayuda de otro(a) niño(a), las y los niños que no entienden sobrepasan las limitantes de aprender solos(as). En realidad, para resolver los problemas del bajo nivel escolar no hay ningún método más efectivo que el aprendizaje colaborativo en grupos pequeños. Algo que siempre me impresiona cuando observo las clases es que las y los niños son más hábiles que las y los maestros para apoyar en el aprendizaje a las y los niños que no entienden.

Si observamos con detenimiento el intercambio de palabras que se inicia a partir de la pregunta: “¿cómo se hace esto?” de las y los niños que no entienden, nos damos cuenta de que este diálogo beneficia más a las y los niños que contestan que a los o las que preguntan. Las y los niños que saben experimentan una *compresión más profunda* al contestar las preguntas de quienes no entienden. La comprensión tiene varios niveles: poder comprender, poder explicar lo que se comprendió, poder enseñar lo comprendido, y otro nivel superior aún: con lo entendido, poder ayudar respondiendo a las preguntas de las y los niños que no entienden. Con frecuencia, al responder a las preguntas de estos(as) niños(as), los(as) que saben salen más beneficiados(as).

El aprendizaje no necesariamente se desarrolla de lo elemental a lo avanzado

Los temas comunes pertenecen al nivel de los libros de texto; en contraposición, *los temas de salto* son aquellos que van más allá del nivel de los libros de texto. El nivel de *los temas de salto*, aunque depende del grado de madurez de la relación de aprendizaje mutuo, por lo general, mientras más elevado sea, es mejor. Suponiendo que todas(os) las y los niños lograron resolver *los temas de salto*, significa que el nivel de dificultad era demasiado bajo. El nivel adecuado es el que pueden alcanzar de un 30% a un 50% de las y los niños. Lo más importante del aprendizaje es enfrascarse totalmente, y *los temas de salto* pueden lograr ese estado de concentración. Las y los niños pueden experimentar por sí mismos(as) entregarse a un tema que parecen entender, aunque no lo entiendan.

El aprendizaje colaborativo en *los temas de salto* no tiene valor únicamente para las y los niños con un nivel escolar alto. Como lo señalé, se ha

descubierto que *el aprendizaje común* beneficia más a las y los niños que saben que a las y los que no; de igual manera, *el aprendizaje de salto* es muy provechoso no sólo para las y los niños de alto nivel escolar, sino también para los o las de bajo nivel. ¿Qué significa esto?

Por lo regular, se dice que el aprendizaje se desarrolla de lo elemental a lo avanzado. Sin duda así es, pero los únicos que pueden llevar a cabo este proceso son las y los alumnos de nivel alto. Los y las de nivel bajo se quedan atascados(as) en la etapa *elemental*. En ese caso, ¿en qué momento aprenden las y los niños de bajo nivel escolar? Si observamos con detalle el aprendizaje colaborativo que sistematiza *el aprendizaje común* y *el aprendizaje de salto*, nos percatamos de que, cuando las y los niños de bajo nivel escolar llegan al *aprendizaje de salto*, es decir, aquel que aprovecha los conocimientos elementales, con frecuencia podemos ver la escena del momento en que comprenden *lo elemental*: “Así que se trataba de esto”. El aprendizaje de las y los niños de bajo nivel se desarrolla de *lo avanzado* a *lo elemental*.

Este descubrimiento tiene dos significados. Uno es que, ciertamente, existe una buena razón, ya que las y los niños de bajo nivel detestan las explicaciones redundantes de las y los maestros y les gusta el aprendizaje que implica un desafío. El otro significado se refiere al proceso de aprendizaje, el cual hasta ahora era considerado un proceso unidireccional: *comprensión* → *aplicación*, pero, al mismo tiempo, el proceso *aplicación* → *comprensión* desempeña una función importante. En realidad, hasta ahora, respecto a las escuelas que padecen debido al bajo nivel escolar, he enfatizado que hay que elevar el nivel del contenido educativo y sistematizar *el aprendizaje de salto*, y he obtenido buenos resultados en resolver el problema del bajo nivel escolar; este hecho también tenía un fundamento racional.

Diferencia entre *la relación de enseñanza mutua* y *la relación de aprendizaje mutuo*

Ahora bien, ¿cómo se debe introducir el aprendizaje colaborativo? En primer lugar, lo que debe tenerse claro es que *la relación de enseñanza mutua* y *la relación del aprendizaje mutuo* son definitivamente diferentes. La primera

es la relación en que el niño o la niña que entiende le enseña de manera unilateral al niño o la niña que no entiende; en este caso, no existe una relación recíproca entre ambos(as). En contraposición, en *la relación del aprendizaje mutuo*, el niño o la niña que no sabe aprende del otro(a) partiendo de la pregunta “¿cómo se hace esto?”. Entre ambos(as) niños(as), el o la que sabe y el o la que no sabe, se establece una relación recíproca que beneficia a los(as) dos. A *la relación de enseñanza mutua* la llamo *relación de entrometimiento*, mientras que en la *relación de aprendizaje mutuo* se pone de manifiesto una *relación afable y natural*.

Hay otra razón para recomendar la segunda sobre la primera. En *la relación de enseñanza mutua*, se termina educando a un *niño o una niña que espera* la ayuda de las y los maestros o las y los compañeros. Cuando este tipo de niño o niña llega a la secundaria o al bachillerato, se convierte casi de forma inevitable en un *niño(a) resentido(a)*. Es el niño o la niña que guarda resentimiento contra los maestros(as) y los amigos(as) que lo(la) abandonaron, y, en este punto, cae en un atolladero. En las y los niños de nivel escolar bajo, tiene que fomentarse la capacidad para salir por sí mismos de su difícil situación; es decir, crearles la capacidad de confiar en las y los otros y pedir su ayuda. *El aprendizaje mutuo*, que se inicia a partir de una pregunta del niño o la niña que no entiende, puede hacer realidad este tipo de aprendizaje.

Actualmente, la reforma de las clases basada en *el aprendizaje mutuo* se está desarrollando extensamente tanto en la primaria como en la secundaria y el bachillerato. Sin embargo, en muchos casos se trata de *aprendizaje cooperativo*, no es *el aprendizaje colaborativo* que fomenta la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje. Existe la tendencia a confundir estos dos tipos de aprendizaje, por lo que trataré de explicar la diferencia entre ambos.

En primer lugar, existe una confusión en la traducción de ambos términos. *Aprendizaje cooperativo* (= *kyôryoku-teki manabi* 協力的学び) fue traducido como *aprendizaje colaborativo* (= *kyôdô-teki manabi* 協同的学び) por las y los investigadores de la psicología pedagógica (en particular, los que promovieron el aprendizaje basado en la conversación desde la década de 1950 hasta la década de 1960). La confusión surgió por causa de esta traducción.

Por esta razón, las y los investigadores en el campo de la psicología, para aclarar este error, con frecuencia llaman al *aprendizaje colaborativo*, *kyôdô gakushû* 協働学習 o *kyôchô gakushû* 協調学習. El que propongo es *el aprendizaje colaborativo*, el mismo que las y los estudiosos de la psicología llaman *kyôdô gakushû* 協働学習 o *kyôchô gakushû* 協調学習.

Entonces, ¿cuál es la diferencia entre estos dos tipos de aprendizaje?

El primero se refiere al aprendizaje mutuo en grupos pequeños, el cual está ampliamente difundido en Estados Unidos. Las investigaciones representativas sobre éste son la teoría de los hermanos Johnson en psicología social y el método de Slavin. Este método está compuesto por dos teorías: la primera afirma que al aprender en grupo se logra un mayor nivel de aprendizaje que en el aprendizaje individual; mientras que la otra considera que se aprende mejor en una relación cooperativa que en una relación de competencia.

Ambas teorías, que establecen la premisa del *aprendizaje cooperativo*, son correctas; además, esta forma de aprendizaje, como método, fácilmente pudo convertirse en una fórmula, por lo que se difundió de manera extensa en Estados Unidos. Casi todos los libros relacionados con el *aprendizaje colaborativo* traducidos en Japón, en realidad son libros que tratan del *aprendizaje cooperativo*.

En contraposición, *el aprendizaje colaborativo* se basa en la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotski y en la teoría de la comunicación de Dewey, quienes reconocen que la actividad de aprender es una práctica cultural y social sustentada en la comunicación a través del diálogo (*colaboración*) y sistematiza el aprendizaje activo, colaborativo y reflexivo. Por consiguiente, en el aprendizaje colaborativo, más que la relación de cooperación que se da en el aprendizaje cooperativo, se pone énfasis en la práctica cultural (la actividad cognitiva del contenido cultural) y se le da importancia a la práctica social del aprendizaje como construcción de significados y relaciones.

Por lo tanto, en *el aprendizaje colaborativo* es difícil convertir en fórmula la técnica de la clase sin relación con el contenido educativo, lo que sí es posible en el caso *del aprendizaje cooperativo*. Por ejemplo, el proceso de *aprendizaje colaborativo* es diferente en las matemáticas y en la literatura, además

de que no puede crearse una fórmula única. Por esa razón, *el aprendizaje cooperativo* tiende a estar más difundido que *el aprendizaje colaborativo* en la escuela, ya que el primero fácilmente puede convertirse en la fórmula: *crear la relación para aprender mutuamente*.

Sin embargo, para elevar la calidad del aprendizaje, mantener la complejidad y la riqueza del proceso de aprender, no importa qué tan complicado sea concretar el método, la fórmula o la investigación para ponerlo en práctica, lo importante en la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje es estimular *el aprendizaje colaborativo*.

Asimismo, es necesario prestar atención a la diferencia entre *conversación* y *aprendizaje mutuo*. Es fácil que las y los maestros los confundan, por lo que trataré de explicar la diferencia. Por lo general, las y los maestros tienden a preferir las clases activas con mucha participación de las y los niños, pero en las clases en las que las opiniones vuelan activamente por todas partes, sólo están expresando lo que ya saben, y en muchas ocasiones casi no hay aprendizaje. De igual modo, en las conversaciones de los grupos pequeños, en que se intercambian opiniones de manera dinámica, sorprendentemente casi no se está aprendiendo nada. En los grupos en que se está logrando un aprendizaje hay un intercambio de murmullos en voz baja; cada uno de las y los niños escucha con interés los susurros y las palabras de sus compañeros(as) y todos(as) se concentran con seriedad.

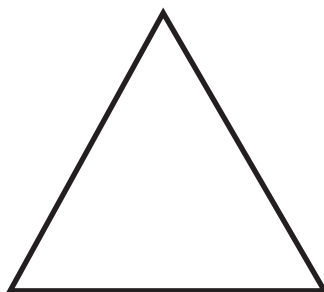
En el aprendizaje colaborativo no hay necesidad de hablar con el otro o la otra, sino que lo que se debe procurar es aprender uno del otro o de la otra. Entonces, ¿qué se debe hacer para darse cuenta de que está habiendo aprendizaje? Para indicar eso con claridad a las y los maestros, se los he explicado mostrándoles la siguiente ilustración.

En este triángulo, *aprendizaje auténtico* es aquel que se da conforme a lo fundamental de cada asignatura; exige procurar que las matemáticas se aprendan como matemáticas, la historia como historia, la literatura como literatura y la música como música. Por ejemplo, en el aprendizaje de la literatura lo más importante es el diálogo con el texto, más que el diálogo con las y los compañeros; es necesario conceder gran importancia al diálogo con el texto (volver a éste) como parte central del aprendizaje. En el aprendizaje de

las ciencias naturales, se necesita seguir la secuencia < hipótesis – experimentación – comprobación >, pero la esencia de la búsqueda científica consiste en esclarecer los fenómenos naturales por medio de un modelo, por lo que el proceso de investigación, como una formación del modelo basado en la observación y la experimentación, debe estar sistematizado en el aprendizaje.

