

Vol. 25, 2023/e26

El modelo educativo del Conafe desde la perspectiva de los líderes educativos comunitarios¹

The CONAFE Education Model from the Perspective of Community Educational Leaders

María Alicia Zavala Berbena (1) <https://orcid.org/0000-0002-9954-4539>
Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda (2) <https://orcid.org/0000-0002-7405-7988>

(1) Universidad La Salle Bajío, México

(2) Universidad Militar Nueva Granada, Colombia

(Recibido: 5 de febrero de 2021; Aceptado para su publicación: 17 de junio de 2021)

Cómo citar: Zavala, M. A. y Rivera, A. A. (2023). El modelo educativo del Conafe desde la perspectiva de los líderes educativos comunitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e26, 1-00. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e26.4925>

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la problemática de la educación rural en contexto a través de la mirada de Líderes para la Educación Comunitaria que pertenecen al programa del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y prestan servicios docentes en comunidades rurales marginadas, en el estado de Guanajuato, México. La aproximación metodológica se realizó con un enfoque cualitativo empleando el grupo de discusión como técnica para el diálogo con los participantes. Los resultados se presentan en dos ejes de análisis: la inserción a la práctica docente en clave de subjetividad y formación, y la vivencia de los principios del programa como un ideal pedagógico cuya apropiación no ha logrado consolidarse. Transversalmente se proponen algunas pautas de acción que podrían favorecer el perfeccionamiento del programa en su propósito de ofrecer una educación de calidad para la población rural y urbano-marginal mexicana.

Palabras clave: educación rural, maestro principiante, enseñanza primaria, enseñanza secundaria

Abstract

This paper aims to explore the issue of rural education in context, through the eyes of community educational leaders in a program run by the National Council for Education Development (CONAFE), who provide teaching services in marginalized rural communities in the state of Guanajuato, Mexico. A qualitative methodology was employed, with a focus group formed for discussion with participants. The results are presented along two lines of analysis: initiation into teaching from a perspective of subjectivity and training, and experience of the program's principles as a pedagogical ideal that has not been fully appropriated. Some overarching guidelines for action are proposed that may help to improve the program as part of its goal to offer quality education to Mexico's rural and marginal urban population.

Keywords: rural education, beginning teachers, primary education, secondary education

¹ Artículo de investigación derivado del proyecto "Eficiencia en la cobertura y calidad de la educación. Caso El Polígono de Tierras Negras, León-México", financiado por el Sistema de Redes de Investigación Aplicada (2019-2021).

I. Introducción

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) es un organismo público, fundado en México en 1971 con el propósito de dar oportunidades de acceso a la educación a niños y jóvenes de poblaciones vulnerables. Los servicios de educación comunitaria del Conafe se dirigen a localidades pequeñas, menores de 2500 habitantes, en las que predominan bajos índices de desarrollo humano y social. Dichos servicios se operan mediante la participación de Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), jóvenes de 16 a 29 años de edad, originarios del medio rural, que han concluido sus estudios de nivel secundaria, medio superior o superior.

Las comunidades educativas del Conafe albergan entre sus estudiantes a más de 300 mil niños en grupos de educación multigrado y multinivel comprendiendo los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. Los alumnos son originarios de poblaciones rurales, indígenas, migrantes o urbano-marginales cuyas realidades sociales con frecuencia quedan fuera del alcance de los programas de estudio oficiales. Con el propósito de atender esta necesidad, el Conafe desarrolló un modelo educativo que parte de los programas de estudio oficiales para adaptarlos a las condiciones contextuales de las comunidades en las que presta sus servicios.

El Modelo Educativo ABCD (Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo) del Conafe fue puesto en marcha en 2016, entre sus propósitos busca atender la diversidad del alumnado a fin de que todos adquieran una formación como ciudadanos reflexivos provistos con los elementos esenciales para acceder al conocimiento científico, técnico y cultural, sin distinción de clase económica, social o cultural. La estructura curricular de este modelo atiende los campos formativos del plan de estudios nacional para la Educación Básica e incluye la “participación en comunidad” como un campo complementario.

A casi 50 años de la creación del Conafe se han hecho numerosos acercamientos indagatorios para valorar los distintos componentes del programa y los resultados educativos obtenidos por los alumnos (Mejía y Martín, 2016; Molina y Villalpando, 2018; Rivera y Zavala, 2020; Schmelkes y Águila, 2019; Villaseñor, 2019). De acuerdo con datos proporcionados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019a), el Conafe presenta la menor tasa de eficiencia terminal (69.2% en primaria y 53.1% en secundaria) y bajos resultados en las pruebas de logro educativo, como lo es el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), en cuyos términos la mayor parte de la población de estudiantes atendidos por el programa se encuentra en los niveles I y II -que son los más bajos en las dos áreas evaluadas: lenguaje y comunicación, y matemáticas. Por su parte, Schmelkes y Águila (2019) subrayan que el 83.5% de dichos centros se ubican en comunidades de alta y muy alta marginación social y que alrededor del 58% de los mismos se encuentra en zonas aisladas, lo que se asocia con bajos resultados en el aprendizaje.

