

Desigualdad e inequidad en la educación rural mexicana: la experiencia del CONAFE en el Estado de Chihuahua

Jordi Abellán Fernández ¹ 

¹ Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), Unidad Creel, México

Resumen. El objetivo del artículo es analizar las acciones promovidas en México desde 1971 por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para asegurar el acceso a la educación de las poblaciones rurales. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario y una entrevista semiestructurada que buscan profundizar en las trayectorias y experiencias de los y las educadoras comunitarias que se desempeñan en el Estado de Chihuahua. En la investigación se emplea una metodología mixta con base en la estrategia narrativa, que se complementa con una descripción de frecuencias absolutas y porcentajes conectada con las dificultades que enfrentan los involucrados en el estudio. Los resultados muestran que la inequidad y desigualdad prevalecen en zonas geográficas con un alto y muy alto grado de marginación, por razones de inversión presupuestal, discriminación estructural y falta de solvencia de la administración. Asimismo, las recomendaciones de política pública educativa que contiene el texto se pueden utilizar para dar seguimiento a las medidas dirigidas a los territorios rurales con la finalidad de proporcionar las mismas oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado.

Palabras clave: derecho a la educación; política educativa; equidad educativa; educación rural; CONAFE.

Desigualdade e inequidade na educação rural mexicana: a experiência do CONAFE no estado de Chihuahua

Resumo. O objetivo do artigo é analisar as ações promovidas no México desde 1971 pelo Conselho Nacional de Incentivo à Educação (CONAFE) para garantir o acesso à educação das populações rurais. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário e uma entrevista semiestructurada que buscaram aprofundar as trajetórias e experiências de educadores comunitários que atuam no estado de Chihuahua. A pesquisa utiliza uma metodologia mista baseada na estratégia narrativa, complementada por uma descrição de frequências absolutas e percentuais ligada às dificuldades enfrentadas pelos envolvidos no estudo. Os resultados mostram que a inequidade e a desigualdade prevalecem em áreas geográficas com grau de marginalização alto e muito alto, devido à discriminação estrutural e à falta de investimento orçamentário e de solvência da administração. Da mesma forma, as recomendações de políticas públicas educacionais contidas no texto podem ser utilizadas para acompanhar as medidas voltadas aos territórios rurais, a fim de proporcionar as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos.

Palavras-chave: direito à educação; política educacional; equidade educacional; educação rural; CONAFE.

Inequality and inequity in Mexican rural education: the experience of CONAFE in the state of Chihuahua

Abstract. The objective of the article is to analyze the actions promoted in Mexico since 1971 by the National Council for Educational Promotion (CONAFE) to ensure access to education for rural populations. Data collection was carried out through a questionnaire and a semi-structured interview that seek to deepen the trajectories and experiences of community educators who work in the state of Chihuahua. The research uses a mixed methodology based on the narrative strategy, which is complemented by a description of absolute frequencies and percentages connected to the difficulties faced by those involved in the study. The results show that inequity and inequality prevail in geographical areas with a high and very high grade of marginalization, by budgetary investment reasons, structural discrimination and lack of administration solvency. Furthermore, the educational public policy recommendations contained in the text can be used to monitor the measures aimed at rural territories in order to provide the same learning opportunities to all students.

Keywords: Right to education; educational policy; educational equity; rural education; CONAFE.

1. Introducción

La educación es un derecho que asume un carácter público y universal para garantizar “la dignidad del ser, la participación social y el desarrollo de la personalidad y de las sociedades” (OEI y OIE-UNESCO, 2018, p. 3). En este entendido, la UNESCO (2017) y los países de la Organización de Estados Iberoamericanos comparten la convicción “de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social” (OEI, 2010, p. 16). Esta meta, ambiciosa y permanente en la agenda política, demanda a los Estados afrontar una exclusión que parece ser endémica en los contextos rurales y urbano marginales, donde barreras de diverso tipo reducen las oportunidades de aprendizaje y aumentan las brechas en el logro educativo (Backhoff et al., 2019). Por tanto, esta realidad abre la discusión respecto a la suficiencia del marco jurídico internacional, regional y nacional (Right to Education Initiative, 2022; UNESCO, 2020; INEE, 2019) para reducir la desigualdad educativa de las niñas, niños y adolescentes (NNA) que viven en zonas rurales dispersas y pertenecen a grupos vulnerables, minoritarios y desfavorecidos.

El 11 de septiembre de 1971 se creó por decreto presidencial el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). El objetivo era y sigue siendo dotar de “educación básica a las niñas y niños de las comunidades de alta y muy alta marginación del país” (CONAFE, 3 de diciembre de 2021). La intención de este organismo es coadyuvar a que los estudiantes que residen en localidades rurales e indígenas de menos de 2,500 habitantes, hijos de migrantes o que viajan con sus padres en circos, reciban una atención educativa suficiente, pertinente e inclusiva. De este modo, la razón que dio origen a esta institución es una muestra de la incapacidad del sistema educativo para hacer válido el artículo 3º constitucional: “[el Estado] implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos” (CPEUM, 2019).

Un panorama del estado de la cuestión sobre el CONAFE se puede consultar en Herrera (2022), quien presenta un inventario organizado en tres temas: estudios dedicados a la evaluación de los factores sociodemográficos, de políticas públicas y presupuestales que influyen en la operación y en los resultados educativos; análisis de las propuestas pedagógico-didácticas para la modalidad multigrado; y artículos acerca de la formación inicial y continua, la práctica docente, la construcción de identidades, y de las trayectorias personales y profesionales de las figuras educativas. En una línea similar, el trabajo de López (2019) incluye un recuento estadístico de los principales rasgos de los servicios comunitarios, una descripción de los modelos pedagógicos y del currículo multigrado, una caracterización de la profesionalización de los educadores y un análisis del rendimiento académico que alcanzan los estudiantes.

En cuanto al estado del conocimiento de la educación rural alrededor del mundo Loera (2021) realiza una revisión de las estrategias que siguen los docentes en aulas multigrado, donde destaca el modelo Escuela Nueva desarrollado en Colombia por sus similitudes con la propuesta educativa del CONAFE. En América Latina, Juárez et al. (2020) son los editores de una investigación que reúne experiencias de once países, en la que se atiende el significado de la categoría ruralidad, la normatividad y el sentido de la educación para la población rural e indígena, la organización de los

sistemas educativos, el cariz de la formación de los educadores, las políticas y programas educativos, y los principales retos que enfrenta la educación en los territorios rurales. En este trabajo sobresale el aporte de Rodríguez y Juárez (2020) para el estudio de la igualdad y equidad educativas. Finalmente, Rebolledo y Torres (2019) coordinan una obra colectiva centrada en el estado del arte de la educación rural en México entre 2004-2014, que comprende producciones relativas a la formación inicial y en servicio, las formas de trabajo y los saberes del profesorado, la organización multigrado, la evaluación y las didácticas específicas.