Condiciones para aprender

Aprendizaje auténtico
(Aprendizaje según lo fundamental de la asignatura)



Relación de aprender mutuamente
(Relación de escucharse mutuamente)

Aprendizaje con salto
(Aprendizaje creativo y desafiante)

Tal como me he referido antes a *la relación de aprender mutuamente*, para hacer que se logre el aprendizaje debe procurarse construir *la relación de escucharse unos(as) a los(as) otros(as)*, y no *la relación de hablar con los(as) otros(as)*.

Ya me he referido también al *aprendizaje con salto*. Tal como lo señala la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotski, se trata del aprendizaje *con desafío y salto*, que se logra con la ayuda de otras personas y de herramientas; es necesario que exista un desafío, en la medida de lo posible, con un tema de nivel alto.

Aún más, volviendo a la figura del triángulo que mencioné antes, al principio se parte de un triángulo pequeño y, mediante el desarrollo del aprendizaje colaborativo, en forma gradual se puede ir convirtiendo en un triángulo más grande. Me gustaría que, pensando en esta figura, se planeara y pusiera en práctica el aprendizaje colaborativo.

Escena de aprendizaje colaborativo (en primaria)



Escena de aprendizaje colaborativo (en primaria)



Escena de aprendizaje colaborativo
(en secundaria)



Escena de aprendizaje colaborativo
(en bachillerato)



Algunos problemas técnicos

Para finalizar este capítulo, quiero mencionar algunos problemas técnicos sobre los que existen dudas, los cuales son tres: la formación de grupos pequeños, el aprovechamiento en grupos pequeños y la disposición de las sillas en forma de herradura.

¿Cómo formar grupos pequeños?

El grupo pequeño debe ser mixto y constar de cuatro miembros; si se excede esa cantidad, alguien termina siendo excluido del aprendizaje. Por consiguiente, cuando el último es un grupo de cinco niños y niñas, hay que tomar uno de los grupos de cuatro niños y niñas, y formar tres grupos de tres niños y niñas cada uno. La razón de incluir niños de ambos sexos es que en un grupo mixto la búsqueda es más dinámica. En la formación del grupo pequeño, es deseable que se organice al azar con niños y niñas de personalidad y capacidades diversas. Por tal razón, lo mejor es formar los grupos al azar. Según las circunstancias, puede modificarse la composición de los grupos.

¿Cuándo introducir y concluir el aprendizaje en grupos pequeños?

En una misma clase, se organizan los dos tipos de aprendizaje: *el aprendizaje común* y *el aprendizaje de salto*. En los grados intermedios de primaria, durante las clases debe combinarse de manera adecuada el aprendizaje colaborativo en masa y el aprendizaje colaborativo en grupos pequeños. En los grados superiores de la escuela primaria, en la secundaria y el bachillerato, la forma básica es utilizar *el aprendizaje común* y *el aprendizaje con salto* en la primera mitad y en la segunda mitad de la clase, respectivamente. También es importante saber en qué momento concluir el aprendizaje colaborativo en grupos pequeños. Es esencial que no se prolongue una vez que el aprendizaje haya concluido. Es deseable saber si ya concluyó y, poco antes de terminar, retomar el aprendizaje en masa. Una vez que el aprendizaje colaborativo en un grupo pequeño se interrumpe, el ritmo de concentración se rompe totalmente.

Mientras el grupo pequeño está en actividad, el maestro o la maestra no debe hablar. Caminar alrededor del aula también obstruye el aprendizaje de los niños y las niñas, aunque sí debe apoyar a los niños y las niñas que no participan y debe ayudar, lo menos posible, al grupo en el que el aprendizaje mutuo esté estancado.

¿Cómo colocar las sillas en el aula para el aprendizaje colaborativo?

Las clases dirigidas a todo el grupo se llevan a cabo con las sillas colocadas en forma de herradura. La razón de ello se debe a que es la condición básica para hacer que participen todos los alumnos y todas las alumnas en el aprendizaje colaborativo.

En las escuelas de Europa y Estados Unidos, desde el principio hasta el final, las clases se desarrollan únicamente con actividades en grupos pequeños. Sin embargo, en las aulas de esos países hay menos de veinte niños y niñas, mientras que en las de Japón hay treinta alumnos y alumnas o más, y es difícil llevar a cabo las clases sólo mediante el aprendizaje colaborativo en grupos pequeños. En cuanto a la disposición de los asientos en forma de herradura, se ideó para resolver ese problema, a partir de la necesidad de llevar a cabo de manera simultánea el aprendizaje colaborativo en masa y el aprendizaje colaborativo en grupos pequeños. Por supuesto, en los grados superiores de primaria, desde el principio hasta el final hay que mantener la misma colocación de los pupitres que se usa en los grupos pequeños, y poner en práctica ambas formas de aprendizaje colaborativo, el de todo el grupo y el de grupos pequeños. Esta elección queda a juicio de cada maestro o maestra.

En las escuelas de la comunidad para el aprendizaje, con frecuencia el maestro o la maestra se sienta en una silla y organiza el aprendizaje colaborativo con todo el grupo, llevando a cabo el aprendizaje mutuo de alto nivel. El maestro o la maestra debe desempeñar un papel como el director o la directora de una orquesta de cámara y hacer realidad el aprendizaje mutuo

tipo seminario. Me gustaría que lo intentaran sin falta, una vez que ya haya madurado la relación de aprendizaje mutuo en el aula.

El problema del mejoramiento del nivel escolar

Trataré de contestar otra pregunta frecuente en torno al mejoramiento del nivel escolar. Todas las escuelas que han llevado a cabo la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje han obtenido buenos resultados en elevar el nivel escolar, y no son pocas las aquellas que han hecho realidad un mejoramiento sorprendente. Tampoco es raro que las escuelas de nivel más bajo de la prefectura o de la ciudad sobrepasen el promedio de esa prefectura o el nivel nacional y ocupen los lugares más altos. ¿Cuál es la clave de esos logros?

El mejoramiento del nivel escolar no es el objetivo principal de la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje. Consideramos que la misión de la educación pública es hacer realidad el derecho a aprender de todos los niños y las niñas, sin excepción, elevar al nivel más alto posible la calidad del aprendizaje, promover el desarrollo de todos los maestros y todas las maestras como especialistas docentes y, a través de ello, sentar las bases para lograr una sociedad democrática. El mejoramiento del nivel escolar es el resultado de todo lo anterior, no su objetivo. A partir de nuestra experiencia hasta ahora, la clave del mejoramiento del nivel escolar es no pensar que éste es el objetivo. El mejoramiento del nivel escolar es el resultado de mejorar la experiencia de aprender, mas no la finalidad. Lo más importante de todo es reconocer esta relación.

En cualquier escuela de la comunidad para el aprendizaje, el mejoramiento del nivel escolar ocurre primero en el nivel B <conocimientos escolares avanzados>, y más tarde se da en el nivel A <conocimientos escolares básicos>. Esto es contrario a lo que los maestros piensan comúnmente. Por lo general, los maestros y las maestras quieren elevar los conocimientos escolares básicos y después mejorar los conocimientos escolares más avanzados. En realidad, es a la inversa.

Sabemos que, en la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje, elevar el nivel escolar es el resultado que se materializa en último lugar. En ésta, resultados como el que todos los niños y todas las niñas participen en el aprendizaje, que desaparezcan las conductas problemáticas, disminuya de manera drástica el número de alumnos y alumnas que rechazan asistir a la escuela, entre otros, se pueden hacer realidad en una etapa relativamente temprana; pero el mejoramiento del nivel escolar requiere de dos a tres años. Mejorar el nivel escolar no es algo que ocurra de forma gradual, sino que, por lo común, llegado el momento, mejora de golpe.

Además, el mejoramiento del nivel escolar avanza como *un cohete de dos partes*. En la primera, se eleva el nivel de conocimientos de los niños y las niñas de bajo nivel escolar y aumenta el puntaje promedio de la escuela en su totalidad. Luego, sube el nivel de conocimientos de los niños y las niñas de nivel medio y alto y mejora aún más el puntaje promedio de la escuela. Es en verdad *un cohete de dos partes*. Si la segunda parte del cohete no despega, en unos cuantos años todo acaba desplomándose. Por consiguiente, es necesario buscar siempre el *aprendizaje de salto*.

La construcción del compañerismo entre los maestros y las maestras

La construcción del compañerismo

Uno de los objetivos centrales de la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje es crear una escuela en la que todos los maestros y todas las maestras, sin excepción, puedan desarrollarse como especialistas. Para lograr este objetivo, se requiere que todos los maestros y todas las maestras abran sus clases a sus compañeros y compañeras, y, a través de las juntas para hablar de las clases, aprendan mutuamente y construyan el compañerismo dentro de la escuela.

El desarrollo de las y los maestros tiene dos lados: desarrollarse como artesano(a) y crecer como profesional. Es importante construir en la escuela una comunidad de aprendizaje profesional en estos dos aspectos. El desarrollo como artesano(a) significa la adquisición de *técnicas y estilo*, y el método para lograrlo es la *imitación*. Por otra parte, para crecer como profesional, debe *integrar la práctica y la teoría* y el método es *el estudio de casos* (= estudio de las clases).

En las escuelas japonesas, hasta el presente, se han venido realizando, a manera de cursillos, alrededor de tres clases al año para estudio de las mismas, y sus resultados se han resumido en un cuadernillo. Sin embargo,

las clases no pueden modificarse con clases para estudio tres veces al año, y la reforma escolar tampoco se puede cumplir. Antes que nada, nadie lee los cuadernillos en que se anotaron los resultados. Si el cursillo se realiza como excusa o autosatisfacción y para decir “lo hicimos”, no sirve.

Cualquier escuela, cuando se convierte en escuela designada como objeto de estudio durante dos o tres años, y que de nuevo es designada después de cinco o diez años, sólo entonces, de repente, vuelve a poner empeño en las actividades de estudio. Cuando concluyen las reuniones de estudio abiertas en el último año de su designación y publican su informe, allí terminan totalmente las actividades de estudio. Nunca he sabido de ningún caso en que, después del periodo designado para estudio, se continúe con esa actividad. La sensación de alivio y agotamiento, pensando: “con esto, por un tiempo no tenemos que hacer nada”, da lugar a la inercia.

Además, en casi todas las clases para estudio que se llevan a cabo aproximadamente tres veces al año, los maestros y las maestras jóvenes son los(as) que dan las clases, mientras que las y los maestros de mayor edad argumentan entre sí acerca de ellas. El hecho de que estos maestros y maestras no se encarguen de las clases es porque, cuando eran jóvenes y abrieron sus clases al público, sufrieron la amarga experiencia de ser criticados por todos y todas a su alrededor. Esta tradición de los estudios de las clases debe ser modificada desde sus raíces. Otra cosa lamentable es que casi en ningún bachillerato se llevan a cabo estudios de clases, ni siquiera de este tipo.