Uno de los aspectos que llama la atención en este contexto es el referente a la formación de los LEC; estudios realizados sobre el perfil del instructor comunitario de Conafe coinciden en que dichos educadores desconocen el uso de estrategias de enseñanza constructivistas, algunos de ellos no logran dimensionar la tarea que realizan y guardan una débil autopercepción como agentes transformadores. Herrera y Mijangos (2018) realizaron una investigación sobre los procesos de formación pedagógica e identidad profesional de los LEC, en la cual concluyen que es a través de la práctica como estos jóvenes adquieren habilidades para la docencia (no propiamente en las etapas de formación inicial y permanente), y sugieren, además, que el ejercicio de la docencia a este nivel impacta también en la construcción de su identidad como líderes comunitarios. Desde una óptica complementaria, Abós et al. (2021) entienden la resignificación de la identidad profesional de los maestros rurales como uno de los aspectos fundamentales para hacer visible el papel que desempeñan las escuelas en estos contextos.

Respecto al modelo ABCD, Juárez y Lara (2018) identificaron como fortalezas el fomento de la autonomía de los alumnos, el trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias investigativas, sin embargo, también hallaron la presencia de prácticas pedagógicas tradicionales que competían con las prácticas innovadoras; de igual forma, percibieron una fisura entre la escuela y los padres de familia, ya que estos esperan que sus hijos realicen tareas de aprendizaje tradicionales como condición para reconocer que están aprendiendo, de tal manera que no terminan por comprender ni identificarse con las apuestas del modelo. Entretanto, en un estudio adelantado en el estado de Hidalgo, Contreras (2019) encontró que para los

líderes la puesta en marcha del modelo ABCD es problemática por el marcado rezago escolar presente en las comunidades, pero también por la alta presencia de estudiantes especiales y, de manera particular, por la renuencia de los jóvenes a asumir con mayor autonomía su proceso educativo.

Con todo, a la fecha no se dispone de información sistemática para valorar la eficacia del Conafe y mucho menos del modelo ABCD, por lo que examinar su operatividad en contextos concretos se reconoce como una necesidad imperante en el entendido de que se trata de una apuesta nacional por ofrecer el servicio educativo en comunidades que no tienen acceso al sistema educativo oficial (INEE, 2019b). De igual forma, la figura de los LEC es inquietante considerando la formación exigua que reciben para encarar las altas exigencias que comporta la educación en zonas rurales y urbano-marginales.

Dicho lo anterior, este trabajo está orientado a examinar la operatividad, tanto del programa como del modelo, en un escenario rural específico y desde la óptica directa de sus protagonistas. En concreto, es un estudio que se adelanta con un grupo de LEC que prestan sus servicios en una localidad rural de Pénjamo, Guanajuato, y que tiene como propósito comprender las problemáticas que éstos experimentan y su manera de interpretarlas, así como proponer alternativas para el perfeccionamiento del modelo en su propósito de ofrecer una educación de calidad para la población rural y urbano-marginal mexicana.

II. Método

El trabajo se inserta en un paradigma interpretativo de corte cualitativo que privilegia como principios metodológicos el estudio del fenómeno en su ambiente natural y la resignificación del punto de vista del actor (Vasilachis, 2019). Siguiendo los principios expuestos por Ibáñez (2003), el diseño correspondió a un estudio realizado mediante grupos discusión orientado a reconstruir las percepciones intersubjetivas de sentido común que, a partir de la auto-interpretación de la práctica docente, permiten comprender el funcionamiento situado tanto del programa (Conafe) como del modelo (ABCD).

Los participantes son 10 LEC, hombres y mujeres, entre 18 y 23 años, que prestan sus servicios educativos en una zona rural de Pénjamo, Guanajuato (escenario caracterizado por la acentuada dispersión geográfica y alto grado de marginación social y económica). En observancia a lo planteado por Ibáñez (2003), la selección de los participantes se realizó a partir de tres criterios: 1) la elección de una muestra estructural comprensiva: jóvenes que por sus características y condiciones formaban un grupo pertinente para el análisis de variables relevantes; 2) heterogeneidad de los grupos, líderes (hombres y mujeres) adscritos a distintos programas de educación básica de preescolar, primaria y secundaria; y 3) aseguramiento de continuidad entre la macro y la microsituación: jóvenes con una experiencia entre uno y cinco años operando con el programa (ver Tabla 1).

Tabla 1. Características de los participantes

Participante	Nivel educativo en el que prestan servicios docentes	Sexo	Años como LEC
LEC 1	Preescolar	M	5 meses
LEC 2	Preescolar	M	1
LEC 3	Primaria	H	1
LEC 4	Primaria	H	2
LEC 5	Primaria	H	2
LEC 6	Primaria	M	5
LEC 7	Primaria	M	1
LEC 8	Secundaria	M	3
LEC 9	Secundaria	H	2
LEC 10	Secundaria	H	1

Para la conducción de los grupos de discusión se plantearon preguntas detonadoras (previamente validadas por expertos en investigación pedagógica y que tomaron forma después de algunas visitas a la localidad) referidas al funcionamiento del programa, la práctica docente y la articulación de ésta con los principios del modelo. Ciertamente, más allá de seguir un esquema prefigurado de preguntas se propusieron tramas temáticas que suscitaban la autointerpretación, el diálogo y el intercambio de

perspectivas entre el grupo de participantes.