Las escuelas multigrado se crearon a inicios del siglo XX a causa de la falta de maestros y en la actualidad su alto porcentaje se debe “a la geografía montañosa o lacustre... y a la dispersión poblacional que va en aumento por la migración” (Weiss, 2000, p. 58). Por consiguiente, más que una opción pedagógica es una decisión autoimpuesta por un Estado que no está dispuesto a invertir en escuelas con poca inscripción. En este orden, la pregunta que se plantea en la investigación gira en torno al servicio que brinda el CONAFE para ampliar la cobertura en territorios rurales, los gastos del sector público, la desigualdad que se advierte en el ámbito laboral, la autonomía que se le concede y la responsabilidad que recae en las comunidades, familias y educadoras. En esta perspectiva, el propósito es analizar las dimensiones vinculadas con el funcionamiento del CONAFE desde la óptica de la equidad: el marco general y la financiación, la admisión al servicio, los derechos y obligaciones, la formación inicial y continua, la obligatoriedad del modelo pedagógico y los resultados de aprendizaje de la educación comunitaria.

2. Método y materiales

El artículo remite a un cuerpo teórico y normativo de referencia que se utiliza para contrastar los hallazgos de la evidencia empírica. En suma, se trata de un estudio exploratorio basado en un proceso descriptivo de un fenómeno detectado a través de la interacción con informantes clave que pretende descifrar el escenario en que se desarrolla la educación rural que imparte el CONAFE.

La investigación corresponde a un diseño mixto de tipo explicativo secuencial para la recopilación y análisis de la información (Creswell et al., 2003). En total, participaron 6 educadoras comunitarias de educación inicial, 17 de preescolar, 18 de primaria y 10 de secundaria. La edad promedio al ingresar al CONAFE era entre 18 y 19 años (61.9%), el 60.8% estuvieron de cuatro a cinco ciclos escolares, el 83.3% son mujeres y el resto hombres, dos tercios nacieron en municipios con un alto o muy alto grado de marginación y ejercen o han ejercido su servicio en 45 localidades del Estado de Chihuahua con las mismas características (CONAPO, 2020).

En la parte cuantitativa se emplearon los muestreos por disponibilidad y bola de nieve, se estableció comunicación mediante la aplicación de WhatsApp gracias a la colaboración de tres profesores de educación superior que facilitaron el contacto y se contó con la intervención de cuatro maestros federales de educación primaria para determinar las prestaciones mensuales y anuales que se les dispensan. En la investigación cualitativa los informantes se eligieron por nivel educativo, función y años de permanencia en el CONAFE.

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario con 34 ítems de respuesta cerrada y abierta que se envió a 80 figuras educativas y fue contestado por 51 educadoras. El instrumento está conformado por 14 reactivos acerca de los cargos que han tenido, las características de las localidades, las escuelas y los alumnos, el traslado y los estudios que realizaron con la beca mensual; los siguientes tres examinan las causas por las que se incorporaron al CONAFE, y qué nivel de escolaridad y experiencia docente tenían; tres más indagan en el apoyo económico, la alimentación y la vivienda, la seguridad, y la formación inicial y continua; enseguida, cinco preguntas se refieren a la atención a estudiantes indígenas y con discapacidad, al tiempo clase dedicado a diferentes áreas y al modelo Aprendizaje Basado en la Cooperación y el Diálogo (ABCD); las nueve últimas se ocupan de la atención educativa en la pandemia por covid-19, las visitas a las comunidades, los recursos, el aporte de las familias y las pérdidas de aprendizaje. El análisis cuantitativo se hizo con base en los apartados en que se organiza el cuestionario y recurre a la estadística descriptiva.

La metodología cualitativa se desarrolla a partir de una entrevista semiestructurada dividida en 18 preguntas que se aplicó directamente o por teléfono a 29 figuras educativas para profundizar en sus trayectorias. Las informantes se identifican en el texto con un código: número de entrevista (E1), función (EC= educadora comunitaria; ECA= educadora comunitaria de acompañamiento; CT= capacitadora tutora; AE= asistente educativa; CAZ= coordinadora académica de zona; CAR= coordinadora académica regional) y nivel educativo (I= inicial; PR= preescolar; P= primaria; S= secundaria). En específico, proporcionaron datos de los ingresos y gastos que tenían mientras prestaban su servicio, las situaciones de inseguridad que vivieron, los aspectos sobresalientes de la formación, el horario de trabajo, la relación tutora con alumnos indígenas y con discapacidad, las ventajas y límites del ABCD, las razones por las que impartieron sesiones presenciales durante la pandemia y la magnitud del rezago educativo de sus estudiantes.

El análisis se divide en cuatro partes: obligaciones y derechos, formación inicial y continua, atención al alumnado y aprovechamiento académico. En cada apartado del cuestionario se elaboraron códigos para sistematizar las respuestas, se transcribieron las entrevistas y se triangularon los hallazgos de los instrumentos, luego se seleccionaron las tendencias, se añadieron testimonios y los resultados se contrastaron con investigaciones sobre la educación comunitaria.

3. Modelo de educación comunitaria del CONAFE

En México, la educación básica atiende a 24,113,780 alumnos y el 16.2% estudian en 48,535 escuelas multigrado que representan el 50.6% de la cobertura (SEP, 2022). El CONAFE acompaña a 153,109 alumnos de preescolar, en primaria a 99,231 estudiantes en 26,917 escuelas y en secundaria a 37,909 alumnos repartidos en 3,114 centros (MEJOREDUC, 2021; SEP, 2022). A su vez, en educación inicial acoge a 292,233 familias y a 270,438 menores de 4 años, distribuidos en 23,497 servicios que cuentan con 26,810 educadoras (CONAFE, 3 de diciembre de 2021). Este organismo tiene presencia en 31 estados, 2,157 municipios y 36,414 comunidades (CONAFE, 3 de diciembre de 2021), de las cuales el 48% tienen menos de 100 habitantes (López, 2019).

En cuanto a las instalaciones y servicios, el 24.7% de los centros comunitarios del país no tienen agua, el 41.8% carecen de energía eléctrica, el 17.8% de los muros son de placas de yeso, lámina o madera y el 50% de los techos son de asbesto o metálicos. Como agregado, las escuelas se construyen con recursos y mano de obra de las comunidades, el 87.8% tienen un solo salón de clase, el 21% del servicio se realiza en espacios adaptados (habitación, bodega, tejabán), apenas el 0.1% dispone de materiales multimedia, el 0.5% de materiales para actividades físicas y el 0.3% para actividades artísticas (Aguilera et al., 2019).

En esta coyuntura, el presupuesto del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria de 2018 a 2021 sufrió un decremento del 22.2%, un descenso que fue invariable en los años de pandemia y que se modificó en el ejercicio fiscal 2022. Estas cifras reflejan la inequidad y desigualdad que afecta a las NNA que asisten a los centros comunitarios.

Tabla 1. Evolución del presupuesto asignado a la educación comunitaria (2018-2022)

| Ejercicio fiscal | Educación básica | Diferencial anual (%) | Educación comunitaria | Diferencial anual (%) |
|------------------|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 2018 | 456,426* | – | 4,858 | – |
| 2019 | 486,005 | +6.5 | 4,553 | -6.3 |
| 2020 | 496,688 | +2.2 | 4,503 | -1.1 |
| 2021 | 511,554 | +2.9 | 3,830 | -14.9 |
| 2022 | 536,220 | +4.8 | 5,268 | +37.5 |

Nota. Elaboración propia con base en Cámara de Diputados (2017; 2022).

* Las cifras aparecen reflejadas en millones de pesos.