Es imposible reformar la escuela mientras haya por lo menos un maestro o una maestra que se niegue a abrir su aula. La reforma escolar puede tener resultados fructíferos sólo si todos los maestros y las maestras abren sus clases, y si todos ellos y ellas construyen la relación de aprender mutuamente. Los resultados de los estudios que realizan los maestros y las maestras no se encuentran en los informes, sino en el aprendizaje real de las y los niños en el aula. Lo más importante es que entre todos los maestros y las maestras enfrenten el desafío de crear la realidad de que los niños y las niñas adquieran conocimientos en el aula, que observen entre sí esa realidad y que, a partir de ella, aprendan mutuamente.

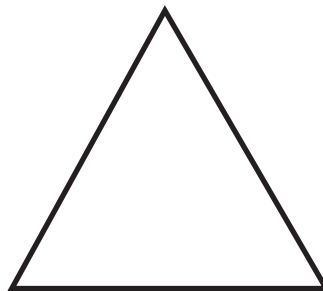
La práctica de las clases es complicada y compleja, además de que está llena de incertidumbre. Sin importar quién la lleve a cabo, el fracaso es inevitable. Discutir si se trata de un éxito o un fracaso no conduce a ninguna parte. Sin embargo, en la práctica de cualquier clase, los maestros y las maestras deben mantener tres principios: tener cuidado de respetar el aprendizaje de cada uno de los niños y las niñas, cuidar el desarrollo de los materiales y que el maestro y la maestra mismo(a) valore altamente su filosofía de la educación. Considero que estos son los tres temas que los maestros y las maestras deben procurar en la práctica de las clases. En la siguiente figura, el triángulo señala estos tres principios.

En la creación de la práctica docente y en las juntas para hablar de las clases, hay que buscar que estos tres aspectos estimulen el aprendizaje y el crecimiento mutuos.

Para hacer realidad lo anterior, es necesario transformar las juntas para hablar de las clases, de manera que todos puedan sentirse entusiasmados por el aprendizaje mutuo. Hasta ahora, en esas juntas abundaban expresiones de *valoración* como: “esto estuvo bien” o “eso salió mal”. Sin embargo, mientras se realicen valoraciones diciendo que fue una buena clase o que fue una mala clase, es imposible que las y los maestros evolucionen.

Principios del aprendizaje de las y los maestros

Respeto al aprendizaje de los niños y las niñas



Desarrollo de los materiales

Filosofía del maestro o la maestra mismo(a)

En primer lugar, quienes hacen la valoración de una clase inmediatamente después de verla, son las y los maestros que tienen poca experiencia en la enseñanza, o bien que tienen poca capacidad para convertirse en especialistas. Las y los maestros que han acumulado una vasta experiencia, después de observar una clase, no hacen *valoraciones*. En los estudios de las clases de las y los maestros que han madurado como especialistas, los que se preocupan por su propio aprendizaje reflexionan y observan con detalle con base en hechos específicos, como: ¿dónde se logró el aprendizaje o dónde ocurrió un tropiezo? ¿Dónde hubo posibilidad de aprender? Es necesario que en las juntas para hablar de las clases se ponga en práctica esto. Para eso, no hay que valorar lo positivo o lo negativo de la clase y dar consejos, sino lo que se necesita es realizar juntas para hablar de las clases en que se aprenda mutuamente con base en el hecho de lograr el aprendizaje en el aula.

Además, hasta ahora en muchas ocasiones, las y los maestros que hablaban en voz más alta eran los que hacían avanzar las juntas para hablar de las clases. No obstante, las y los maestros que llevan a la práctica clases sobresalientes son todos maestros y maestras tranquilos(as). Se requiere que, en las juntas para hablar de las clases, se reflejen esas voces moderadas y sean respetadas. Para ese fin, es necesario establecer la regla de que todos deben decir algo. Antes que nada, quien no dice nada en las juntas para hablar de las clases está cometiendo una descortesía hacia la persona que impartió la clase. Al agradecer al maestro o la maestra que dio la clase y nos brindó la oportunidad de obtener un aprendizaje valioso, se le está mostrando un sentimiento de respeto y simpatía; con esto se pueden crear las bases para que se desarrolle el compañerismo dentro de la escuela.

Así, en la escuela de la comunidad para el aprendizaje se da más importancia a la investigación posterior que a la investigación previa a las clases para estudio. Hasta ahora, los estudios de las clases estaban sujetos a la forma obsoleta del tipo *hipótesis-comprobación*, y concentraban una enorme cantidad de energía en la elaboración del plan. No obstante, sin importar qué tanto se investigue la forma de enseñar, hay numerosas maneras correctas de hacerlo; además, la investigación del tipo *hipótesis-comprobación* conlleva el peligro de terminar arruinando el diseño del enseñante, el cual

corresponde a su proyecto, personalidad y filosofía. Por consiguiente, en la escuela de la comunidad para el aprendizaje, que busca elevar la calidad del mismo, más que ofrecer una clase sobresaliente, el diseño de la clase, en la medida de lo posible, debe dejarse a cargo del o la enseñante y discutir principalmente acerca de la reflexión sobre la realidad del aprendizaje de las y los niños. Los nuevos estudios de las clases se refieren a la investigación del aprendizaje a través del diseño y la reflexión.

Reforma de los estudios de las clases

En la escuela de la comunidad para el aprendizaje, las juntas para hablar de las clases se llevan a cabo por lo menos una vez para cada una(o) de las y los maestros en cada nivel escolar y en toda la escuela. Los estudios de las clases se realizan por lo menos unas treinta veces al año y, en los lugares donde son más numerosos, superan las cien veces.

Es evidente que los resultados son mejores mientras mayor sea el número de juntas para hablar de las clases. Sin embargo, para reforzar cada una de todas esas juntas, es indispensable preparar las condiciones, de manera que no se caiga en el amaneramiento. Una de ellas es que, individualmente, se plantee el tema de cada clase para estudio. Otra condición es que, una vez al año, se haga una reunión pública de estudios dirigida a las y los maestros de lugares cercanos.

En general, en todas las escuelas se determinan los temas de investigación de la escuela en su totalidad, por lo que es raro que en una escuela se establezca un tema individual de investigación. Sin embargo, para que un maestro o una maestra se desarrolle como especialista autónomo(a), y para elevar el nivel de la práctica de las clases y el estudio de éstas dentro de la escuela, lo mejor es no establecer una investigación de la escuela como totalidad, sino que cada maestro o maestra, de forma individual, fije el tema que va a investigar durante el año y se lleven a cabo juntas para hablar de las clases que ayuden recíprocamente en la investigación de cada uno de los maestros y las maestras. La investigación, esencialmente, es algo que debe realizar el maestro o la maestra de manera individual y, para prestar apoyo a la investigación

de ese individuo y mejorarla, es necesaria una comunidad de maestros y maestras especialistas. De ninguna manera debe ser al revés.

Por lo tanto, en las reuniones para estudios abiertas es indispensable que se realice una junta para hablar acerca de la clase propuesta, pero, de igual manera, es de gran importancia abrir las clases de todas las aulas además de las clases propuestas. El objetivo central de los estudios abiertos al público no es *presentar los resultados de esos estudios*, sino que, con la apertura de la práctica cotidiana de las clases, se lleve a cabo el aprendizaje mutuo entre las y los maestros de las escuelas vecinas, y que, al escuchar las opiniones y las críticas externas, se activen los estudios de las clases en la escuela.

La colaboración de supervisores(as) e investigadores(as) es una condición importante para enriquecer las juntas que tienen como propósito hablar de las clases y lograr el éxito de la reforma escolar. En la Red de la Comunidad para el Aprendizaje (Japan Network for School as Learning Community) actualmente hay unos setenta directores y directoras de escuela retirados e investigadores e investigadoras que están trabajando como supervisores(as); de esa manera, ese grupo está apoyando la reforma escolar en todo el país.

Apoyar la reforma de las clases y la reforma escolar de ninguna manera es una tarea fácil. Aun para mí, que hasta ahora he colaborado con más de dos mil quinientas escuelas, todos los días me encuentro ante nuevos problemas y situaciones. La reforma escolar es una empresa difícil para la cual se necesita inventar cosas nuevas, por lo que, si no existe una colaboración con los(as) supervisores(as), quienes cuentan con abundante experiencia, será imposible que la reforma se convierta en una realidad. Deseo fervientemente que se construya una relación de colaboración con supervisores(as) dignos(as) de confianza. Un(a) supervisor(a) sobresaliente no es una persona que aconseja y dirige la reforma de las clases y la reforma de la escuela, sino aquella que puede aprender mutuamente junto con el director o la directora y los maestros y las maestras de una escuela.

Las y los maestros aprenden mutuamente
(en secundaria)



Escena de una reunión abierta de estudios
(en bachillerato)



La solidaridad con los padres y las madres y la cooperación con las comisiones de educación

Para eliminar la desconfianza mutua

Una condición indispensable en la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje es crear solidaridad con los padres y las madres o los(as) tutores(as), y crear con ellos y ellas una relación cuyo objetivo sea aprender mutuamente. Además, si no existe cooperación con la comisión de educación de cada región, y no avanzan juntos en la reforma escolar, es difícil que ésta tenga continuidad. La escuela sólo puede cambiar desde dentro, pero, si no hay apoyo desde fuera, la reforma no puede perdurar.

El mayor obstáculo de la reforma escolar es la desconfianza mutua entre las y los maestros y los padres y las madres de familia. Esta relación de falta de confianza es fomentada por las políticas educativas del neoliberalismo, que han convertido la educación en un *servicio*. La ideología y las políticas del neoliberalismo, según las cuales las y los maestros ofrecen un *servicio* y las familias lo reciben, trae como consecuencia natural que entre tutores(as) y maestros(as) se intensifiquen la insatisfacción y la desconfianza. En el mecanismo de mutua desconfianza entre las y los maestros y los padres y las madres, el que sufre los mayores estragos es el derecho de los niños y las niñas a aprender. Sin la menor duda, la desconfianza mutua entre las y los maestros y los padres y las madres es lo que yace en el fondo de las escuelas en ruinas,

en las que con frecuencia ocurre una desintegración de las clases, abundan las inasistencias y se padece por el bajo nivel de conocimientos. Los padres y las madres están insatisfechos con las y los maestros y prestan menos atención a la educación de sus hijos e hijas, y a las y los maestros les angustia más cómo responder a los padres y las madres que cómo hacerlo a los niños y las niñas. Ellos y ellas son los(as) más perjudicados(as).

Pero, ¿es la educación un servicio? De ninguna manera. La educación es la mayor responsabilidad que tiene la sociedad hacia las y los niños, quienes representan a la siguiente generación. Es la responsabilidad de los y las adultos. Mientras las y los maestros y los padres y las madres no compartan esa responsabilidad, no podrán construir una relación de confianza mutua. También, si las y los maestros y los padres y las madres no comparten esta responsabilidad, es imposible que se haga realidad el derecho a aprender de todos los niños y las niñas.

Ante este gran problema que enfrentan las escuelas hoy en día, la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje ha ideado y puesto en práctica un sistema de actividades llamado *participación en el aprendizaje*. De acuerdo con este sistema, los padres y las madres y los ciudadanos y las ciudadanas participan en la reforma educativa, actividad en que toman parte en la comunidad para el aprendizaje, igual que las y los niños y las y los maestros. Habitualmente, en todas las escuelas se llevan a cabo visitas a las clases una vez cada semestre, pero es necesario que éstas se transformen en una *participación en el aprendizaje* con el fin de que los padres y las madres también contribuyan a la creación de las clases.