Reconstruyendo una ruta analítica propia a partir de lo esbozado por autores como Coffey y Atkinson (2003) y Gibbs (2012), el análisis del corpus empírico se adelantó en seis fases: 1) conceptualización y codificación de unidades de análisis constituidas por fragmentos de relato con significado; 2) categorización mediante el agrupamiento lógico de códigos y etiquetación de estos a partir de conceptos con mayor capacidad comprensiva; 3) desarrollo de categorías mediante la búsqueda de relaciones internas de significado; 4) definición de categorías centrales respondiendo a las relaciones de significado encontradas; 5) elaboración de redes de sentido por cada categoría central; 6) redacción del informe de resultados siguiendo la ruta de las categorías centrales con sus respectivas subcategorías, propiedades, dimensiones y relaciones.

III. Resultados y discusión

Los hallazgos de esta investigación se presentan articulados a dos categorías centrales: 1) Inserción a la práctica docente, en clave de subjetividad y formación; y 2) Operatividad del modelo: principios y rupturas.

3.1 La inserción a la práctica docente, en clave de subjetividad y formación

La práctica pedagógica en sus momentos iniciales es una de las etapas más emotivas y desafiantes en la biografía de todo docente, pues es en ella cuando comienzan a tomar forma las continuidades y discontinuidades con la formación inicial, así como a concebirse unas creencias más sensatas a propósito de lo que significa la educación y la pedagogía. En el caso estudiado esta inserción es todavía más peculiar toda vez que se produce después de un período breve de formación inicial, que a contrapelo de lo expuesto por Marcelo (2006), ha sido demasiado corto como para que se configure un sistema de creencias sobre la enseñanza, además de que representa para muchos de los líderes la introducción en un ambiente humano que por la tipicidad de sus relaciones los va reconfigurando como sujetos. A este respecto, uno de los líderes reconoce:

El programa aporta al desarrollo personal de nosotros mismos porque como muchos de los líderes también son de zonas rurales y muchos llegan también como con esa timidez, de no querer hablar ni de participar, de ni siquiera levantar la mano, y hay quienes salen del Conafe y cambian radicalmente, ya participan, por ejemplo: Yo ni siquiera quería hablar, no quería participar, por ejemplo ahorita me atrevo más a alzar la voz, me atrevo a dialogar, a platicar las cosas, ese es un punto bueno del Conafem el hecho de que te desenvuelves. (LEC-01-PE).

Como lo devela el anterior testimonio, los líderes reconocen que producto de su participación en esta experiencia han logrado superar la concepción de inferioridad que le es propia a los jóvenes rurales del sector y así reconocerse a sí mismos como interlocutores válidos frente a otras personas, al tiempo que como actores con capacidad de agencia en escenarios públicos de discusión. A este respecto, en un estudio análogo adelantado en el estado de Yucatán, Herrera y Mijangos (2018) encontraron que, en el ejercicio de su práctica, los LEC van adquiriendo un conjunto de conocimiento, actitudes y valores que contribuyen a la construcción de su identidad.

En el mismo plano, los líderes dejan entrever cómo en esta fase de inserción comienza a configurarse también su subjetividad docente, esto es, su identificación con el rol de enseñantes y el descubrimiento de los aspectos tanto desafiantes como gratificantes que esta nueva posición connota para sus vidas. Si bien en el medio rural muchas de las condiciones materiales están por resolverse y en algunas ocasiones el trabajo con las comunidades conlleva más desconciertos que satisfacciones, no es menos cierto que algunos docentes experimentan una profunda realización por cuenta de la contribución social que realizan (Rivera, 2019). Uno de los líderes lo dice en los siguientes términos:

Una experiencia muy bonita, por lo que aprendes cosas que ni sabías, y como dice mi compañero: tener que enfrentar los retos con los niños de que a veces no quieren hacer los trabajos pues se enojan, como que uno se desconcierta, pero a veces llegan contentos y lo dicen: aprendí esto nuevo, aprendí aquello, y a uno le da gusto que aprendan algo que uno les enseña. (LEC-04-PE).

Si bien más adelante se pondrán de relieve algunas de las fisuras del modelo según la concepción de los mismos líderes, ellos son conscientes de que más allá de los aspectos por mejorar, el Conafe es una alternativa pertinente para ofrecer el servicio educativo en comunidades que de otra manera no tendrían acceso a este derecho. En este sentido, Weinstein (2015) encontró que la satisfacción con su labor es uno de los elementos constitutivos de la subjetividad docente en América Latina aun cuando no estén resueltas todas las condiciones materiales. En el anterior testimonio y otros en la misma dirección, se observa que para los líderes hacer parte de la alternativa, favorecer de manera directa el aprendizaje y sobre todo reconocerse como enseñantes, son experiencias altamente gratificantes que al mismo tiempo van configurando su subjetividad docente: "Para mí en lo personal eso es algo muy bueno, la convivencia y la experiencia de ser maestra". (LEC-02-PE).