En la Tabla 1 se aprecia que de los recursos aprobados para la educación básica al CONAFE le correspondió el 1.06% en 2018, se redujo al 0.74% en 2021 y aumentó hasta el 0.98% en 2022, cuando atiende al 2.3% de la matrícula. Como contraste, a la beca Jóvenes Escribiendo el Futuro, cuya finalidad es ayudar a que los alumnos originarios de municipios con alta o muy alta marginación continúen con sus estudios de educación superior (Becas Benito Juárez, 2022) se le otorgaron 10,584 millones de pesos en 2022 (Cámara de Diputados, 2022).

A tal efecto, Darling-Hammond (2017) sostiene que las desigualdades financieras “crean oportunidades educativas dramáticamente diferentes para los niños e influyen en las diferencias en el acceso a recursos educativos (maestros expertos, atención personalizada, plan de estudios de alta calidad, buenos materiales educativos y abundantes recursos de información)” (p. VI). En esta línea, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020) sugiere introducir a nivel de América Latina y el Caribe políticas progresivas de inversión que ayuden a mitigar las desigualdades de partida con el objeto de reducir las brechas de aprendizaje en la población con un nivel socioeconómico más bajo.

3.1 Obligaciones y derechos

En México, el proceso de admisión a la educación básica tiene como propósito seleccionar al profesorado que cuente “con los conocimientos y aptitudes necesarios para contribuir al desarrollo integral y máximo logro de aprendizaje de los educandos”

(USICAMM, 2022, p. 3). Los requisitos incluyen tener el grado de licenciatura, cubrir un perfil profesiográfico, acreditar varios cursos, resolver una prueba objetiva y sumar una serie de elementos multifactoriales. Finalmente, la asignación de plazas se hace conforme a la demanda y en apego a un listado nominal de resultados. Como contraparte, cualquier joven mexicano con la secundaria concluida puede presentar una solicitud para ingresar al CONAFE y, de ser seleccionado (Gobierno de México, 2022), es enviado a escuelas ubicadas en zonas rurales e indígenas, campamentos de jornaleros agrícolas, con migrantes y a circos.

A las figuras educativas se les preguntó por los dos principales motivos que las llevaron a entrar al CONAFE: el 63.3% mencionó el apoyo económico para poder estudiar, el 20% para participar en programas sociales, el 16.6% para trabajar con niños y el 13.3% para tener un ingreso con el que subsistir. La mayoría de las encuestadas lo hizo con el bachillerato concluido (81.8%) y más de las tres cuartas partes se sentían muy poco o nada capacitadas para enseñar, en promedio atienden a 9.6 alumnos, las localidades congregan de 10 a 20 familias y tienen como media 60.8 habitantes. Estos rasgos ponen de manifiesto las aspiraciones, el nivel de estudios, la preparación y el contexto donde comienzan su labor docente.

Las educadoras comunitarias se comprometen con 25 obligaciones que quedan asentadas en un convenio. En primer lugar, deben basar la enseñanza únicamente en la pedagogía de la relación tutora y el ABCD e identificar los avances de los estudiantes para reorientar sus procesos de aprendizaje. La práctica se realiza en un horario establecido en acuerdo con la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), cinco días a la semana, entre cuatro y seis horas diarias, más las visitas de seguimiento que han de hacer a las familias:

Mi horario era de 8:30 a.m. a 2:00 p.m., en ocasiones tenía que trabajar con los padres de familia y eso extendía el tiempo, también citaba por las tardes a los alumnos con mayor rezago y de martes a jueves a un taller de computación (E10-EC-P).

Por otro lado, han de acudir al colegiado de aprendizaje microrregional e involucrarse en las acciones de formación permanente en la modalidad, fecha y horario que determine el CONAFE:

Si se llamaba a reunión se tenía que asistir, reponer la sesión de clase y teníamos que estar siempre que se nos requería aunque no hubieran dado aviso previo (E27-EC-I).

Estas actividades se complementan con el compromiso de seguir con sus estudios, facilitar la incorporación de las familias a los programas asistenciales del gobierno federal y cumplir varias funciones administrativas: reportes de evaluación, registro de las calificaciones o entregar los documentos que acrediten el número y la situación pedagógica del alumnado (CONAFE, 27 de septiembre de 2022).

Los derechos comprenden la participación en espacios de desarrollo profesional y de asesoría técnico-pedagógica, disponer de materiales de papelería, auxiliares didácticos y de un teléfono celular, la liberación del servicio social y de la cartilla del servicio militar, contar con un seguro de gastos médicos, así como con un apoyo económico mensual, otro durante la formación inicial y continua para cubrir traslados, alimentación y hospedaje, más una beca de estudios (CONAFE, 27 de septiembre de

2022). En todos los casos, las educadoras ofrecen su servicio de manera temporal, voluntaria y sin que exista una relación laboral, una retribución que el 63.3% de las encuestadas catalogan como limitada y el 26.6% como vergonzosa.

Tabla 2. Apoyos económicos a la educación comunitaria (2022-2023)

| Figuras educativas | Apoyo mensual | Formación intensiva | Colegiado de aprendizaje | Beca mensual de estudios |
|--|---------------|---------------------|--------------------------|--------------------------|
| Educadoras comunitarias | 4,310* | 4,000 | 1,250 | 1,020 |
| Educadoras comunitarias de educación inicial | 2,395 | 1,000 | 1,250 | 1,020 |
| Educadora comunitaria de acompañamiento | 5,940 | 1,540 | 1,540 | 1,240 |
| Educadora comunitaria de acompañamiento regional | 8,100 | 1,540 | 1,540 | 1,240 |

Nota. Elaboración propia con base en la consulta a educadoras comunitarias y de CONAFE (8 de septiembre de 2022).

* Las cifras aparecen reflejadas en pesos.

El apoyo mensual es igual al salario mínimo interprofesional, pero inferior a los 5,258 pesos que reciben quienes son beneficiarios del programa Jóvenes Construyendo el Futuro (Natarén, 24 de enero de 2022). De 2016 y 2021 ascendía a 3,600 pesos, la beca de estudios era de 1,020 pesos y no se pagaba la asistencia al colegiado de aprendizaje, por lo que los egresos eran mayores a los ingresos.

Tabla 3. Gastos mensuales de las educadoras comunitarias (2016-2021)

| Gastos generales* | E2-EC-PR (2018-2019) | E3-EC-PR (2016-2018) | E4-EC-PR (2018-2021) | E6-EC-PR/P/CT (2016-2021) |
|-----------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------------|
| Colegiado de aprendizaje | 1,600** | 1,250 | 800 | 2,100 |
| Estudios de licenciatura | 4,200 | 4,120 | 2,800 | 5,400 |
| Inscripción y materiales*** | 750 | 700 | 700 | 625 |
| Estancia en la comunidad | 1,000 | 1,500 | 2,200 | 500 |
| Total | 7,550 | 7,570 | 6,500 | 8,625 |

Nota. Elaboración propia con base en información proporcionada por las educadoras comunitarias.

* Los gastos incluyen alimentación, traslado y hospedaje.

** Las cifras aparecen reflejadas en pesos.

*** El pago se realiza una vez por semestre y por eso, el monto está dividido en cuatro.

La comparación entre las entradas y gastos arroja una pérdida mínima de 2,939 pesos y un máximo de 4,005 pesos mensuales, por lo que son las familias y no el Estado mexicano quien de hecho subvenciona a la educación comunitaria:

Pedía prestado para cubrir lo que debía pagar y poco a poco se lo regresaba a mis familiares (E4-EC-PR).