Hasta ahora, la relación entre los padres y las madres y la escuela consistía principalmente en las actividades de las asociaciones de padres y madres; sin embargo, aunque son importantes, están limitadas. Las asociaciones de padres y madres se refieren en realidad sólo a las actividades de los miembros de la mesa directiva y, además, es una actividad que ajusta las condiciones periféricas de la educación escolar. Para construir la escuela que haga realidad el derecho a aprender de todos los niños y las niñas, debe organizar actividades en que puedan participar, por lo menos, un 80% de los padres y las madres.

En los últimos años, se han establecido asociaciones relacionadas con asuntos escolares, las cuales están fomentando la creación de escuelas que promueven la solidaridad con la gente de esa zona. Es necesario desarrollar este sistema, aunque ello no garantiza que todos los padres y todas las madres puedan participar de forma directa en su creación. Asimismo, en estos años está aumentando la práctica en que se invita a los padres y las madres a las aulas como *voluntarios(as)* para que colaboren en la creación de las clases. En el caso de los y las habitantes de la localidad, resulta apropiado llamarlos *voluntarios(as)*, pero no es adecuado llamar así a los padres y las madres que colaboran en la creación de las clases. Los padres y las madres que impulsan la reforma escolar, junto con las y los maestros, no lo hacen como voluntarios(as), sino como *responsables*. Aún más, los padres y las madres que colaboran en la clase como voluntarios(as) son sólo una parte de ellos y ellas, y me parece que eso da por resultado que se destruya su confianza hacia la escuela y la solidaridad entre los padres y las madres de familia. Lo que se requiere es que todos los padres y las madres puedan participar por igual en la creación de la escuela y construyan un sistema que cultive las relaciones de confianza entre las y los maestros y los padres y las madres, y la solidaridad entre ellos y ellas. La *participación en el aprendizaje* fue ideada como un sistema de actividades para hacer realidad todo lo anterior.

La eficacia de *participar en el aprendizaje*

La eficacia de *la participación en el aprendizaje* superó enormemente las expectativas. En las escuelas que cambiaron *la visita a las clases* por *la participación en el aprendizaje*, la colaboración de los padres y las madres aumentó de golpe. Por lo general, cuando las y los alumnos cursan el primer grado de primaria, la mayoría de los padres y las madres visitan las clases, sin embargo, a medida que avanzan en los grados escolares, el número de visitantes va disminuyendo y, al llegar a los grados superiores o ingresar en la secundaria, sólo visitan la escuela cuando hay alguna actividad especial, como el festival deportivo o la ceremonia de graduación. Además, en años recientes, la realidad es que, aunque visiten la escuela para observar las clases, son más nu-

merosos los padres y las madres que se quedan charlando en los pasillos que aquellos que van a las aulas a observar la clase. No obstante, aun en esas escuelas, cuando se introdujo *la participación en el aprendizaje* aumentó de golpe el número de padres y madres participantes. En las escuelas en que se lleva a la práctica esa participación en cada periodo escolar, la asistencia de los padres y las madres en todos los grados escolares es del 70% u 80%. Formar parte en la reforma escolar es también un derecho de los padres y las madres.

Los padres y las madres que visitan la escuela con el fin de participar en el aprendizaje no sólo lo hacen por sus hijos e hijas, sino que están trabajando en beneficio de todos los niños y todas las niñas de la escuela. Es enorme el efecto que produce ser parte de esa actividad pública, y, gracias a esa participación, la escuela puede funcionar literalmente como *un espacio público*.

También, otra cosa sorprendente es que, en las escuelas que llevan a la práctica *la participación en el aprendizaje* en cada periodo escolar, no hay ninguna queja de los padres y las madres o de los y las habitantes de la localidad. En esas escuelas desaparecen del todo los llamados “padres y madres ogro”. Además, los padres y las madres tímidos(as) participan activamente en la reforma escolar, y en ese momento surge la comunidad para el aprendizaje de los padres y las madres mismos(as).

Como lo he mencionado arriba, hasta ahora en la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje se ha comprobado la importancia y la eficacia de *la participación en el aprendizaje*, aunque no en todas las escuelas de la comunidad para el aprendizaje se ha puesto en práctica. Desde la perspectiva de los resultados obtenidos hoy, existen casos en que se practica la participación dos veces al mes, pero en la mayoría sólo es una vez en cada periodo escolar. Aunque no se ponga en práctica dos veces mensualmente, por lo menos debería realizarse una vez al mes; pero, para mala fortuna, eso no se lleva a cabo. Se ha comprobado que, si no hay participación en el aprendizaje, no puede construirse una relación de confianza con los padres y las madres ni con los miembros de la localidad, si bien esa práctica deseable es un asunto para el futuro. La realidad es que lograr la comunidad para

el aprendizaje entre los padres y las madres de familia y los ciudadanos y las ciudadanas de cada localidad es un asunto que está más atrasado, que concretar la comunidad para el aprendizaje entre las y los maestros y las y los niños.

De arriba hacia abajo y también de abajo hacia arriba

En la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje, una condición indispensable es que exista cooperación con las comisiones de educación de los municipios y, de igual modo, que haya solidaridad con los padres y las madres. Felizmente, en la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje casi todas las escuelas cuentan con el apoyo y la ayuda de las comisiones de educación de su localidad. Gracias a esta ayuda, hoy en día en la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje se ha hecho realidad un movimiento fundamental en cerca de tres mil quinientas escuelas a lo largo de todo el país. Aún más, también están aumentando los municipios que impulsan esa reforma escolar en todas las primarias y secundarias de su región.

En la reforma escolar había muchos aspectos que no encajaban entre la reforma *desde arriba*, impulsada por la administración, y la reforma *desde abajo*, promovida por iniciativa propia de la escuela. La reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje busca impulsar la reforma *desde arriba* y *desde abajo*. Es necesario superar esos dos antagonismos. Para esto, debe insistirse en el principio de *la dialéctica de lo interno y lo externo* de la reforma escolar como premisa; es decir, *la escuela únicamente puede cambiar desde dentro, pero, si no hay apoyo externo, la reforma no puede continuar*. Es difícil combinar estos dos aspectos.

En muchos casos, la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje ha producido resultados que han sido considerados *milagrosos*; por esta razón, las comisiones de educación de los municipios tienden a buscar que esta reforma se generalice de golpe en todas las escuelas. La anterior es una idea totalmente opuesta a *la dialéctica de lo interno y lo externo*. Para hacer realidad esta reforma, son necesarias algunas actividades para reflexionar con las y los niños, las y los maestros, la o el director de la escuela y los padres y

las madres, de manera que se realicen, una y otra vez, deliberaciones cuidadosas. Es iluso pensar que todas las escuelas pueden reformarse de golpe.

Entonces, ¿qué debe hacerse para que todas las escuelas de cada municipio se puedan reformar? Además, ¿qué deben realizar las comisiones de educación de las ciudades, los pueblos y las aldeas?

Si miramos los resultados obtenidos hasta ahora, la propagación más efectiva de la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje la encontramos en la creación de escuelas piloto para la reforma en las regiones. La asombrosa popularización actual se generó por la creación de escuelas piloto: la primaria Hamanogô, en la ciudad de Chigasaki, y la secundaria Gakuyô, de la ciudad de Fuji. Cada vez que se crea una escuela piloto en alguna región, se materializa la reforma escolar en todas las escuelas de esa zona. En realidad, si observamos cada uno de los municipios y las prefecturas, cuando nace una escuela piloto estable en cierta prefectura, da lugar a que se materialice la reforma escolar en muchas escuelas de ahí mismo.

Sin embargo, no esperamos en absoluto una popularización impresionante, sino al contrario. Consideramos que, mientras más lentamente ocurra la reforma escolar y su difusión, se arraigará con mayor certeza. La condición principal para hacer que la reforma tenga éxito es no apresurarse. Considero que el secreto del éxito de la reforma escolar es *pensar de manera revolucionaria, pero cambiar de manera evolutiva*. Hacerlo de forma opuesta lleva al fracaso de la reforma escolar. En particular, quisiera pedir a las personas relacionadas con la administración educativa que brinden su apoyo con base en *la dialéctica de lo interno y lo externo* de la reforma escolar.

La red dentro del país y en los países extranjeros

La reforma no debe convertirse en *un movimiento*

La reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje en Japón se está tratando de implementar desde el norte en Hokkaidô hasta el sur en Okinawa por escuelas de todas las prefecturas urbanas y rurales. Sin embargo, por causa de los diferentes contextos políticos, sociales y culturales de cada una de esas prefecturas, y debido a las diferencias de la tradición renovadora de la reforma educativa y la tradición histórica de los estudios de las clases, existe una enorme diferencia en cuanto a su propagación en cada una de las regiones. Algo en particular complicado son las megalópolis como Tokio, Osaka y Kioto, y otras ciudades grandes y sus regiones periféricas como Hokuriku, Shikoku, San'in y Minami-Kyushu, entre otras.

Al mismo tiempo, deben tomarse medidas contra las diferencias de cada región y responder a cada uno y una de las y los maestros. En las escuelas que están implementando la reforma de la comunidad para el aprendizaje, las y los maestros pueden enfrentar sin preocupaciones y con creatividad *la educación tipo siglo XXI*, pero, en las otras escuelas, aunque quieran hacer frente al desafío de implementarla, no pueden hacerlo sólo con la colaboración de todos las y los maestros de una escuela, sino que deben ponerla en práctica únicamente algunos maestros y maestras y, dependiendo del caso,

una sola persona. En realidad, muchos de las y los maestros que están intentando implementar la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje son maestros y maestras cuyas escuelas no forman parte de esa reforma. Con el fin de apoyar a estos maestros y maestras, estamos organizando en cada región reuniones informales a las que llamamos *Reuniones de aprendizaje*, y mensualmente realizamos reuniones de estudio. El año de 2012, en todo el país, se organizaron unas cincuenta *Reuniones de aprendizaje* en las que participaron entre treinta y 200 maestros y maestras, aprendiendo unos(as) de otros(as).

Desde el principio, he sumado mis esfuerzos para que la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje no se convierta en *un movimiento*. Uno de los fracasos de la educación en Japón es que se intentó reformar la educación a través de *un movimiento*. Desde la era Meiji, las y los maestros organizaron *movimientos* y, tanto el Ministerio de Educación (hoy Ministerio de Educación y Ciencia) como el sindicato de maestros y maestras, impulsaron la reforma a través de *movimientos*. Su efecto pernicioso es evidente. Un *movimiento* genera uniformidad, da lugar a un núcleo, crea un liderazgo central, y de allí surgen la autoridad y las concesiones. Las y los maestros a menudo usan la expresión *escuela avanzada*, pero considero que eso es un error. No existen *escuelas avanzadas* ni *escuelas atrasadas*. La reforma en cada una de las escuelas, en sí misma, es valiosa en su peculiaridad; todas las escuelas pueden ser buenas, pero de forma diferente, dependiendo de su propio carácter.

La reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje no es *un movimiento*, sino *una red* en la que no existe un centro. Cada una de las escuelas considera su escuela como centro, y forman una solidaridad sutil y con iniciativa propia. Al reflexionar sobre los pasados quince años, el reto de implementar la reforma escolar en núcleos diseminados de manera ubicua por todo el país, es el primer caso que ocurre en la historia de la educación japonesa. Allí encontramos uno de los secretos de la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje. La peculiaridad de esta original reforma no va a modificarse en el futuro.