Ahora bien, uno de los aspectos que resulta de vital importancia en los procesos de inserción a la práctica es la formación inicial y permanente de los docentes (Escribano, 2017). En el caso estudiado, este hecho es todavía más relevante debido en buena medida al corto tiempo en que se desarrolla la primera etapa. Según lo conciben los líderes, el ejercicio de liderazgo educativo comunitario los sitúa frente a una realidad que tiene diferentes caras: el trabajo con los niños en el aula, el diálogo con los padres de familia y el contacto con los miembros de las comunidades. No obstante, todo parece indicar que el ciclo de formación inicial está enfocado exclusivamente en el primer aspecto y aun así no logra cubrirlo en toda su complejidad. Al respecto, uno de los líderes problematiza:

Como dice mi compañera, la capacitación que no nos dan para casos de niños especiales que pueden llegar a suscitarse, no tenemos nosotros las herramientas para dar una clase, también las herramientas para hablar con los padres de familia, no se nos capacita como se debería, porque yo también fui de nuevo ingreso aquí en Conafe y que dijeran también vas a trabajar con los papás, pues yo no he hablado con las personas adultas, me siento raro, ahora sí que avientate al ruedo tú solo y a ver qué haces y que no te dan la capacitación suficiente para hablar con los padres. (LEC-02-PE).

La realidad de un aula en el medio rural es altamente compleja debido a que en ella se materializan los problemas de diferente índole que experimentan las familias en el medio como ausencia de acompañamiento en los hogares, desinterés por la escuela y profundas deficiencias de atención y aprendizaje. Precisamente, lo que pone de relieve el anterior testimonio es que la formación inicial, en lo relativo al trabajo con los estudiantes en el aula, prepara a los líderes para enfrentar realidades abstractas y no precisamente para encarar las vicisitudes que tienen lugar en este tipo de contextos, produciéndose lo que Veenman, como se citó en Marcelo (2006) denomina "choque con la realidad".

Los líderes reconocen que carecen de herramientas para tratar casos de estudiantes que presentan dificultades de atención y más todavía para trabajar con estudiantes especiales, subrayan que en la capacitación inicial no se les formó en esta dirección y tampoco tienen un referente, pues en la mayoría de los casos ésta es la primera oportunidad en que ejercen la docencia. Otro aspecto igualmente importante que se subraya en la segunda parte del relato es el permanente contacto de los líderes con los padres de familia. En efecto, en el medio rural la interacción con los padres es un hecho inexorable, empero, y debido a un principio habitual de inferioridad, los líderes reconocen no sentirse cómodos en esa dimensión y mucho menos disfrutar de las herramientas necesarias para desarrollarla de la mejor manera, lo que juzgan como una deficiencia de la formación inicial que dificulta su inserción a la práctica docente. Profundizando en este tópico, uno de los líderes comenta:

Quizá nos preparan para ser maestros, impartir clases hacia los niños, pero bueno, a veces como que no se nos dan las herramientas necesarias para trabajar con los padres de familia, o sea, te dicen: "Debes de trabajar, hacer esto", pero de qué manera llego frente a un papá y más a una comunidad en la que hay desunión de los padres de familia y pleitos entre ellos, de hecho me tocó y yo me quedé: qué hago o qué digo, no nos preparan para eso en realidad; de qué manera llegas con los papás o acercarse. (LEC-02-PE).

A diferencia de lo que sucede en el contexto urbano, en el medio rural el contacto de los docentes con los padres de familia encierra algunas connotaciones particulares, pues comporta una dimensión escolar y otra

comunitaria. Efectivamente, el anterior testimonio deja entrever las dificultades que experimentan los líderes en el trabajo con las comunidades, haciendo hincapié en dos aspectos principalmente: el primero, la fragmentación interna de las comunidades en virtud de la cual se hace todavía más difícil que la acción de los docentes pueda ser aceptada consensualmente; al respecto, Rivera (2019) destaca que debido a este tipo de circunstancias en el medio rural los docentes, sin darse cuenta, pueden ser etiquetados como miembros de uno u otro bando, recrudeciendo así las tensiones sociales existentes. El segundo aspecto es la desafección de muchos miembros de la comunidad frente a los asuntos de la escuela y el desafío que supone para los líderes convocarlos y motivarlos a participar en los procesos escolares.

Todo parece indicar que si bien en los documentos oficiales el programa contempla que la acción de los líderes implica también el trabajo con los demás miembros de las comunidades, la formación inicial que reciben se circunscribe a la primera dimensión, obviando el hecho de que desde el principio los líderes requieren herramientas para lograr que el proyecto escolar sea asumido por toda la comunidad y de ese modo pueda rendir mejores resultados. Así, la implicación y contacto con las comunidades no puede ser soslayada como una función complementaria, pues es un aspecto constitutivo del programa y hace parte a su vez del ADN del Líder Educativo Comunitario. Esto, desde una perspectiva problematizadora, es lo que plantea Tenti (2007) cuando reconoce que en las sociedades latinoamericanas se le asigna a la escuela una amplia variedad de funciones, algunas de ellas contradictorias, lo que puede conducir al desencanto social de los docentes por considerar no estar a la altura de las circunstancias.