No me alcanzaba, para traslado me tocó andar de raite arriba de los carros en tiempo de frío o viajar de madrugada para no pagar tantos días de hotel y muchas veces me quedé sin comer (E5-EC-PR/P/CT).

Tengo que trabajar por las tardes porque no es mucho lo que me pagan (E2-EC-PR).

Como antítesis, el director general cobra un sueldo bruto de 141,394 pesos mensuales y los coordinadores territoriales 56,296 pesos (Función Pública, 2022). Esta disparidad no la conocen las figuras educativas del CONAFE encargadas de “contribuir a cerrar la brecha educativa en el país” (SEP, 2 de junio de 2021) y quienes, en palabras del director, favorecen “el acceso a la educación de 579 mil 613 alumnos de Educación Inicial y Básica... [con] disposición, empeño y entusiasmo” (Natarén, 24 de enero de 2022). Sin duda, el desequilibrio en el ingreso ahonda en una inequidad que se confirma al cotejar las prestaciones de una educadora con las de los maestros que tienen una plaza federal.

Tabla 4. Percepciones brutas mensuales de los docentes de educación primaria que trabajan en zonas rurales (2022-2023)

| Percepciones | Primer año | Quinto año |
|---|------------|------------|
| Sueldo compactado | 12,647* | 12,647 |
| Compensación nacional de licenciatura nuevo ingreso | – | 2,270 |
| Redes escolares | 1,837 | 1,837 |
| Servicios cocurriculares | 546 | 546 |
| Asignación docente genérica | 380 | 380 |
| Material didáctico | 358 | 358 |
| Ayuda despensa | 193 | 193 |
| Previsión social múltiple | 169 | 169 |
| Total | 16,130 | 18,400 |

Nota. Elaboración propia con base en SNTE (2022) y en la consulta a tres docentes en servicio.

* Las cifras aparecen reflejadas en pesos.

Además de estos ingresos, un docente multigrado en su segundo año percibe 68,165 pesos que provienen del aguinaldo, la compensación nacional única, el estímulo del día del maestro y el estímulo de organización del ciclo escolar, los dos bonos de fin de año, la prima vacacional y de una compensación anual de atención a grupos multigrado para promover el arraigo. En definitiva, para ejercer la misma función una educadora comunitaria cobra 72,960 pesos y el profesorado de nueva incorporación 261,725 pesos: desde una visión mercantil, el Estado ahorra en estas jóvenes 3.6 veces lo que gana un maestro regular, una cifra que si se multiplica por 61,557 educadoras (CONAFE, 3 de diciembre de 2021) asciende a cerca de 11,620 millones de pesos anuales.

Santibáñez (2002) afirma que los bajos salarios determinan el perfil del individuo que elige una ocupación, así como su eficacia y permanencia. Este factor se relaciona con la tasa de desertión y la rotación de las figuras educativas, como confirma una entrevistada: “Cuando yo estaba en CONAFE la mayoría se salían por el pago” (E9-EC-PR/P/S/CT/AE), a lo que se asocian las condiciones de las viviendas, la alimentación e incluso la seguridad personal. Las educadoras juzgan que la inseguridad es alta o muy alta (52.2%) y aunque no han vivido situaciones graves relatan historias como las siguientes:

En la carretera varios hombres armados nos hicieron la parada para revisar lo que llevábamos en la camioneta. Nada más fue el susto (E9-EC-PR/P/S/CT/AE).

Al salir de vacaciones un muchacho me invitó a pasear y al negarme tiró unos balazos en mis pies. No quería volver, pero los profesores de otras instituciones me dijeron que estarían al pendiente de mí (E28-EC-PR).

En general, remarcan que “las familias son muy solidarias, dan todo lo que tienen de corazón” (E27-EC-I), no obstante, una de cada dos entrevistadas concuerdan en las carencias del hospedaje:

Un cuarto de cuatro por cinco metros, sin baño, solo cuenta con una ventana, es algo frío y me lo prestaron los padres de familia (E23-EC-S).

Las viviendas de los ranchos solo tienen lo más básico, letrina afuera, agua de aguaje y son de adobe o madera” (E5-EC-PR/P/CT).

La provisión de comida para las educadoras depende de la comunidad, un dispendio que representa un gasto más para las familias y que la mayoría de las encuestadas valoran como escasa, repetida y poco nutritiva (67.5%). Sin embargo, sobrellevan las dificultades y solo se plantean la salida del CONAFE cuando tienen una mejor oportunidad de trabajo o se ven obligadas:

Al participar en el examen de admisión en 2021 pude cubrir una plaza todo el ciclo y ese año obtuve un mejor lugar para una plaza definitiva. De igual forma, ya no podía seguir como educadora por mi número de control, una matrícula que se nos da al inicio y me dijeron que debía cumplir otros cargos: empecé como educadora, después hice de capacitadora y de nuevo educadora, luego asistente... Para generar un nuevo número de control tenía que renunciar a la beca y no me convenía (E9-EC-PR/P/S/CT/AE).

En un estudio conjunto de la UNESCO, la CEPAL y UNICEF (2022) se indica que el profesorado “de mayor nivel educativo y experiencia tienden a concentrarse en las escuelas de contextos sociales más favorables, lo que lleva a una expansión de las desigualdades sociales por vía de la oferta educativa” (p. 132). Dlamini et al. (2022) constatan que la mayoría de los países de América Latina y el Caribe experimentan problemas de retención y dotación de maestros en las zonas rurales, que afecta a la productividad, la calidad del servicio y la pérdida de habilidades. De ahí surge un déficit para que las políticas públicas deban considerar la inclusión de “incentivos monetarios para atraer docentes más calificados a escuelas vulnerables” (BID, 2020, p. 16) y no solo recurrir a voluntarias que además se encuentran en una situación de inequidad laboral.

3.2 Formación inicial y continua

La incorporación al CONAFE culmina con un curso de formación inicial intensiva que tiene como objeto dotar de habilidades para manejar el modelo ABCD y ayudar a las educadoras “a desempeñar con eficiencia y responsabilidad su labor en el aula” (SEP, 2 de junio de 2021). Durante cinco semanas se desarrollan seis líneas de formación y se completan cuatro ciclos de tutoría y estudio para que cuenten con algunas Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA). Las sesiones son de ocho horas y seis días a la semana, a las que se agregan cinco jornadas para la práctica de campo. En total, se invierten 256 horas, de las que el 61.1% se destinan a la línea Comunidades de ABCD: 25 horas al Aprendizaje de la relación tutora, 48 horas a la Participación doble en la red de aprendizaje, 24 horas a la Observación y análisis de la tutoría, y

20 horas y media a las Estrategias para estudiar e incrementar el catálogo de temas. Como contrapunto, la línea Participación en comunidad ocupa el 7.4% de la formación, y Adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura el 2.3% (CONAFE, 2017).

La mayoría de las entrevistadas califican como positiva la convivencia y el intercambio, la preparación para trabajar en comunidad y conocer el servicio que van a prestar. A la vez, ven como negativo “el horario excesivo” (E2-EC-PR) y que se ocupe “demasiado tiempo en cada actividad, con la misma información para todos, incluidos quienes tenemos varios años en el CONAFE” (E1-EC-PR), también recalcan que “la mayoría de las educadoras son de comunidades externas y alejadas de la sede, y asistir supone hacer muchos gastos” (E24-EC-PR/ECA).