Propagación internacional de la reforma

En los últimos diez años, la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje se ha popularizado de manera sorprendente también a nivel mundial. Es algo que no se había previsto en un principio. Es en especial notable su difusión en los países asiáticos. Todas las naciones de Asia, aproximadamente desde el año 2000, están enfrentando una intensa rivalidad económica. Por otro lado, la democracia se ha infiltrado en sus pueblos, la reforma que aspira a *la escuela tipo siglo XXI* está siendo ejecutada como una política del Estado; la reforma escolar y la reforma de las clases se están desarrollando de una manera mucho más vigorosa que en otras regiones del mundo. En esta innovación educativa, la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje logró un apoyo enorme.

La propagación mundial de la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje evolucionó gracias a algunos momentos decisivos y a unos(as) cuantos(as) pioneros(as). Por ejemplo, en Corea del Sur, Son Yu-zheng, ex profesor de la Universidad de Busan, fundó el Centro de Estudios de la comunidad para el aprendizaje; creó algunas escuelas piloto y, el año 2006, fui invitado a dar una conferencia en el Comité Consultivo para la Reforma Educativa, propuesta por el presidente Roh Moo-hyun. Posterior a eso, en la provincia de Gyeonggi y otras, seis en total, los y las superintendentes reformadores(as) de la educación fueron elegidos(as) por votación, y, debido a eso, la reforma se extendió de golpe por todo el país. En China, el profesor Zhong Qiquan, de la Universidad Normal de Huadong, quien tuvo gran influencia en la reforma de los programas de educación realizada después del año 2000, tradujo mis obras principales. En el año 2006, fui invitado a dar una conferencia en el Gran Salón del Pueblo, gracias a lo cual la Sección de Ciencias y Artes del gobierno creó el Centro de Estudios de la comunidad para el aprendizaje, y con ello la reforma de una vez se propagó por todo ese país. El año 2011, la comisión de educación de la ciudad de Shanghai, dentro de sus políticas escolares, lanzó la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje. Desde el año 2000, hasta principios de 2004, fui invitado tres veces a México como asesor de la Secretaría de Educación y, con ese

Una comunidad para el aprendizaje en Corea
(Provincia de Gyeonggi)



Una comunidad para el aprendizaje en China
(Harbin)



Una comunidad para el aprendizaje en China
(Shanghái)



Una comunidad para el aprendizaje en Indonesia
(Yakarta)



motivo, la reforma fue introducida como un esfuerzo de la comunidad regional centrada en la escuela y se ha extendido a muchas zonas. En Estados Unidos, me invitaron a dar una conferencia en la Asamblea General Anual de la American Educational Research Association (AERA) de 2004, y con ese motivo, los investigadores sobre educación de instituciones como la Universidad de Pensilvania pusieron en marcha la reforma. También Saito Eisuke, profesor asociado del Instituto Nacional de Educación, se ha esforzado en crear escuelas piloto en Singapur. Mientras que en Indonesia y Vietnam, Saito y Tsukui Jun, de la Agencia Japonesa de Cooperación Internacional (JICA), ayudaron en proyectos a nivel nacional y han venido difundiendo la reforma

escolar de la comunidad para el aprendizaje. En fecha reciente, en Taiwán, Ou Yangsheng, ex presidente de la Universidad Normal de Taipéi, y Chen Lihua, directora de la Universidad Pedagógica Metropolitana de Taipéi, visitaron de forma repetida escuelas piloto en Japón, acompañados por directores(as) y maestros(as), y, en ocasión de la publicación de uno de mis libros en Taiwán, las comisiones de educación de varias ciudades, como Taipéi, Xinbei (Nueva Taipéi), Hsinchu, Taichung, y otras, crearon numerosas escuelas piloto. También en India, en la *Revista de la Asociación de Educación de India*, han sido publicados algunos de mis ensayos, lo que dio lugar a que, en el año 2010, el ex presidente de esta asociación fundara el Instituto de Estudios de la Comunidad para el Aprendizaje.

Desplegar una red internacional

A partir de 2010, la reforma para la comunidad de aprendizaje se ha extendido a una escala mundial, teniendo a Asia como centro. En Corea del Sur, los y las superintendentes para la innovación educativa se han incrementado con cada elección y se han construido numerosas “escuelas innovadoras”, las cuales constituyen la base de la reforma educativa, con lo que la reforma para la comunidad de aprendizaje se ha expandido de golpe. En 2018, de 17 superintendentes de educación de zona, 14 se convirtieron en superintendentes de la innovación educativa, y el número de escuelas innovadoras aumentó hasta llegar a 1,340. Uno de los superintendentes de educación de ideas conservadoras también está propulsando la reforma para la comunidad de aprendizaje, por lo que, en 15 de 17 zonas, la reforma para la comunidad de aprendizaje ha formado una red que involucra a gran número de escuelas.

Asimismo, en China la reforma para la comunidad de aprendizaje ha logrado avanzar en diez años. En 2016, se celebró el IV Congreso Internacional de la Comunidad de Aprendizaje en la Universidad Normal de Beijing, y con este motivo se fundó el Centro Internacional de la Comunidad de Aprendizaje (siendo miembro titular Yu Lili, traductora al chino de este cuadernillo), y fui nombrado presidente honorario. Por todo el territorio de China, en las

ciudades de Beijing, Chongqing y Shanghái, así como en las provincias de Fujian, Hunan, Sichuan, Guizhou y Zhejiang, entre otras, se construyeron escuelas piloto de la comunidad para el aprendizaje, y se está impulsando la reforma escolar para crear clases de gran calidad con uno de los niveles más altos del mundo. La red de este Centro Internacional de la Comunidad de Aprendizaje de la Universidad Normal de Beijing, en el aspecto de la investigación, también cuenta con el enorme apoyo de la red de investigación del profesor Zhu Xudong, director de la sección de pedagogía de la Universidad Normal de Beijing, del profesor Yu Wensen, de la Universidad Normal de Fujian (lugar donde se llevó a cabo el VI Congreso Internacional de la Comunidad de Aprendizaje), y del profesor Shen Xiaomin, de la Universidad Normal de Huadong. Además, la reforma para la comunidad de aprendizaje está formando una red a nivel nacional también a través de la Fundación Zhen'ai mengxiang, en Shanghái.

Por otra parte, en Indonesia, desde 2016, en torno a Bendayana Smar, profesor de la Universidad Pedagógica de Indonesia, presidente de la Asociación para el estudio de las clases en ese país, cada año se organiza una reunión internacional alrededor del estudio de las clases de la comunidad de aprendizaje; he participado en la conferencia inaugural, y allí se ha propulsado la política de extender la reforma para la comunidad de aprendizaje a todas las regiones de Indonesia.

En cuanto a Tailandia, desde 2015, gracias al profesor Shiaparn Swanmonka, de la Universidad Chulalongkorn, así como a jóvenes profesores(as) asociados(as), se introdujo la reforma para la comunidad de aprendizaje, con el apoyo de la organización llamada PICO, patrocinada por EDUCA, en la que cada año participan treinta mil maestros y maestras, la cual casi se ha convertido en una política nacional. Desde 2016, todos los años EDUCA organiza un congreso cuyo tema es “la construcción de la comunidad de aprendizaje”.

También en Singapur, en torno a Christine Lee, del Instituto Nacional de Investigación Educativa, ex presidenta de la Asociación Mundial para el Estudio de las Clases (WALS), se está propulsando la creación de escuelas piloto de la comunidad de aprendizaje, que sostiene como idea de la reforma “la pedagogía del escuchar (*listening pedagogy*)”.

En Inglaterra, el ex presidente de la Asociación Mundial para el Estudio de las Clases, Peter Dudley, de la Universidad de Cambridge, desde 2016 ha desarrollado un programa sobre la reforma para la comunidad de aprendizaje, llamado ORACY, basado en la escuela de Vigotski, el cual ha tenido un éxito sin precedente en el barrio de Camden, de la ciudad de Londres. En cuanto a Europa, en Alemania se ha formado una red de la comunidad de aprendizaje que tiene como base la escuela de Dusseldorf.

Además, después de 2018, a raíz de la publicación en español de uno de mis libros en México, se llevó a cabo un simposio sobre la reforma para la comunidad de aprendizaje, y, la reforma que se había interrumpido desde 2012, mostró signos de resurgimiento. Aparte, en Hong Kong, la República de Sudáfrica, Etiopía y Myanmar, entre otros países, la reforma para la comunidad de aprendizaje muestra una propagación silenciosa. En la actualidad, la reforma para la comunidad de aprendizaje, que tiene como centro a las naciones del este de Asia, se está difundiendo a todas las regiones del mundo.

Desde 2014, teniendo como trasfondo la expansión de la comunidad de aprendizaje en el mundo, se organizó la International Platform for School as Learning Community, y, gracias a esa red, se ha llevado a cabo un congreso internacional anual. El I, II y III se realizaron en Japón, el IV y VI en China, el V en Corea del Sur, el VII en Tailandia, el VIII y IX de nuevo en Japón. En el caso de estos dos últimos, debido a las circunstancias por causa de la pandemia del Covid-19, el congreso tuvo que realizarse en línea. En el VIII congreso, en 2021, participaron unos dos mil quinientos educadores y educadoras, personas relacionadas con la administración educativa y maestros y maestras de 21 países. En el caso del IX, cuya fecha de inicio fue justamente diez días después de que el ejército ruso invadió Ucrania, no hubo ninguna participación de países del este de Europa, aunque hubo dos mil cien participantes de 21 países. Es decir, la red internacional para la reforma escolar para la comunidad de aprendizaje sigue extendiéndose y avanzando, aún más a pesar de la pandemia.

La reforma escolar para la comunidad de aprendizaje está siendo impulsada con el apoyo de dos fuerzas: la activación de la red de escuelas piloto en cada nación y la red de colaboración a escala mundial.

Construyamos escuelas piloto en las regiones

Desarrollo y problemas de la reforma

La reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje está propulsando una reforma fundamental, construyendo escuelas piloto en las regiones, usándolas como puntos de apoyo y formando redes con las escuelas cercanas. Es la forma de aproximación que requiere mayor trabajo y tarda más tiempo, pero es también el acercamiento más seguro que genera una práctica de alta calidad. En la actualidad, se han creado alrededor de trescientas escuelas piloto de la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje a lo largo de todo Japón, y en cada una de ellas se llevan a cabo reuniones de estudios abiertas, ya sea mensual o cada año. En cada reunión participan de cincuenta a ochocientos maestros y maestras. En los años recientes en todo el país, todos los días, en unas diez escuelas piloto de cada región, se organizan reuniones de estudios abiertas. El número total llega a unas mil reuniones al año. En la página web de la Japan Network for School Learning Community aparece una lista del programa de esas reuniones (<http://japan.school-ic.com/>). Me gustaría invitar a todo el mundo a que visite, por lo menos una vez, las reuniones de estudios abiertas en alguna escuela cercana. Más vale ver algo una vez, que escucharlo cien veces.