La etapa de formación inicial se complementa mediante la fase de formación permanente, con la cual se espera ofrecer el acompañamiento pedagógico correspondiente y responder a las vicisitudes que experimentan los docentes noveles en su práctica. Si bien esta formación se adelanta de manera periódica y tiene lugar en las mismas comunidades, los líderes cuestionan que se centre más en los fundamentos teórico-prácticos del modelo *per se* que en la reflexión de éstos a la luz de lo que ellos enfrentan en la práctica concreta. Refiriéndose al rol que ejercen los tutores, uno de los líderes señala:

Ellos no están en comunidades y a veces nos exigen cosas que ellos no pueden vivir porque ellos casi no van o no están y no se enfrentan a los retos que nosotros nos enfrentamos, como en este caso las serpientes que nos salen o cosas así, ellos no viven en nuestra piel lo que nosotros vivimos en las comunidades, ellos están detrás de una oficina y haciendo lo que nosotros hacemos acá, lo que yo cambiaría sería que ellos salgan un poco más al campo, que salgan y que vean cómo se está viviendo en las comunidades, que vean cómo es allá arriba, cómo es cada una de las localidades de nosotros. (LEC-01-PE).

Day (2005) denomina la formación continua que reciben los docentes como “educación y entrenamiento en situación de servicio activo”. La educación está orientada a que los docentes aprendan a decidir por cuenta propia frente a diferentes circunstancias (horizonte reflexivo); el entrenamiento, por su parte, está dirigido a que ellos puedan desarrollar de una forma más eficaz y eficiente sus funciones (horizonte práctico). Desde este ángulo, y a partir de los análisis realizados, se puede inferir que la formación *in situ* que reciben los líderes ni los educa ni los entrena para la cualificación de sus prácticas, sino que más bien se centra en la predicación sobre los principios pedagógicos del modelo, y es por eso que ellos juzgan que este tipo de formación no contribuye a la resolución de las dificultades concretas que experimentan en la cotidianidad de la escuela y del trabajo con las comunidades.

Todo parece indicar que el acompañamiento pedagógico que realizan los tutores responde más a los requerimientos formales del programa que a las dificultades que experimentan los líderes no sólo en la operatividad del modelo, sino también en la propia vivencia dentro de las comunidades. El carácter casi exhortativo del anterior testimonio desvela el desconcierto que sienten los líderes al no encontrar respuestas en su formación permanente frente a las realidades que encaran en sus comunidades, incluso, se puede observar que experimentan cierto grado de presión e inflexibilidad en la manera en que los tutores les exigen el cumplimiento de acciones y procedimientos, lo que para ellos supone más un recrudecimiento de sus dificultades que una alternativa real: “Tú me estás exigiendo que le deje el aprendizaje al niño, pero no me estás dando las herramientas acá arriba, entonces cómo lo voy a hacer, ven y tú también enfrentas este problema que me estás poniendo”. (LEC-01-PE).

Detrás de lo anterior subsiste el hecho de que los tutores parecen no ostentar ni la disposición ni la formación suficiente para fungir como acompañantes pedagógicos *in situ* de los líderes que recién inician su experiencia. Uno de los líderes reconoció haber ejercido el rol de tutor en otro período y se refirió a esa experiencia en los siguientes términos: “Yo fui tutor el ciclo pasado y el ciclo pasado nos ponían a preparar temas, a exponer a los muchachos, a decirle, y ya últimamente este ciclo ya no” (LEC-01-PE). Se entendería que para ejercer el rol de tutor o acompañante se requiere no sólo haber tenido la experiencia, sino contar con una formación más especializada en los aspectos tanto teóricos como prácticos de cualquier programa, lo cual no se advierte en los tutores del Conafe. Lo hallado se contrapone a lo esbozado por Ibarra (2021) cuando sugiere que “los docentes de zonas rurales requieren de la asistencia de las autoridades educativas para sentirse seguros y acompañados tanto pedagógica como psicológicamente en estos paisajes educativos que son considerados de alta demanda académica y psicológica”. (p. 15).

En la expresión del líder (“nos ponían a preparar temas y a exponer a los muchachos”) se puede interpretar que los tutores no cuentan con la cualificación necesaria para ejercer el encargo de acompañar pedagógicamente a los líderes que recién inician su trabajo, ¿quién los pone a preparar temas? y ¿qué temas son los que se preparan? En efecto, una de las preocupaciones manifestadas por los líderes es que los encuentros bimestrales de formación intensiva resultan ser en algún grado inocuos, pues los tutores parecen no estar lo suficientemente preparados para asumir las implicaciones de un espacio de formación permanente de maestros. “Los tutores seleccionan los temas que nos dan, bueno, que nos daban porque últimamente ya ni nos traen temas, a nosotros nos dan un libro y nosotros solos tenemos que verlo”. (LEC-02-PE).

3.2 Operatividad del modelo: principios y rupturas

El Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) se sustenta en los principios de aprender a aprender y aprender mediante la colaboración y el diálogo. El modelo se estructura en 53 unidades de aprendizaje en las que se integran todos los contenidos escolares del currículo oficial. Para el estudio de cada unidad el modelo contempla la organización de comunidades de aprendizaje, compuestas por estudiantes de diferente grado, en las que unos hacen las veces de tutores y otros de tutorados; las unidades son las mismas para todos los niveles y se abordan mediante diferentes grados de complejidad. Durante 15 días, y con base en los libros de texto del programa, las comunidades de aprendizaje desarrollan cada unidad en clave de colaboración y diálogo; al finalizar, el equipo de líderes organiza una jornada para la socialización pública de los avances de aprendizaje.