A lo largo de la formación y en los grupos escolares solo se aplica el ABCD, que en síntesis se divide en seis momentos:

- El alumno elige un tema que le interesa del catálogo que le muestra el tutor, quien realiza una contextualización, precisa el desafío y la naturaleza del logro que obtendrá.
- El tutor observa, diagnostica e interpreta el procedimiento que sigue el estudiante, para aportar la información que falte o compartir lo que conoce.
- El alumno describe y analiza por escrito el camino que siguió.
- Enseguida, expone en público lo que aprendió y explica cómo consiguió superar los obstáculos en diálogo con su tutor.
- El alumno asiste a otro compañero en el aprendizaje del mismo tema y registra su proceso como tutor.
- Por último, discute y profundiza sus conocimientos en comunidad de aprendizaje (CONAFE, 2016; Redes de Tutoría y Aprender con Interés, 2020).

La formación permanente busca “fortalecer el manejo de contenidos de educación básica” (CONAFE, 9 de febrero de 2017) y aparte de las visitas de las educadoras comunitarias de acompañamiento (ECA) sobresalen las reuniones bimestrales de tutoría que tienen una duración de 40 horas. Las entrevistadas coinciden en que “*son demasiados días, toda una semana, venimos de lejos y los alumnos pierden mucho sin profesor*” (E24-EC-PR/ECA). Básicamente, la finalidad de las actividades es la rendición de cuentas: revisión de planeaciones y del diario de campo, demostraciones y fichas de las unidades estudiadas de manera autodidacta, avances del proyecto comunitario, evaluaciones y papelería de los alumnos, evidencias de aprendizaje, periódico comunitario y entrega del tarjetón “*que firma el presidente de la APEC para confirmar las faltas que se tuvieron en el mes*” (E9-EC-PR/P/S/CT/AE).

El resto de la asesoría se centra en las redes de tutoría y el dominio de las UAA:

Los que ya teníamos dos años y contábamos con suficientes temas tutorábamos a los nuevos (E2-EC-PR).

Las actividades te sirven para resolver dudas y agarrar ideas de cómo trabajan cierto tema los compañeros (E26-EC-PR/CT).

Se llevan más temas para impartir las clases (E29-EC-PR/P).

Así pues, la capacitación responde a una concepción de la formación inicial y permanente basada en el ABCD:

[...]en las técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa. El objetivo prioritario es la formación en el docente de competencias específicas y observables; concebidas como habilidades de intervención. Las cuales se consideran suficientes para producir en la práctica los resultados eficaces que se esperan (Pérez, 1992, p. 22).

A la urgencia de que las educadoras noveles dispongan de material para enseñar, un aspecto recurrente es el entrenamiento y la vigilancia, como si se tratara de un proceso donde las funciones están definidas de antemano: el incremento de los temas en el catálogo se consigue después de la presentación a un tutor, una especie de certificado de calidad que se adquiere tras recibir la aprobación de alguien con mayor autoridad. Por ende, la formación y las redes de tutoría remiten a un esquema de gestión que pretende mejorar la eficiencia de las figuras educativas (Merchán, 2013): primero se conoce el producto, luego se introduce a otros, se detectan los elementos que pueden afectar al rendimiento y gracias al mérito se asciende en la organización: educadora comunitaria de acompañamiento, capacitadora tutora, asistente educativa, coordinadora académica de zona o delegada territorial.

3.3 Procesos de atención al alumnado

Las reglas de operación del CONAFE indican que tiene la facultad de realizar ajustes a los planes y programas de estudio, los materiales y los contenidos de enseñanza (Acuerdo número 30/12/21). Bajo este argumento, en 2016 se modificó la propuesta vigente desde 1976 y se publicó el *Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo ABCD* (CONAFE, 2016), que tiene carácter obligatorio “en la práctica y en el discurso, [de] todos los niveles de la institución –directivos, jefes de programa, coordinadores y capacitadores” (Redes de Tutoría, 2022).

Las adaptaciones curriculares se hicieron a partir del currículum 2011 de la educación básica, se tomaron los campos de formación como núcleo articulador, se seleccionaron los temas que tenían continuidad y se distribuyeron en menús temáticos. Asimismo, se crearon cinco libros de texto que agrupan 30 temas, 53 UAA y tres ejes transversales, organizados en cuatro trayectos de aprendizaje que sustituyen a los grados escolares (inicial, básico, intermedio y avanzado), y 11 niveles con diferente profundidad conectados a los aprendizajes esperados de las asignaturas del currículum oficial. Las UAA establecen temas que primero domina la educadora comunitaria para formar su catálogo y que después presenta a los alumnos como un menú del que pueden elegir.

En una investigación sobre la educación multigrado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) señalaba que el ABCD no incluía saberes comunitarios y los propios de la cultura en la comprensión de los contenidos que se abordaban. En este sentido, se indicaba que en los materiales:

[...] no existe la incorporación sistemática de textos en lengua indígena ni de desafíos y actividades que hagan palpables la utilidad y el valor que el saber construido por los pueblos indígenas y por la comunidad tienen: las UAA no están traducidas en lengua (López, 2019, p. 168).

Todas las educadoras comunitarias confirman este vacío y ninguna conoce la lengua materna del alumnado, un rasgo distintivo que influye en la relación tutora y en el proceso de aprendizaje. La estrategia más común para comunicarse consiste en recurrir a un mediador, por ejemplo, “a una niña que habla rarámuri, pero que a su vez comprende el español” (E28-EC-PR).

Juárez (24 de marzo 2021) también subraya la dificultad que entraña usar el ABCD:

[...] con estudiantes de preescolar y de los primeros grados de primaria, además de que el modelo no considera estrategias para la enseñanza de la lectoescritura, lo que se suma a la necesidad de contar con diversos recursos (libros, recursos tecnológicos) que faciliten procesos investigativos en el alumnado, recursos cuya existencia es muy limitada en las escuelas comunitarias.

Algunos de estos problemas son similares a los que apuntan las educadoras comunitarias.