En las reuniones de estudios abiertas de las escuelas piloto, todas las aulas abren sus puertas para poder presenciar las clases: se muestran al

público las clases propuestas y también las reuniones para deliberar acerca de las clases. Con la cooperación de los padres y las madres, también hay escuelas que hacen públicas las prácticas de *la participación en el aprendizaje*. En todas ellas, es posible apreciar qué es la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje. En cualquiera de esas escuelas, todos los niños y las niñas, sin faltar uno(a) solo(a), aprenden de manera recíproca seriamente. Todos los maestros y las maestras también aprenden unos(as) de otros(as) con modestia, y se les puede observar esforzándose de manera creativa para lograr un aprendizaje de alto nivel. Lo primero que sorprende a quienes visitan esas escuelas por primera vez es que en toda la escuela reina la tranquilidad y hay un ambiente agradable. Todo el entorno está preparado para que cualquier persona pueda aprender sintiéndose tranquila. Tanto entre los(as) alumnos(as) como entre los(as) maestros(as), se ha creado la relación de escuchar lo que dicen los(as) otros(as), por lo que se ha generado un respeto cordial y natural, con lo cual se ha formado una comunidad de cuidado mutuo y se han hecho realidad las aulas apacibles. Creo que merece la pena visitar una escuela piloto sólo por poder sentir esa atmósfera.

La reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje de manera informal ha organizado *Reuniones de aprendizaje* en todas las regiones, brinda apoyo para que practiquen las y los maestros cuyas escuelas no han emprendido la reforma, y realiza intercambios sobre la reforma escolar en cada una de las prefecturas urbanas y rurales. La Japan Network for School Learning Community, dos veces al año, en el verano y en invierno, también organiza un cursillo de dos días por lo menos, y ha venido realizando intercambios acerca de la reforma en todo el país.

No obstante, la realidad es que existen diversos problemas para crear escuelas piloto, uno de ellos, la distribución desigual. Por un lado, hay prefecturas en que funcionan más de treinta escuelas piloto, mientras que en otras hay sólo unas cuantas. El número de escuelas piloto en las megalópolis y otras ciudades grandes son abrumadoramente pocas en relación con el número total de escuelas. En todas las naciones desarrolladas, el nivel de educación escolar es más bajo en tanto mayor sea la ciudad, y también la calidad de las y los maestros es deficiente, la crisis de las escuelas y las

diferencias en la educación son muy graves; tanto las y los alumnos como las y los maestros y los padres y las madres están exhaustos, y la reforma escolar se dificulta aún más. Japón se encuentra en la misma situación. Expandir las escuelas piloto en las grandes urbes, y hacer que allí se desarrollen las investigaciones sobre la reforma escolar, siempre es una tarea complicada, pero es uno de los temas esenciales.

La reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje ha alcanzado una amplia difusión en las primarias y las secundarias; frente a esto, en los bachilleratos está relativamente atrasada, porque se emprendió más tarde. Sin embargo, si lo vemos desde la perspectiva mundial, en la educación japonesa, la que corresponde al bachillerato, es la que se encuentra en un nivel más bajo. Han pasado más de sesenta años desde que terminó la guerra, y ni el Ministerio de Educación y Ciencia ni los y las estudiosos(as) de la educación se han responsabilizado de reformar las clases y los cursillos para maestros y maestras en el bachillerato; mientras que las comisiones de educación de las prefecturas urbanas y rurales, que son las responsables directas, están abrumadas con la reforma del sistema de exámenes de ingreso y han dejado de lado la reforma de las clases y los cursillos para maestros y maestras. El resultado es lamentable. A pesar de que han ocurrido tantos cambios en la sociedad, la ciencia y la educación, el aspecto de las clases de bachillerato casi no ha cambiado desde los tiempos en que era estudiante. Además, la oportunidad de tomar cursillos en las escuelas es casi de cero, en comparación con otras naciones del mundo. Las escuelas de bachillerato en que todavía las clases son masivas y se usa el pizarrón y la tiza, deben ser únicamente las de Japón y Corea del Norte. Como resultado, en las llamadas escuelas con más bajo rendimiento, las clases se han desintegrado, y en los años recientes, de igual manera, en los bachilleratos del nivel más alto para ingresar a una universidad las clases también se han deteriorado. Ésa es la consecuencia natural.

En Estados Unidos y los países europeos, tanto la conversión de las clases masivas al aprendizaje colaborativo, como el cambio del plan de estudios tipo programa al plan de estudios tipo proyecto, la reforma de las clases en la universidad ha marchado a la vanguardia, a la que ha seguido la ejecución

de la reforma de las clases del bachillerato; estimulada por ese hecho, avanzó la reforma en la secundaria y la primaria, siguiendo ese proceso. Pero en Japón, *la educación tipo siglo XXI* ha seguido una evolución que empezó en las primarias, se extendió a las secundarias, se saltó el bachillerato y se difundió en las universidades. De ahora en adelante, es necesario impulsar en serio la reforma de las clases en el bachillerato, las cuales se han dejado olvidadas. A menudo se escuchan opiniones que afirman que la reforma de las clases en bachillerato no será posible en tanto exista el sistema de exámenes para ingresar a la universidad, pero se trata de un mero prejuicio. Cualquier bachillerato que haya desafiado la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje ha obtenido excelentes resultados en los exámenes de ingreso, lo cual es prueba de ello.

En otro tiempo, cuando la reforma de las clases de secundaria estaba estancada, se decía que esa reforma no era posible mientras existiera el examen de ingreso al bachillerato. En las circunstancias en que estaban ocurriendo muchas conductas problemáticas, se seguía diciendo que la reforma era imposible. Si lo confieso con franqueza, con algo de vergüenza, yo mismo, en alguna parte de mi corazón, pensaba lo mismo, hasta que la secundaria Minami, de la ciudad de Nagaoka, y la secundaria Gakuyô, de la ciudad de Fuji, tuvieron éxito en la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje. Pero, la realidad entonces era diferente. Hoy en día, la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje en las secundarias es más vigorosa que la reforma en las primarias y, además, las escuelas que padecían por las conductas problemáticas son las que la han desarrollado más activamente.

La reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje seguirá desarrollándose en el futuro como una de las fuerzas impulsoras principales de la reforma educativa en todos los niveles escolares: la primaria, la secundaria, el bachillerato y la universidad. Todo dará inicio con la creación de por lo menos una escuela piloto en las regiones. Quiero pedir a las y los lectores que emprendan el desafío de fundar escuelas piloto en cada una de sus regiones. Sin importar qué tan difícil sea esa empresa, poner en práctica la reforma garantizará el futuro de la educación.

Bibliografía*

Este cuadernillo es una introducción a la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje. Para saber más sobre ésta, se recomienda leer los siguientes libros. Respecto a las actividades de la reforma escolar de la comunidad para el aprendizaje, pueden ver la página web del Grupo de estudios de la comunidad para el aprendizaje: <http://japan.school-lc.com/>

Teoría de la comunidad para el aprendizaje

Inagaki Tadahiko y Sato Manabu, 授業研究入門 *Jugyô kenkyû nyûmon* (Introducción a los estudios de las clases), Iwanami shoten, Tokio, 1996.

Sato Manabu, カリキュラムの批評 — 公共性の再構築へ *Karikyuramu no hihyô — Kôkyôsei no saikôchiku e* (Crítica al programa de estudios — Hacia la reconstrucción de lo público), Seiri shobô, Yokohama, 1997.

Sato Manabu, 教師というアポリア — 反省的实践へ *Kyôshi to iu aporia — Hanseiteiki jissen e* (La aporía de ser maestro — Hacia la práctica reflexiva), Seiri shobô, Yokohama, 1997.

Sato Manabu, 学びの快樂 — ダイアログへ *Manabi no kairaku — Dairogû e* (El placer de aprender — Hacia el diálogo), Seiri shobô, Yokohama, 1999.

* Ordenada por fecha de publicación.

- Sato Manabu, 教育改革をデザインする *Kyôiku kaikaku o dezaïn suru* (Diseñar la reforma educativa), Iwanami shoten, Tokio, 1999.
- Sato Manabu, 学びから逃走する子どもたち *Manabi kara tôsô suru kodomotachi* (Los niños que huyen del aprendizaje), Iwanami booklet, Tokio, 2000.
- Akita Kiyomi, 子どもをはぐくむ授業づくり－知の創造へ *Kodomo o hagukumu jugyô zukuri－Chi no sôzô e* (Organizar clases que hagan crecer a los niños－Hacia la creación de la inteligencia), Iwanami shoten, Tokio, 2000.
- Sato Manabu, 学力を問い直す－学びのカリキュラムへ *Gakuryoku o toinaosu－Manabi no karikyuramu e* (Reflexionar sobre los conocimientos escolares－Hacia un programa de estudios para el aprendizaje), Iwanami booklet, Tokio, 2001.
- Sato Manabu, 習熟度別指導の何が問題か *Shûjukudo betsu shidô no nani ga mondai ka* (¿Cuáles son los problemas de la creación de grupos según el nivel de aprovechamiento?), Iwanami booklet, Tokio, 2004.
- Akita Kiyomi y Ishii Junji, ことばの教育と学力 *Kotoba no kyôiku to gakuryoku* (La enseñanza de las palabras y los conocimientos escolares), Akashi shoten, Tokio, 2005.
- Akita Kiyomi, 教師の言葉とコミュニケーション－教師の言葉から授業の質を高めるために *Kyôshi no kotoba to komyunikêshon－Kyôshi no kotoba kara jugyô no shitsu o takameru tameni* (Las palabras del maestro y la comunicación－Para mejorar la calidad de la clase por medio de las palabras del maestro), Kyôikukaihatu kenkyûjo, Tokio, 2010.
- Deborah Meier, Kitada Yoshiko (trad.), 学校を変える力－イースト・ハーレムの小さな挑戦 *Gakkô o kaeru chikara－Iisuto-hâremu no chiisana chôsen* (Fuerza para cambiar la escuela－Un desafío pequeño en East Harlem), Iwanami shoten, Tokio, 2011.
- Sato Masaaki, comentado por Sato Manabu, 中学校における対話と協同 *Chûgakkô ni okeru taiwa to kyôdô* (Diálogo y colaboración en la escuela secundaria), Gyôsei, Tokio, 2011.
- Sato Manabu, 学校改革の哲学 *Gakkô kaikaku no tetsugaku* (Filosofía de la reforma escolar), University of Tokyo Press, Tokio, 2012.

Casos de la reforma escolar y de la clase en la comunidad para el aprendizaje

- Sato Manabu, 授業を変える・学校が変わる *Jugyô o kaeru, gakkô ga kawaru* (Al reformar las clases, la escuela se transforma), Shôgakukan, Tokio, 2000.
- Oose Toshiaki (comp.), con la supervisión de Sato Manabu, 学校を創る－茅ヶ崎市浜之郷小学校の誕生と実践 *Gakkô o tsukuru*－Chigasaki shi Hamanogô shôgakkô no tanjô to jissen (Crear una escuela－El nacimiento y las prácticas de la primaria municipal Hamanogô de la ciudad de Chigasaki), Shôgakukan, Tokio, 2000.
- Sato Masaaki (comp.), con la supervisión de Sato Manabu, 授業を創る－富士市立広見小学校の実践 *Jugyô o tsukuru*－*Fuji shiritsu Hiromi shôgakkô no jissen* (Crear las clases－Las prácticas de la primaria municipal Hiromi de la ciudad de Fuji), Gyôsei, Tokio, 2001.
- Sato Masaaki y Sato Manabu (comps.), 公立中学校の挑戦－授業を変える・学校が変わる *Kôritsu chûgakkô no chôsen*－*Jugyô o kaeru, gakkô ga kawaru* (El desafío de una secundaria pública－Al reformar las clases, la escuela se transforma), Gyôsei, Tokio, 2003.
- Oose Toshiaki y Sato Manabu, 学校を変える－浜之郷小学校の五年間 *Gakkô o kaeru*－*Hamanogô shôgakkô no gonenkan* (Transformar la escuela－Cinco años de la primaria Hamanogô), Shôgakukan, Tokio, 2003.
- Sato Manabu, 教師たちの挑戦－授業を創る・学びが変わる *Kyôshitachi no chôsen*－*Jugyô o tsukuru, manabi ga kawaru* (El desafío de los maestros－Al crear las clases, el aprendizaje cambia), Shôgakukan, Tokio, 2003.
- Ishii Junji, 「学び合う学び」が生まれるとき “*Manabiau manabi*” *ga umareru toki* (Momento en que nace el *aprendizaje mutuo*), Seiri shobô, Yokohama, 2004.
- Sato Manabu, 学校の挑戦－学びの共同体の創造 *Gakkô no chôsen*－*Manabi no kyôdôtai no sôzô* (El desafío de la escuela－Crear una comunidad para el aprendizaje), Shôgakukan, Tokio, 2006.
- Ishii Junji, ことばを味わい読みをひらく授業 *Kotoba o ajiwai yomi o hiraku jugyô* (Clases para saborear las palabras y cultivar la lectura), Akashi shoten, Tokio, 2006.