El modelo privilegia un formato flexible y diferenciado en comparación con la educación convencional, con el cual se pretende ofrecer el servicio educativo respondiendo a las condiciones de las comunidades rurales y urbano-marginales, así como facilitar el trabajo de quienes ejercen como educadores y no tienen la suficiente formación. No obstante, los líderes con quienes se llevó a cabo la investigación, si bien reconocen que el modelo se ajusta al tipo de población que se atiende, en algunos aspectos no puede llevarse a la práctica tal cual está consignado en los documentos oficiales y exigido en las fases de formación inicial y permanente.

En primer lugar, reconocen que los principios de aprender a aprender y aprender por cuenta propia no se pueden operativizar debido a que los recursos con que cuentan las escuelas son limitados y por tanto los estudiantes no pueden profundizar en los temas y terminan limitándose a repetir lo esencial todas las veces. El grado de implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje que el modelo privilegia requiere inexorablemente una dotación de recursos pedagógicos que faciliten la exploración y consulta de información por cuenta propia, lo cual se complica ante la ausencia de fuentes. A este respecto, uno de los líderes problematiza:

En las comunidades en donde yo estoy no hay materiales suficientes para desempeñar el trabajo que se debe de hacer: herramientas de investigación, porque se supone que trabajamos el nuevo modelo educativo y es a base de investigación, pero cómo uno pone a investigar a los niños si no hay la manera de hacerlo, pues es ilógico, a veces ni libros de texto hay para investigar, ahora cómo se les puede pedir que investiguen un tema a profundidad. (LEC-03-PE).

Debido a este tipo de limitaciones los líderes se ven impelidos a preparar por su cuenta algunos temas y a transmitirlos como es costumbre en la educación tradicional, de este modo se revierten los principios del programa y así el modelo comienza a presentar fisuras importantes que lo hacen improcedente en algunos contextos. Por supuesto, los líderes no están (y no tienen por qué estarlo) preparados para acreditarse la responsabilidad de impartir contenidos en las diferentes disciplinas o unidades, su función consiste en acompañar, motivar y facilitar las condiciones que establece el modelo para el aprendizaje colaborativo, dialógico y autónomo de los estudiantes. Ciertamente, Marcelo (2006) identifica como uno de los factores de insatisfacción que experimentan los docentes noveles –y que puede conducirlos al abandono– el hecho de verse forzados a enseñar en una especialidad o nivel diferente al que ellos poseen.

En segundo lugar, los líderes subrayan que para los estudiantes mayores que van progresando por diferentes niveles, su asistencia a la escuela comienza a tornarse tautológica, pues una vez finalizado el primer ciclo tienen que estudiar nuevamente las mismas unidades; es cierto que cada una de ellas puede ser tan compleja y amplia como el grado de su profundización lo determine, pero el hecho de que no existan los recursos suficientes hace que los estudiantes, e incluso los mismos líderes, comiencen a experimentar cierto cansancio y desafección por las guías oficiales. Así lo entiende uno de los líderes:

Los temas son muy repetitivos, los niños ven cada año lo mismo, por ejemplo: tiene dos ciclos del modelo ABCD, entonces ya quieren entrar a primero de secundaria, y han visto dos veces lo mismo, igual en mi caso, obvio los temas se pueden expandir, aunque sea el mismo tema hay infinidad de cosas por ver, pero si no están las herramientas de investigación, pues te vas a quedar en lo mismo, todo repetitivo. Creo en este ciclo íbamos a reforzar unas unidades, vimos dos unidades o dos temas en lo que llevábamos del ciclo escolar, o sea, desde mi punto de vista hay otros temas u otras cosas que pueden ver los niños y no sólo enfocarse en lo mismo y en lo mismo. (LEC-06-PE).

El interrogante que deja este testimonio es cómo se garantiza la gradualidad por niveles una vez finalizado el primer ciclo de trabajo con las unidades de aprendizaje. Si no existen los recursos suficientes para que los estudiantes puedan abordar las unidades con diferentes grados de profundidad es muy probable que tampoco puedan progresar por niveles cada vez más complejos de formación coherentes con lo deseado para cada etapa y grado de escolaridad. Como se observa en la segunda parte del anterior testimonio, algunos líderes han optado por preparar sus propios temas y articular así un contenido en alguna medida más actualizado. Esta decisión evidentemente se opone a los principios del modelo y sobre ella se puede plantear la misma reflexión hecha al final del primer aspecto; no obstante, como lo reconoce Tenti (2007) “a la hora de la práctica los docentes se adaptan a las difíciles circunstancias y en muchos casos hacen gala de su entusiasmo e imaginación para resolver los problemas cotidianos de la escuela” (p. 339), lo que efectivamente armoniza con el hallazgo expuesto.

En tercer lugar, un aspecto que llama la atención de los líderes y toca las fibras más sensibles del modelo, es la estructuración del currículo por unidades de aprendizaje que no se concatenan muy bien y ocasionan que los estudiantes las olviden fácilmente. Para algunos de ellos 15 días es un tiempo muy prolongado para trabajar exclusivamente sobre el mismo núcleo de aprendizaje y mucho más el tiempo que trascurre hasta que se pueda retomar, esto hace que no haya continuidad en los procesos de aprendizaje, sino una suerte de fracturación que no favorece la apropiación de los objetivos que el modelo persigue en cada uno de sus ejes. En este sentido, uno de los líderes analiza:

Yo en lo personal le veo un poco de desventajas, porque el modelo es nuevo y es difícil de entender, cuando yo era estudiante me impartían la clases de otra manera, de investigar pero seguir con el tema e irte guiando por el siguiente, y esos temas iban de la mano en los libros, si se da cuenta en los libros anteriores un tema iba de la mano con el otro y luego lo otro y así, y a mí se me hacía mejor el otro sistema, porque aquí una unidad nos la dan de un libro que es lenguaje y comunicación, y otra unidad de otro libro diferente, y los niños al cambiar rápidamente de tema olvidan uno para enfocarse en otro, y ya cuando les pregunto al final de uno olvidan el primero, y como que cambia mucho de cuando era estudiante a ahorita, es un reto para mí cómo aprendí yo y cómo hacerle para que aprendan ellos el ABCD. (LEC-05-PE).