Tabla 5. Limitantes del ABCD desde la perspectiva de las educadoras comunitarias

| Ámbitos | Testimonios |
|------------------------------|---|
| Conocimientos previos | <p><i>Aun si estudiaran el mismo tema no todos tienen los mismos saberes previos (E15-EC-I/CAZ/CAR).</i></p> <p><i>Lo fuerte en este modelo es sin duda la lectura y una de las dificultades que presentan los niños, pero también las educadoras, es que no saben leer ni escribir bien (E16-EC-PR/CT/AE).</i></p> <p><i>Uno de los problemas más marcados es el rezago educativo que existe en las comunidades, en muchas familias y en los alumnos, por eso no se logra un avance en las UAA (E17-EC-S).</i></p> |
| Atención educativa | <p><i>En preescolar es complicado que los niños tengan un tutor que los ayude, se dificulta al momento de terminar el ciclo de la tutoría y al demostrar su tema con sus compañeros (E14-EC-I/PR/P/CT/AE/ECA/CAZ).</i></p> <p><i>Una dificultad es tener a varios alumnos estudiando parejo; he tenido a cinco niños con distintas UAA y eso es súper desgastante (E15-EC-I/CAZ/CAR).</i></p> |
| Interés hacia el aprendizaje | <p><i>Trabajé con las mismas UAA durante tres años, se tenían que autoestudiar de nuevo y la motivación de los niños cada vez era menor, de solo escuchar el nombre del tema perdían el interés (E9-EC-PR/P/S/CT/AE).</i></p> <p><i>El modelo marca que se debe colaborar y dialogar, pero no a todos los alumnos de las comunidades indígenas les gusta ser participativos, cuando los obligan se sienten cohibidos y en lugar de aprender retroceden en su aprendizaje (E12-EC-S).</i></p> |
| Materiales de enseñanza | <p><i>No se pueden integrar las tecnologías en comunidades donde ni siquiera hay señal (E9-EC-PR/P/S/CT/AE).</i></p> <p><i>Casi no había recursos para investigar, pocos libros, sin Internet y no se podía cumplir un objetivo del modelo, que de un tema se vean otros contenidos (E16-EC-PR/CT/AE).</i></p> |

Nota: Elaboración propia.

Del mismo modo, tampoco cuentan con asistencia profesional “cuando en las escuelas se tienen estudiantes con alguna discapacidad o que requieren educación especial” (Aguilera et al., 2019, p. 81). El 86.9% de las educadoras no han recibido en sus grupos a un alumno con estas características y en la misma proporción, reconocen

que no están preparadas para detectar, hacer adaptaciones o dar seguimiento a estas NNA. En las pocas situaciones que mencionan buscan “*estrategias y actividades que favorezcan el aprendizaje*” (E5-EC-PR/P) o recurren a otras instancias:

pedí apoyo en instituciones que ofrecían un servicio para subsanar las necesidades presentadas en los niños, fueron atendidos en el DIF¹ municipal con terapia y a dos se les consiguió lugar en el TELETÓN² de Chihuahua (E27-EC-l).

Por añadidura, dos tercios de las educadoras comunitarias creen que reciben muy poca o ninguna formación para enseñar educación física, artes, tecnologías o inglés y reconocen que en estas áreas invierten el 10 o el 15% del tiempo lectivo. Estos espacios no se incluyen en las UAA y se desarrollan a través de los ejes transversales o no se enseñan, entre otros motivos, porque se da “prioridad a trabajar en aquellos elementos o capacidades que la escuela puede promover en los estudiantes y que, de no hacerlo, difícilmente lo podrán obtener en el contexto poco alfabetizado de sus comunidades” (CONAFE, 2016, p. 43).

La inequidad en la atención al alumnado se reproduce al querer enfrentar el rezago social nada más desde la instrucción. El ABCD no puede erradicar todas las carencias de las zonas rurales, indígenas y urbanas marginales porque los problemas de aprendizaje se deben a una combinación de factores propios del niño, económicos, materiales, familiares y escolares (Guarro, 2005), de inversión en infraestructura, equipamiento y preparación de los docentes (López, 2019; Leyva y Santamaría, 2019). Por eso, obviar que la desigualdad educativa está asociada a la estratificación socioeconómica y cultural implica pasar por alto todas las investigaciones que demuestran la correlación positiva que hay entre ambas variables (Reimers, 2000; Tapia y Valenti, 2016).

3.4 Resultados de aprendizaje

Una de las razones del cambio de propuesta se debió a los reconocimientos nacionales e internacionales que obtuvo el ABCD, a la presión mediática y a los bajos resultados de los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas (Mejía y Martín del Campo, 2016). En esta línea, la ministra de educación de Honduras declaraba que “este esquema pedagógico puede ser la respuesta a la necesidad de aumentar la calidad y cobertura educativa en su país y en toda el área de América Latina” (CONAFE, 18 de enero de 2017).

Más que medir la eficacia del sistema educativo desde el rendimiento de los alumnos en las pruebas objetivas se requieren criterios e instrumentos de evaluación pertinentes a la práctica que ofrecen el CONAFE y las escuelas multigrado (INEE, 2019). Hecha esta precisión, el alumnado de sexto de primaria y tercero de secundaria de los centros de educación comunitaria siempre se han situado en el índice más bajo de aprovechamiento (nivel I) en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

¹ Desarrollo Integral de la Familia: organismo público encargado de la protección y restitución de los derechos de la infancia, la familia y la comunidad (<https://www.gob.mx/difnacional/que-hacemos>).

² Fundación privada sin fines de lucro cuyo objetivo es atender las necesidades de personas con discapacidad, cáncer y autismo (<https://teleton.org/nosotros/>).

Tabla 6. Porcentaje de estudiantes de la educación comunitaria en el nivel de logro I. Planea, 6° de primaria y 3° de secundaria (2015, 2017 y 2018)

| Planea | Lenguaje y comunicación | | Matemáticas | |
|-------------|-------------------------|------------------|----------------|------------------|
| | 6° de primaria | 3° de secundaria | 6° de primaria | 3° de secundaria |
| 2015 | 67.9 | 43.6 | 69.2 | 84.4 |
| 2017 | – | 60.2 | – | 86.7 |
| 2018 | 70.7 | – | 76.6 | – |
| Diferencial | +2.8 | +16.6 | +7.4 | +2.3 |

Nota. Elaboración propia con datos de INEE 2017, 2018a y 2018b.

En 2018, los estudiantes de sexto de primaria se encontraban en Matemáticas a 17.5 puntos por debajo del promedio nacional y en Lenguaje y comunicación a 21.6 puntos. Estos datos demuestran que tras la introducción del ABCD los resultados empeoraron, aunque desde las Redes de Tutoría (2022) y el CONAFE se sostenga que gracias al modelo se produjo “un avance sustantivo en la capacidad y el aprovechamiento académico de los estudiantes” (CONAFE, 18 de enero de 2017).

A las pérdidas de aprendizaje que se observan en la Tabla 6 se sumaron las consecuencias de la pandemia por COVID-19. Después del regreso a clases todas las educadoras aceptan que como mucho pudieron recuperar entre el 25 y el 50% de los conocimientos que tenía el alumnado:

Lo que ya se llevaba avanzado se perdió (E2-EC-PR).

Les parecía pesado estar tanto en la escuela, además ya no leían ni escribían como antes porque poco a poco se les fueron olvidando las cosas (E23-EC-S).

Las diversas figuras educativas no dejaron de visitar las comunidades mientras duró la contingencia “bajo responsabilidad personal y con los protocolos de sanidad” (E20-EC-P/CT) e iban dos y hasta tres días por semana “a entregar material” (E1-EC-PR), “aclarar dudas, reforzar aprendizajes y rescatar evidencias” (E9-EC-PR/P/S/CT/AE). En este periodo usaron como principales recursos los cuadernillos de actividades, los libros de texto o los complementos didácticos y en su esencia, no pudieron aplicar el ABCD:

Solo se trabajó mediante ejercicios que iban relacionados con las UAA (E9-EC-PR/P/S/CT/AE).

Por el poco tiempo que se dedicaba a cada alumno, por la distancia o falta de comunicación (E25-EC-PR/ECA).