- Kaneko Susumu, 学びをつむ *Manabi o tsumugu* (Hilando el aprendizaje), Oot-suki shoten, Tokio, 2008.
- Escuela secundaria anexa a la facultad de pedagogía de la Universidad de Tokio, 学び合いで育つ未来の学力 *Manabiai de sodatsu mirai no gakuryoku* (El aprendizaje mutuo cultiva el conocimiento escolar del futuro), Akashi shoten, Tokio, 2008.
- Sato Manabu, 教師花伝書 — 専門家として成長するために *Kyôshi kadensho — senmonka to shite seichô suru tameni* (Transmisión de conocimientos importantes para el maestro — Para que se desarrolle como especialista), Shôgakukan, Tokio, 2009.
- Iwamoto Yasunori, 「学びの共同体」をめざして “*Manabi no kyôdôtai*” o *mezashite* (Hacia la comunidad para el aprendizaje), Ikkei shobô, Tokio, 2010.
- Sato Manabu y la escuela primaria anexa a la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Wakayama, 質の高い学びを創る授業改革への挑戦 *Shitsu no takai manabi o tsukuru jugyô kaikaku e no chôsen* (El desafío a la reforma de las clases para crear aprendizaje de alta calidad), Tôyôkan shuppansha, Tokio, 2009.
- Sato Manabu, 学校見聞録 — 学びの共同体の実践 *Gakkô kenbunroku — Manabi no kyôdôtai no jissen* (Nota de las escuelas — Prácticas de la comunidad para el aprendizaje), Shôgakukan, Tokio, 2012.
- Sato Manabu, Waida Setsuko, Kusakawa Takato, y Hamasaki Miho (eds), 「学びの共同体」で変わる！高校の授業 *Manabi no kyôdôtai de kawaru! Kôkô no jugyô* (Las clases de la preparatoria cambian gracias a la comunidad para el aprendizaje), Meiji tosho, Tokio, 2013.
- Sato Manabu, 専門家として教師を育てる — 教師教育のグランドデザイン *Senmonka to shite kyôshi o sodateru — kyôshi kyôiku no gurando dezain* (Formar a los maestros como especialistas — El Gran diseño de la formación de maestros), Iwanami shoten, Tokio, 2015.
- Sato Manabu, 学び合う教室・育ち合う学校 — 学びの共同体の改革 — *Manabiau kyôshitsu, sodachiau gakkô — Manabi no kyôdôtai no kaikaku* — (Aprendizaje mutuo en el salón, crecimiento mutuo en la escuela — Reforma para implementar la comunidad para el aprendizaje —), Shôgakukan, Tokio, 2015.

- Sato Manabu, Hamasaki Miho, Waida Setsuko y Kusakawa Takato (eds.), 「学びの共同体」の実践、学びが開く！高校の授業 “Manabi no kyôdôtai” no jissen. *Manabi ga hiraku! Kôkô no jugyô* (Prácticas de la comunidad para el aprendizaje. El aprendizaje abre las clases de la preparatoria), Meiji tosho, Tokio, 2015.
- Sato Manabu, 学びの共同体の挑戦 — 改革の現在 — *Manabi no kyôdôtai no chôsen — Kaikaku no genzai —* (El desafío de la comunidad para el aprendizaje — La situación actual de la reforma —), Shôgakukan, Tokio, 2018.
- Sato Manabu, 第四次産業革命と教育の未来 — ポストコロナ時代の ICT 教育 *Dai yoji sangyô kakumei to kyôiku no mirai — posuto korona jidai no kyôiku* (La Cuarta Revolución Industrial y el futuro de la educación — La educación TIC en la era post Covid-19), Iwanami booklet, Tokio, 2021.
- Sato Manabu, 学びの共同体の創造 — 探究と協同 — *Manabi no kyôdôtai no sôzô — Tankyû to kyôdô —* (Creación de la comunidad para el aprendizaje — Búsqueda y colaboración —), Shôgakukan, Tokio, 2021.

Bibliografía en el extranjero sobre la reforma escolar de *la comunidad para el aprendizaje*

- Sato Manabu, Zhong Qiquan (trad.), 教室的困惑, traducción de 教室のディレンマ: 生成の構造 (El dilema de la clase: El mecanismo de su formación), en el *Boletín de la Universidad Pedagógica de Huadong*, segundo periodo de 1998, pp. 16-26, China (RPC).
- Sato Manabu, *Classroom Management in Japan: A Social History of teaching and Learning*, en *Politics of classroom Life: Classroom Management in international Perspective*, Shimahara Nobuo (ed.), abril de 1998, pp. 189-214, Garland Press, Nueva York.
- Sato Manabu, Li Lizhen (trad.), 静悄悄的革命, traducción de 授業を変える・学校が変わる (Al reformar las clases la escuela se transforma), Editorial Changchun, China, 2003.
- Sato Manabu, Zhong Qiquan (trad.), 課程与教師, traducción de カリキュラムの批評 (Crítica al programa de estudios) y 教師というアポリア (La aporía de ser maestro), Educational Science Publishing House, China, 2003.

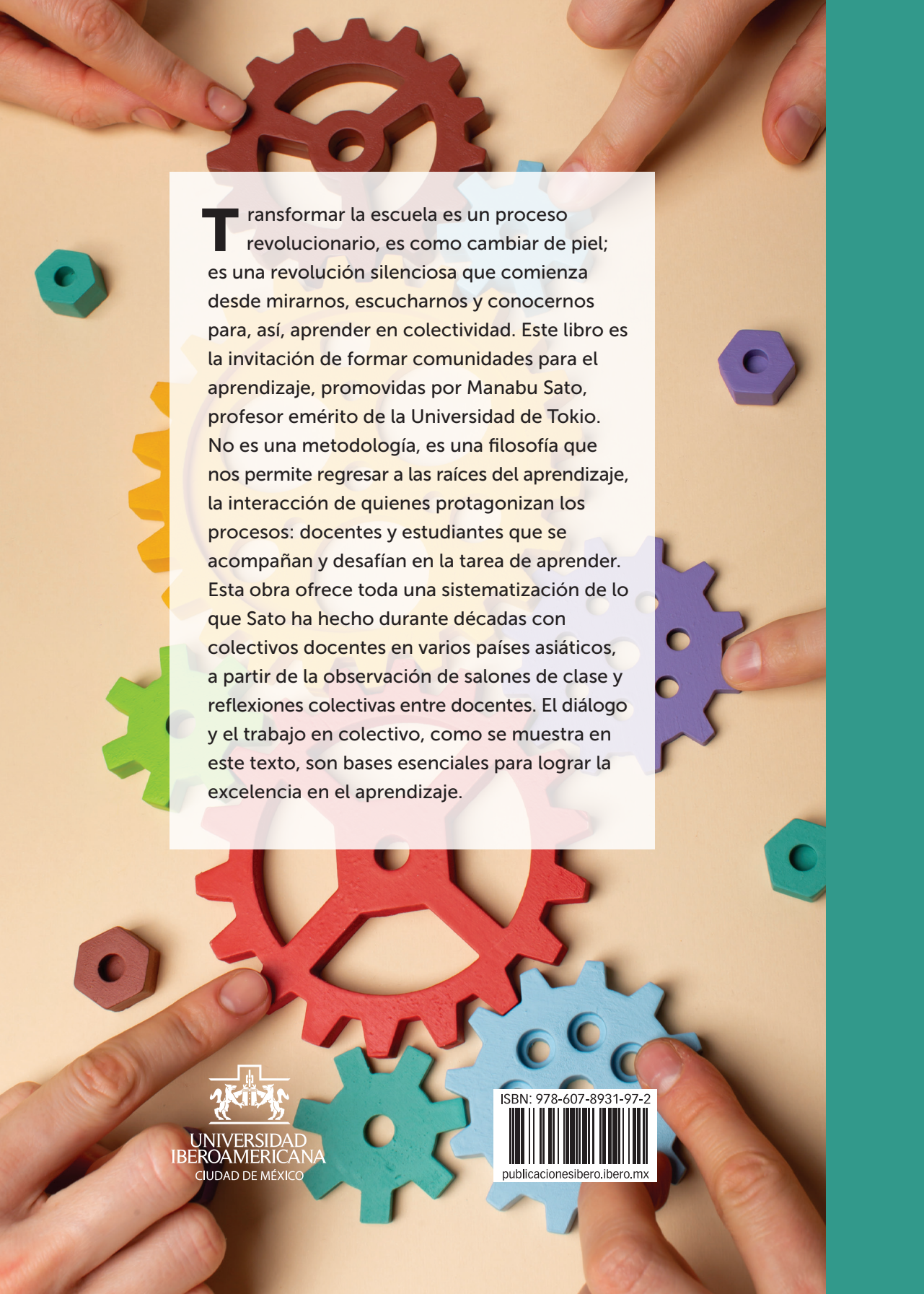
- Sato Manabu, Son Yu-zheng y Kim Meeran (trads.), traducción de 学びから逃走する子どもたち (Los niños que huyen del aprendizaje) y 学力を問い直す (Reflexionar sobre los conocimientos escolares), Corea del Sur, 2003.
- Sato Manabu, Zhong Qiquan (trad.), 学習的快樂 — 走向對話, traducción de 学びの快樂 — ダイアログへ (El placer de aprender — Hacia el diálogo), Educational Science Publishing House, China, 2004.
- Sato Manabu, Shen Xiaomin (trad.), 轉換期的學校改革 — 學習共同体構想, traducción de 『学びの共同体』としての學校へ — 茅ヶ崎市浜之郷小學校の挑戦 (Hacia la escuela como “comunidad para el aprendizaje” — El desafío de la primaria municipal Hamanogô de la ciudad de Chigasaki), en la revista 全球教育展望 (Perspectiva global de la educación), vol. 34, no. 5, mayo de 2005, pp. 3-8, Ministerio de Educación de la República Popular China.
- Sato Manabu, Tian Hui (trad.), 全球化時代的日本學校改革 — 危機与改革的構想, traducción de グローバリゼーションの中の東アジア型教育 — 日本の危機と改革を中心に (La educación del tipo Asia este — Centrada en la crisis y la reforma de Japón), en la revista 教育研究 (Estudios de Educación), número de abril de 2006, pp. 49-53, Centro de Estudios de Educación y Ciencias de la República Popular China.
- Saito Eisuke, Hendayana S., Harun I., Ibrohim, Kuboki I. y Tachibana H., *Development of School-based In-Service Training under the Indonesian Mathematics and Science Teacher Education Project*, en la revista *Improving Schools*, vol. 9, no. 1, 2006, pp. 47-59, EEUU.
- Claude Lévi Alvarès y Sato Manabu, *Enseignants et Écoles au Japon; Acteurs, Système et Contexte*, Maisonneuve & Larose, Francia, 2007.
- Sato Manabu, *Philosophy on the Restoration of Schools in Japan: The Vision, Principles and Activity System of the Learning Community*, en *Journal of All India Association for Educational Research*, vol. 20, no. 3-4, septiembre y diciembre de 2008, pp. 14-26, India.
- Saito Eisuke y Tsukui Atsushi, *Challenging Common Sense: Cases of School Reform for Learning Community under an International Cooperation Project in Bac Giang Province, Vietnam*, en *International Journal of Educational Development*, vol. 28, no. 5, pp. 571-584, 2008.