Siendo los líderes originarios del medio rural, incluso de las mismas comunidades en que laboran, no es un asunto menor que valoren como más funcional el modelo tradicional que la propuesta del Conafe. El trabajo por unidades de aprendizaje sobre un mismo núcleo de formación, si bien se encuentra debidamente justificado y conjugado con otros aspectos del modelo, en la percepción de los líderes no parece surtir los efectos de aprendizaje deseados. En la misma dirección, otro líder amplía:

Una unidad dura aproximadamente 15 días y, como comentaba acá mi compañero, a los 15 días se cambia de unidad y cuando se termina les pregunto de la unidad anterior y ya no recuerdan nada, sería mejor como ver un día un poquito de matemáticas, ver un poquito de cada unidad y de cada materia, a lo mejor a los niños se les pegaría más, pero 15 días yo pienso que es mucha diferencia. (LEC-01-PE).

Este es un aspecto que requiere revisarse, porque puede denotar tanto falta de conocimiento del modelo por parte de los líderes (y debilidades en su formación) como discontinuidades entre los principios del modelo y la forma en que aprenden los estudiantes en el tipo de población que atiende el programa. Problematicando este hallazgo, Vaillant (2009) subraya que el logro en el aprendizaje de los estudiantes se relaciona con la preparación que reciben los docentes a lo largo de su trayectoria laboral y, sobre todo, durante los primeros años de ejercicio. Igualmente, es significativa la comparación que proponen los líderes porque en los procesos de inserción a la práctica el primer referente empírico que tienen los docentes noveles es la forma en que a ellos les enseñaron sus maestros; por tanto, si se trata de dos formatos distintos, habría que insistir con mayor ahínco en las fases inicial e intensiva de su formación.

En cuarto lugar, y asociado al aspecto anterior, los líderes cuestionan el hecho de que la organización del modelo por unidades de aprendizaje no abarca los contenidos del currículo oficial, lo que se hace patente en las rupturas que se producen entre lo que el modelo tiene contemplado a nivel de contenidos y lo que se evalúa en las pruebas nacionales. El trabajo por unidades de aprendizaje articuladas a núcleos temáticos es una apuesta interesante en el entendido de favorecer el aprendizaje autónomo, colaborativo y dialógico, pero puede presentar grietas en lo que respecta a la equidad educativa entre lo que aprenden los estudiantes en este contexto y lo que realmente deberían aprender para estar al mismo nivel de los estudiantes urbanos. Así lo describe uno de los líderes:

Yo siento que las unidades no abarcan todos los temas, porque cada año se está aplicando un examen que es el Planea, que está relacionado con los libros de texto y vienen preguntas que no van relacionadas con las unidades y no se ven, entonces a nosotros nos exigen que los niños suban de nivel o algo así, pero cómo lo vamos a hacer si no estamos viendo los temas que abarca ese examen. (LEC-07-PE).

Los programas flexibles y diferenciados para la población rural en América Latina comparten el propósito de ofrecer una educación de calidad bajo los parámetros de la educación formal y del currículo oficial (con acondicionamientos importantes en su estructura y organización respecto a la forma como operan las instituciones educativas urbanas) en comunidades que de otra manera no tendrían acceso a este servicio. No obstante, y como se observa en el anterior testimonio, en su diferenciación algunos modelos optan por flexibilizar la forma en que se imparten los contenidos y así garantizar una metodología coherente con las condiciones de cada contexto. Este hecho, coherente con el formato de la educación diferenciada, tiene como consecuencia que a menudo los estudiantes no logran obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas y que muchos de ellos presentan serias dificultades para continuar sus estudios superiores.

Lo anterior dialoga con Weinstein (2015), respecto a que en las escuelas rurales y públicas de América Latina los docentes expresan que sus estudiantes alcanzarán niveles educativos inferiores en comparación con sus homólogos urbanos, y da continuidad a lo expresado por Gentili (2011) cuando asegura que uno de los principales desafíos a nivel educativo en América Latina es garantizar una educación media de calidad que contribuya a que todos los jóvenes, y no sólo los hijos de las élites o de las clases medias, pueden continuar con éxito sus estudios superiores.