Igualmente, las educadoras confirmaron que las familias no podían acompañar a sus hijos en las tareas dados los altos índices de analfabetismo (Leyva y Santamaría, 2019) y debían poner actividades que no implicaran muchos recursos:

Los padres de familia batallaban y no les tenían paciencia, no había ayuda por parte de ellos (E5-EC-PR/P).

Tenía que dejar actividades más sencillas o diferentes porque no se podía mantener el diálogo ni la colaboración (E23-EC-S).

En toda la República mexicana se generalizó la presencia del CONAFE en las comunidades aun cuando era obligatorio el distanciamiento social. La coordinadora territorial en el Estado de México reconocía que para combatir el rezago “prestamos

nuestros servicios educativos de manera ininterrumpida desde que inició la pandemia” (Portal, 23 de junio de 2022) y el coordinador en el Estado de Yucatán confirmaba que los maestros trabajaron con normalidad para “que la brecha de desigualdad no se siga abriendo en la entidad” (Reporteros Hoy, 21 de diciembre de 2021).

4. Discusión y recomendaciones

En el Sistema Educativo Mexicano no todos los estudiantes y docentes tienen los mismos derechos, una situación que infringe un deber legal y no exime de responsabilidad al Estado a pesar del bajo coste de recursos humanos y financieros que representa el CONAFE. En ese tenor, Rodríguez y Juárez (2020) reúnen varias propuestas de análisis acerca de la equidad que enlazan con la pregunta inicial, el objetivo y los resultados de la investigación:

- a) El CONAFE contribuye a que cualquier estudiante del medio rural acceda y permanezca en la escuela, aunque la dispersión geográfica, el estatus socioeconómico de las comunidades, los motivos que llevan a las educadoras a la elección de carrera, el tipo de formación que reciben, las pocas competencias profesionales y la falta de continuidad en el servicio determinan la desigualdad en las oportunidades educativas.
- b) La igualdad y equidad en el aprendizaje comporta que se implementen estrategias similares para todo el alumnado. El CONAFE recurre a un modelo que excluye otras alternativas pedagógicas inherentes al aula multigrado y derivadas de la experiencia nacional (Schmelkes y Aguila, 2019; MEJOREDUCO, 2022) e internacional (Bustos, 2010; UNESCO-Bangkok, 2013; Smit et al., 2015; Ronksley-Pavia et al., 2019).
- c) En la educación comunitaria la gratuidad no es total por los gastos indirectos que genera y porque el Estado tampoco asigna “insumos mejores –cuantitativa y cualitativamente– a los establecimientos escolares de las zonas más retrasadas y pobres del país” (Rodríguez y Juárez, 2020, p. 442). Por ello, el CONAFE es una modalidad compensatoria que no asegura la disminución de la desigualdad educativa.
- d) La educación es equitativa cuando todas las personas “aprendan las mismas cosas, a los mismos niveles” (p. 433), un propósito que se manifiesta en la igualación de los resultados, independientemente del entorno de origen. En contra del discurso de las autoridades educativas, el acompañamiento que proporciona el CONAFE no se ve reflejado en las evaluaciones nacionales, por lo que se mantiene una constante en la pérdida de aprendizajes del alumnado.

Las reglas de operación y la estructura que caracterizan al CONAFE, escaso financiamiento, bajos apoyos económicos a las figuras educativas, flexibilidad en el proceso de reclutamiento, formación inicial y continua no cualificadas, desequilibrio entre derechos y obligaciones, uniformidad del modelo pedagógico, mínima retención y deficientes resultados académicos, se agregan a los desafíos estructurales ligados a los territorios rurales. En este escenario, que las educadoras sean voluntarias parece justificar que la alimentación, protección y hospedaje recaiga en comunidades que viven en pobreza o pobreza extrema (CONEVAL, octubre de 2022) o que se encarguen con las familias de la instalación, organización y mantenimiento de las escuelas (CONAFE, 3 de diciembre de 2021).

La educación multigrado es una alternativa genuina, factible y validada a nivel internacional (UNESCO-Bangkok, 2013; INEE, 2019; Loera, 2021), por esta razón, en lugar de proponer la desaparición del CONAFE se recomienda que reciba una mayor partida del presupuesto, que sea justo con los incentivos que otorga a las figuras educativas y abierto a la innovación pedagógica. Las demás líneas de acción deben ir encaminadas a:

- Dotar de infraestructura, mobiliario y equipamiento suficiente a las escuelas, conforme a las características geográficas y las necesidades educativas específicas para que no recaiga ese compromiso en las comunidades.
- Hacer justicia a la labor que desempeñan las educadoras comunitarias con la equiparación del sueldo y las prestaciones que corresponden a cualquier docente multigrado para favorecer su permanencia en el servicio al menos durante tres años.
- Fortalecer el desarrollo profesional (que no capacitación) de las educadoras para que puedan tomar decisiones informadas, autónomas, libres e independientes.
- Elaborar un perfil profesional para el docente multigrado (INEE, 2019) como referente de los procesos de admisión, formación inicial y continua de las figuras educativas.
- Incluir a la educación comunitaria en el modelo de educación multigrado (INEE, 2019) para modificar la concepción de la educadora como especialista en una sola propuesta de enseñanza y se convierta en “un intelectual que reflexiona sobre el sentido social y político de la educación, un investigador que posee conocimientos teóricos y prácticos, con aptitudes para incidir en las finalidades, los contenidos y métodos de evaluación” (Abellán, 2022, p. 95).
- Adaptar el marco curricular para la educación comunitaria al plan de estudios 2022, valorar las experiencias multigrado de otros países y elaborar “materiales didácticos que tomen en cuenta la diversidad de contextos socioculturales, étnicos y lingüísticos” (Leyva y Santamaría, 2019, p. 135).
- Respalda que los centros comunitarios sean como mínimo bidocentes, dar mayor atención al alumnado de preescolar y del primer ciclo de educación primaria, enseñar una lengua extranjera, educación física y artes, además de facilitar el acceso a especialistas en educación especial (INEE, 2019).

Estas sugerencias suponen la discusión y replanteamiento de los objetivos de las políticas públicas para las zonas rurales con alta y muy alta marginación, la transformación de la representación asistencialista, autoritaria y compensatoria acerca de este servicio e implementar medidas efectivas desde la perspectiva de la inclusión, donde la diversidad y la participación de los beneficiarios sea el recurso fundamental para nivelar las desigualdades (Boix y Domingo, 2015, p. 54). Desde luego, primero hay considerar las condiciones de educabilidad, revertir las brechas sociales y económicas que generan la pobreza y exclusión, así como apostar por una educación que busque “igualar o dar más recursos y atención a los estudiantes de los grupos de menores ingresos” (Reimers, 2000, p. 44).