- Sato Manabu, Son Yu-zheng (trad.), traducción de 教育改革をデザインする (Diseñar la reforma educativa), Lifelong Learning Books, Corea del Sur, 2009 (reimpresión).
- Saito Eisuke, Do T. H., y Khong T. D. H., *Echoing with the Voices of Victims: Reflection on Vietnamese Lessons on the Japanese Experiences of Atomic Bombs, en Improving Schools*, vol. 13, no. 3, pp. 221-234, EEUU, 2010.
- Sato Manabu, Zhong Qiquan (trad.), 学校的挑戦＝創建学習の共同体, traducción de 学校の挑戦 (El desafío de la escuela), Universidad Pedagógica de Huadong, China, 2010.
- Lewis C., Akita K. y Sato M., *Lesson Study as a Human Science*, en, William R. Penuel and Kevin O'Connor (eds.), *Learning Research as a Human Science: National Society for the Study of Education (NSSE), The 109th Yearbook Issue 1*, pp. 222-237, Teachers College Press, EEUU, 2010.
- Sato Manabu, *Imaging Neo-Liberalism, the Hidden Realities of the Cultural Politics of School Reform; Teachers and Students in a Globalized Japan*, en David Blake Willis y Jeremy Rappleye (eds.), *Reimagining Japanese Education: Borders, Transfers, Circulations, and the Comparative*, pp. 219-240, Oxford Studies in Comparative Education, Symposium Books, 2011.
- Sato Manabu, traducción de 学校再生の哲学－学びの共同体のヴィジョンと原理と活動システム (La filosofía del renacimiento escolar – La visión, los principios y el sistema de actividades de la comunidad para el aprendizaje), en la revista trimestral *saelobge dayanhage* (Nuevo y diverso), Corea del Sur, 2011.
- Sato Manabu, traducción de 教育の方法 (Métodos de enseñanza), Corea del Sur, 2011.
- Sato Manabu, Zhong Qiquan (trad.), 学校再生的哲学－学習共同体と活動系統, traducción de 学校再生の哲学－学びの共同体のヴィジョンと原理と活動システム (La filosofía del renacimiento escolar – La visión, los principios y el sistema de actividades de la comunidad para el aprendizaje), en Ministerio de educación de la República Popular China (supervisor) y la Universidad Pedagógica de Huadong (comp.), *全球教育展望 (Perspectivas de la educación mundial)*, no. 3, pp. 3-10, 2011.

- Saito Eisuke, Khong T. D. H., y Tsukui Atsushi, *Why is School Reform Sustained even after a Project? A Case Study of Bac Giang Province, Vietnam, en Journal of Educational Change*, vol. 13, no. 2, pp. 259-287, 2012.
- Sato Manabu, Huang Yulun (trad.), 学習的革命, traducción de 学びから逃走する子どもたち (Los niños que huyen del aprendizaje), 学力を問い直す (Reflexionar sobre los conocimientos escolares), 習熟度別指導の何が問題か (¿Cuáles son los problemas de la creación de grupos según el nivel de aprovechamiento?) y 学校の挑戦 (El desafío de la escuela), Editorial Tianxia, Taiwán, 2012.
- Sato Manabu, Zhong Qiquan y Chen Jingjing (trads.), 教師的挑戦, traducción de 教師たちの挑戦 (El desafío de los maestros), Universidad Normal de Huadong, China, 2012.
- Sato Manabu, *A la recherché d'une école pour le xxle siècle – quelles (réformes scolaires) alternatives aux politiques néolibérales?*, en Christian Galan et Claude Levi Alvares (eds.), *Seisme éducative au Japon. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, no. 27, pp. 37-54, Presses Universitaires du Mirail, Francia, 2012.
- Sato Manabu, *Mereformasi Sekolah: Konsep Dan Praktek Komunitas Belajar (Reformando las escuelas: el concepto y la práctica de la comunidad para el aprendizaje)*, Pelita, Indonesia, 2013.
- Sato Manabu, Huang Yulum (trad.), 學習共同體 — 構想與實踐, traducción de 学校を改革する — 学びの共同体の構想と実践 (Transformar la escuela — Planeación y práctica de la comunidad para el aprendizaje), Qinzhi tianxia zazhi, Taiwán, 2013.
- Sato Manabu, *The Global Search for Education: Japan*, en Huffpost Impact, sept. 1, EEUU, 2013.
- Sato Manabu, Huang Yulum (trad.), 學習革命的最前線, traducción de 教育改革をデザインする (Diseñar la reforma educativa), Editorial Tianxia yuajian, Taiwán, 2013.
- Sato Manabu, 学校見聞録 — 學習共同体的實踐, traducción de 学校見聞録 — 学びの共同体の實踐 (Nota de las escuelas. Prácticas de la comunidad para el aprendizaje), Universidad Pedagógica de Huadong, China, 2014.

- Sato Manabu, Huang Yulum (trad.), 学习共同体的願景, traducción de 学校の挑戦 – 学びの共同体の創造 (El desafío de la escuela – Crear una comunidad para el aprendizaje), Editorial Tianxia yuajian, Taiwán, 2014.
- Sato Manabu, Li Lizhen (trad.), 悄悄的革命 (edición revisada), Editorial Jiaoyu kexue, China, 2014.
- Sato Manabu y Sato Masaaki, *Con Dong Hoc Tap*, pp. 11-70, Universidad de Hanoi, Vietnam, 2015.
- Chen Jingjing, 跟随佐藤学做教育 – 学习共同体的願景与行動 (Siguiendo a Sato para imitar la educación – Visión y acciones de la comunidad para el aprendizaje), Universidad Normal de Huadong, China, 2016.
- Sato Manabu, Yu Lili (trad.), 教育方法学, traducción de 教育方法学 (Metodología de enseñanza), Editorial Jiaoyu kexue, China, 2016.
- Sato Manabu, traducción de 学校を改革する – 学びの共同体の構想と実践 – (Transformar la escuela – Planeación y práctica de la comunidad para el aprendizaje), versión en tailandés, PICO, Tailandia, 2016.
- Sato Manabu, Son Yu-zheng y Shin Ji-won (trads.), traducción de 学校を改革する – 学びの共同体の構想と実践 –, versión coreana, Corea del Sur, 2016.
- Sato Manabu, Chen Jingjing y Zhong Qiquan (trads.), 教師花伝書 – 専家型教師的成長, traducción de 教師花伝書 – 専家として成長するために (Transmisión de conocimientos importantes para el maestro. Para que se desarrolle como especialista), Universidad Normal de Huadong, China, 2016.
- Sato Manabu, *Classroom Management in Japan: A Social History of Teaching and Learning*, en, Shimahara K. Nobuo (ed.), *Politics of Classroom Life: Classroom Management in International Perspective*, pp. 189-214, Routledge, 2016.
- Sato Manabu y el Centro de investigación de la comunidad para el aprendizaje de Corea (eds.), 学校改革 (Reforma escolar), Eduniety, Corea del Sur, 2016.
- Sato Manabu, Huang Yulum (trad.), 邁向専家之路教師教育改革的藍図, traducción de 専家として教師を育てる – 教師教育のグランドデザイン (Formar a los maestros como especialistas – El Gran diseño de la formación de maestros), Editorial Gaodeng jiaoyu, Taiwán, 2017.
- Sato Manabu, Son Yu-zheng (trad.), traducción de 専家として教師を育てる – 教師教育のグランドデザイン, Eduniety, Corea del Sur, 2018.

- Sato Manabu, Virginia Meza (trad.), *El desafío de la escuela – Crear una comunidad para el aprendizaje*, El Colegio de México, México, 2018.
- Sato Manabu, Shin Ji-won (trad.), traducción de 学校改革の哲学 (Filosofía de la reforma escolar), Eduniety, Corea del Sur, 2019.
- Ueno Masamichi (ed.), *School Reform and Democracy in East Asia*, Routledge, 2020.
- Sato Manabu, Yu Lili (trad.), traducción de 学校を改革する – 学びの共同体の構想と実践 –, Universidad Pedagógica de Beijing, China, 2020.
- Sato Manabu, Son Yu-zheng (trad.), traducción de 第四次産業革命と教育の未来 – ポストコロナ時代の ICT 教育 (La Cuarta Revolución Industrial y el futuro de la educación – La educación TIC en la era post Covid-19), Education & Practice, Corea del Sur, 2021.
- Sato Manabu, *Learning to Teach in Professional Community: Enhancing Teacher Knowledge in Practice*, en, X. Zhu & H. Song (eds.), *Envisioning Teaching and Learning of Teachers for Excellence and Equity in Education*, pp. 189-200, Springer, 2021.
- Sato Manabu, Vou Ong (trad.), Giáo dục giáo viên như một chuyên gia, traducción de 専門家として教師を育てる – 教師教育のグランドデザイン, Editorial de las universidades nacionales de Vietnam, 2022.
- Suzuki Yuta, *Reforming Lesson Study in Japan: Theories of Action for School as Learning Communities*, Routledge, 2022.
- Sato Manabu, Huang Yulum (trad.), 學習的革命 2.0 – AI 興疫情如何改變教育的未来—, traducción de 第四次産業革命と教育の未来 – ポストコロナ時代の ICT 教育, Qinzi tianxia zazhi, Taiwán, 2022.

The background of the entire page is a photograph showing several hands of different skin tones interacting with a collection of colorful wooden gears. The gears are in various sizes and colors, including red, blue, green, yellow, purple, and teal. Some hands are holding the gears, while others are pointing at them. The scene is set on a light-colored, textured surface.

Transformar la escuela es un proceso revolucionario, es como cambiar de piel; es una revolución silenciosa que comienza desde mirarnos, escucharnos y conocernos para, así, aprender en colectividad. Este libro es la invitación de formar comunidades para el aprendizaje, promovidas por Manabu Sato, profesor emérito de la Universidad de Tokio. No es una metodología, es una filosofía que nos permite regresar a las raíces del aprendizaje, la interacción de quienes protagonizan los procesos: docentes y estudiantes que se acompañan y desafían en la tarea de aprender. Esta obra ofrece toda una sistematización de lo que Sato ha hecho durante décadas con colectivos docentes en varios países asiáticos, a partir de la observación de salones de clase y reflexiones colectivas entre docentes. El diálogo y el trabajo en colectivo, como se muestra en este texto, son bases esenciales para lograr la excelencia en el aprendizaje.



UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA
CIUDAD DE MÉXICO

ISBN: 978-607-8931-97-2



publicacionesibero.ibero.mx