IV. Conclusiones

La inserción a la práctica docente de los LEC es vista como un proceso apresurado y poco pertinente en orden a encarar las vicisitudes particulares de los contextos rurales con marginación y rezago. Al respecto, se destaca que los LEC no son profesores de carrera, sino que prestan un servicio educativo de carácter temporal. En la brevedad de la formación inicial recibida, los LEC no tienen la oportunidad de configurar un sistema de creencias sobre la enseñanza; asimismo, esta formación viene seguida por una inserción casi inmediata a una realidad compleja que los impacta en su subjetividad como personas y como docentes. Del mismo modo, el período de formación permanente no logra cubrir las necesidades que encaran de manera cotidiana en el aula. Para este momento el LEC ya ha tomado conciencia de unas necesidades de formación como barreras de aprendizaje de los alumnos y trabajo con padres de familia, entre otros, por lo que es problemático que el acompañamiento se centre más en los fundamentos teórico-prácticos del modelo que en las necesidades sentidas en la práctica.

Por otro lado, se concluye que el modelo ABCD es concebido por los líderes como un ideal pedagógico que no se puede operar por condiciones como la falta de fuentes de consulta en las comunidades, el desconocimiento de las estrategias pedagógicas para garantizar la gradualidad por niveles y las ausencias percibidas respecto a la concatenación de contenidos con el currículo oficial. Lo anterior revela una falta de apropiación del modelo por parte de los LEC que a menudo los lleva a realizar por su cuenta las modificaciones pedagógicas que ellos valoran más pertinentes, pero que terminan atentando contra los principios básicos del modelo educativo. A este respecto, habría que preguntarse si la adaptación del currículo a unidades de aprendizaje realmente está consiguiendo que los estudiantes alcancen los conocimientos, habilidades y destrezas que deberían adquirir al concluir su educación básica y si por tanto el modelo es aceptado total o parcialmente por los miembros de las comunidades e incluso por los mismos líderes.

Debido a circunstancias de este tipo el pedagogo argentino Pablo Gentili problematiza que si bien durante la segunda mitad del siglo XX los diferentes países de América Latina conquistaron gradualmente la cobertura universal en el nivel de educación básica, subsiste el hecho de que en la actualidad a las poblaciones con menos recursos se les niega el derecho a la educación “porque la única alternativa que se les ofrece es permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad” (Gentili, 2011, p. 80). Así, lo que se observa en los sistemas educativos de la región es lo que él denomina una dinámica de exclusión incluyente, en cuyos términos los mecanismos de exclusión educativa se rehacen asumiendo nuevas fisionomías que reproducen la desigualdad de los beneficios educativos.

Por último, tanto la Unesco como la OCDE armonizan en la importancia que reviste para una educación de calidad atraer y mantener a los mejores docentes en el sistema escolar, lo que necesariamente implica elevar el estatus de la profesión docente, garantizar y modernizar la carrera profesoral y asignar los docentes mejor preparados a los escenarios más desafiantes (Henríquez, 2019; OCDE, 2018). Este es tal vez uno de los aspectos más controvertibles del modelo, porque si bien la figura del LEC es una apuesta necesaria para poder atender educativamente a la población rural y urbano marginal mexicana geográficamente dispersa, es al mismo tiempo el principal punto de debate cuando la discusión se ubica en el plano de poder ofrecer una educación de calidad para todos.

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

Abós, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo, J. y Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Grao

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.

Contreras, Y. (2019). *Retos y perspectivas de la formación inicial del líder para la educación comunitaria del Conafe*. [Tesis de grado, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. Repositorio institucional. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2215>

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea

Escribano, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.28147>

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

Henríquez, P. (Coord.). (2019). *Conferencia regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe-Córdoba, 2018* (Resumen ejecutivo). Unesco-IESALC y UNC. <https://n9.cl/4wdmo>

Herrera, D. y Mijangos, J. C. (2018). Formación pedagógica y construcción de identidad en Líderes educativos comunitarios del Conafe. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 375-392. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/303>

Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión. Técnica y crítica*. Siglo XXI.

Ibarra, E. (2021). Autoconcepto de profesores que laboran en escuelas de educación básica primaria en contextos rurales marginados. *Revista Multidisciplinar em Educação*, (8), 1-19. <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6061>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019a). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, 2018*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019b). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. INEE.

Juárez, D. y Lara, E. S. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 149-163. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.009>

Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional*. PREAL, GTD.

Mejía, F. y Martín del Campo, F. (2016). Conafe: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(4), 51-64. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.4.163>

Molina, R. y Villalpando, J. M. (2018). Modelo de representación geométrica de la brecha de aprendizaje entre los estudiantes de educación primaria del Conafe y la SEP en Michoacán, México. *CIMEXUS*, 8(2), 221-237. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6816490>

OCDE. (2018). *Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Santillana

Rivera, A. (2019). *Escuela rural y construcción de ciudadanía. Itinerarios de una etnografía escolar*. Unisalle.

Rivera, A. A. y Zavala, M. A. (2020). La telesecundaria y el telebachillerato comunitario en cuestión. Una mirada desde los maestros rurales de Tierras Negras. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía*, 13(2), 309-333. <https://doi.org/10.15332/25005421.5496>

Schmelkes, S. y Águila, G. (Coords.) (2019). *La educación multigrado en México*. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Campinas*, 28(99), 335-353. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>

Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 27-41. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41900>

Vasilachis, D. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. II). Gedisa.

Villaseñor, K. (2019). El Programa de Educación Inicial No Escolarizada del Conafe: buenas prácticas para contrarrestar las desigualdades sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 15-32. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3451>

Weinstein, J. (2015). *Elementos de la subjetividad de los docentes latinoamericanos a partir del estudio TERCE*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244951>