Referencias

- Abellán, J. (2022). Los Consejos Técnicos Escolares y el desarrollo profesional docente. En Á. Díaz-Barriga (Coord.). *Docente y didáctica: acercamientos polémicos* (pp. 67-122). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- Acuerdo número 30/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2022. *Diario Oficial de la Federación*, México, 28 de diciembre de 2021.
- Aguilera, M^a. A., Quezada, S. y Camacho, K. R. (2019). Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado. En S. Schmelkes y Águila, G. (Coords.). *La educación multigrado en México* (pp. 75-104). INEE.
- Backhoff, E., Contreras, S. y Baroja, J. L. (2019). *Brechas de aprendizaje e inequidad educativa en México*. INEE.
- BID (2020). *¿Es desigual el financiamiento escolar en América Latina?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Becas Benito Juárez (2022). *Becas Jóvenes Escribiendo el Futuro*. <http://bit.ly/3mpDQLn>
- Boix, R. y Domingo, L. (2015). Rural school in Spain: between compensatory education and inclusive education. *Sisyphus. Journal of Education*, 3(2), 48-57.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Cámara de Diputados (2017). *El Proyecto de Presupuesto Público Federal para la Función Educación, 2017-2018*. Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis.
- Cámara de Diputados (2022). *Evolución del Presupuesto de Educación Básica 2019-2022*. Centro de Estudios de Finanzas Públicas.
- MEJOREDU (2021). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- MEJOREDU (2022). *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad. Intervención formativa*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- CONAFE (2016). *Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo ABCD. Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo*. CONAFE.
- CONAFE (2017). *Guía de formación inicial. Ciclo 2017-2018*. CONAFE.
- CONAFE (18 de enero de 2017). *Recibe el Modelo ABCD reconocimientos, apoyos e interés para su aplicación a nivel internacional*. <http://bit.ly/3YGFbLz>
- CONAFE (9 de febrero de 2017). *Formación para la docencia. Los procesos de formación*. <http://bit.ly/41OXMrg>
- CONAFE (3 de diciembre de 2021). *Historia del Consejo Nacional de Fomento Educativo*. <http://bit.ly/3yk56h2>
- CONAFE (8 de septiembre de 2022). *Apoyos Económicos de Educación Comunitaria*. <http://bit.ly/3Zn4dQO>
- CONAFE (27 de septiembre de 2022). *Derechos y obligaciones de las figuras educativas de Educación Básica del Conafe*. <http://bit.ly/3Ys1hRu>
- CONAPO (2020). *Índices de marginación 2020*. Consejo Nacional de Población. <http://bit.ly/3yAH4PJ>
- CONEVAL (octubre de 2022). *Líneas de Pobreza por Ingresos*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. <https://bit.ly/3lYrvph>
- CPEUM (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación, México, 9 de agosto de 2019.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. y Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Sage Publications.

- Darling-Hammond, L. (2017). Preface. In B. D. Baker. *How money matters for schools* (p. 7). Learning Policy Institute.
- Dlamini, J; Du Plessis, A. R. y Markham, L. (2022). Staffing and Retention Challenges of Teachers in Rural Schools of Eswatini: The Case of the Lubombo Region. *International Journal of Rural Management*, 1-18. <https://bit.ly/3IVffWr>
- Función Pública (2022). *Nómina transparente de la administración pública federal*. <http://bit.ly/3KYh9IA>
- Gobierno de México (2022). *Solicitud de incorporación de Figuras Educativas, aspirante a Líder para la Educación Comunitaria (LEC)*. <https://cnfsiinafe.conafe.gob.mx/Registro>
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1(1), 1-48.
- Herrera, D. (2022). Hacerse educador: el caso de las exfiguras educativas del CONAFE. *Revista Boletín Redipe*, 11(10), 129-140.
- INEE (2017). *Informe de resultados Planea 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2018a). *Planea. Resultados nacionales 2018. 6º de primaria. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2018b). *Planea. Resultados nacionales 2017. 3º de secundaria. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Juárez, D. (24 de marzo de 2021). Cambios y retos del CONAFE en la 4T. *Educación Futura*. <http://bit.ly/3ZPQUZb>
- Juárez, D., Olmos, A. E. y Ríos-Osorio, E. (Eds.) (2020). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Fondo Editorial. Universidad Católica de Oriente.
- Leyva, Y. y Santamaría, M. (2019). Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México. En S. Schmelkes y G. Águila (Coords.). *La educación multigrado en México* (pp. 121-138). INEE.
- Loera, A. (2021). *La experiencia internacional sobre prácticas pedagógicas en aulas multigrado*. <https://bit.ly/3JjJM1J>
- López, L. D. (2019). Cursos comunitarios de CONAFE. En S. Schmelkes y G. Águila (Coords.). *La educación multigrado en México* (pp. 141-180). INEE.
- Mejía, F. y Martín del Campo, A. (2016). CONAFE: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(4), 51-64.
- Merchán, F. J. (2013). Docentes, familias y alumnos en las políticas educativas neoliberales. *Con-Ciencia Social*, 17, 137-144.
- Natarén, L. (24 de enero de 2022). Jóvenes de Conafe critican que aún con aumento de apoyo mensual ganan menos que los becarios. *AquíNoticias*. <http://bit.ly/3ZKGidP>
- OEI (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI.
- OEI y UNESCO (2018). *Iberoamérica inclusiva. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO.
- Pérez, Á. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y Á. I. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata.
- Portal. Diario del Estado de México (23 de junio de 2022). *Pese a pandemia, aumentó número de alumnos en escuelas Conafe durante el último año en Edomex*. <https://bit.ly/3SXaxwc>

- Rebolledo, V. y Torres, R. M. (Coords) (2019). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Redes de Tutoría (2022). *Quiénes somos*. <https://redesdetutoria.com/about-us/>
- Redes de Tutoría y Aprender con Interés (2020). *El ABCD de la relación tutora*. <http://bit.ly/3yeaGlg>
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 21-50. <https://doi.org/10.35362/rie2301006>
- Reporteros Hoy (21 de diciembre de 2021). *La pandemia no detuvo a los maestros de Conafe*. <http://bit.ly/41UuoAe>
- Right to Education Initiative (2022). *Derecho Internacional*. <http://bit.ly/3ZrQM2a>
- Rodríguez, C. R. y Juárez, D. (2020). Enfoques analíticos para el estudio de la equidad educativa. En D. Juárez, A. E. Olmos y E. Ríos-Orsorio (Eds.). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 418-452). Fondo Editorial. Universidad Católica de Oriente.
- Ronksley-Pavia, M., Barton, M. y Pendergast, D. (2019). Multiage Education: An Exploration of Advantages and Disadvantages through a Systematic Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(5), 24-41.
- Santibáñez, L. M. (2002). ¿Están mal pagados los maestros en México? Estimado de los salarios relativos del magisterio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(2), 9-41.
- Schmelkes, S. y Aguila, G. (Coords.) (2019). *La educación multigrado en México*. INEE.
- SEP (2 de junio de 2021). *Boletín SEP no. 110*. Convoca Conafe a mujeres y hombres a participar como líderes para la educación comunitaria. Secretaría de Educación Pública. <http://bit.ly/3YznQ7e>
- SEP (2022). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2021-2022*. Secretaría de Educación Pública.
- SNTE (2022). *Manual de prestaciones. Educación Básica 2022*. SNTE Sección 51. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Smit, R., Hyry-Beihammer, E. K. y Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97-101.
- Tapia, L. A. y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles Educativos*, 38(151), 32-54.
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO (2020) *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- UNESCO-Bangkok (2013). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes*. UNESCO. Principal Regional Office for Asia and the Pacific.
- UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNESCO.
- USICAMM (2022). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2023-2024*. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. USICAMM-SEP.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, 22(90), 57-76.

Cómo citar en APA:

Abellán, J. (2023). Desigualdad e inequidad en la educación rural mexicana: la experiencia del CONAFE en el Estado de Chihuahua. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 115-133. <https://doi.org/10.35362/rie9115568>