

El Modelo ABCD del Conafe: características y efectos para la educación básica rural

Carlos Guillermo Rossainz Méndez
<https://orcid.org/0000-0002-7719-5147>
Arixbeth Sánchez García
<https://orcid.org/0009-0009-9296-0159>

Resumen

El siguiente artículo ofrece un análisis del modelo educativo ABCD (Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo) aplicado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) entre 2016 y 2023, con el objetivo de asistir las necesidades educativas en las comunidades rurales y marginadas de México, que son de tipo multigrado. Por ello se examinan su implementación, fundamentos pedagógicos y sus desafíos.

Este trabajo se desarrolla a partir de una revisión documental, basada en fuentes oficiales del Conafe, investigaciones académicas y observaciones directas en aulas comunitarias durante el periodo de aplicación del modelo. Dichas observaciones permiten distinguir las estrategias fundamentales del modelo, como las comunidades de aprendizaje, las redes de tutoría y su aplicación en la práctica.

A pesar de la autonomía estudiantil y el aprendizaje colaborativo que promovió el Modelo ABDC, su implementación estuvo condicionado por factores operativos y estructurales. Algunas de las principales limitaciones identificadas son: la escasez de recursos didácticos, precariedad en infraestructura y una formación deficiente de los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC). Asimismo, la presencia de prácticas pedagógicas tradicionales, lo que mermó la eficacia del modelo.

En este sentido, se argumenta que, a pesar de las limitaciones, el Modelo ABCD consiguió vincular la educación con los contextos comunitarios y territoriales, promoviendo la participación activa de los estudiantes en su entorno y aprendizajes significativos. Analizar este modelo educativo ofrece reflexiones importantes sobre las dificultades que enfrentan las iniciativas educativas en los contextos rurales y marginados, además, enfatiza la necesidad de adaptar y ajustar las políticas educativas a la realidad local, para garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad.

Palabras clave: Educación rural, escuelas multigrado, Conafe, aprendizaje colaborativo.

Abstract

The following article offers an analysis of the ABCD (Collaborative and Dialogue-Based Learning) educational model implemented by the National Council for Educational Development (CONAFE) between 2016 and 2023, with the aim of addressing the educational needs of rural and marginalized communities in Mexico, which are typically multigraded. Therefore, its implementation, pedagogical foundations, and challenges are examined.

This work is based on a documentary review of official CONAFE sources, academic research, and direct observations in community classrooms during the model's implementation period. These observations allow us to identify the model's fundamental strategies, such as learning communities and tutoring networks, and their practical application.

Despite the student autonomy and collaborative learning promoted by the ABCD Model, its implementation was conditioned by operational and structural factors. Some of the main limitations identified are: a shortage of teaching resources, inadequate infrastructure, and insufficient training for Community Education Leaders (CELs). Additionally, the persistence of traditional teaching practices diminished the model's effectiveness.

In this regard, it is argued that, despite its limitations, the ABCD Model successfully linked education to community and territorial contexts, promoting active student participation in their environment and meaningful learning. Analyzing this educational model offers important insights into the challenges faced by educational initiatives in rural and marginalized contexts. Furthermore, it emphasizes the need to adapt and adjust educational policies to local realities to ensure equitable, inclusive, and quality education.

Keywords: Rural education, multigrade schools, Conafe, collaborative learning.

Introducción

Garantizar el derecho a la educación en los territorios rurales ha sido uno de los grandes desafíos de la educación pública en México. Esta encomienda ha desencadenado diversas estrategias, modelos, pedagogías y políticas, lo que históricamente significa un amplio cúmulo de acciones, duraderas o efímeras, que requieren su documentación y análisis. Tal es el caso del modelo conocido como Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Dialogo (ABCD) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), implementado entre 2016 y 2023, el cual requiere ser analizado en cuanto a sus procesos y resultados en miras de fortalecer la enseñanza básica en contextos rurales.

El Modelo ABCD estaba diseñado para escuelas multigrado, un tipo de organización escolar donde el profesor enseña dos o más grados simultáneamente (Vargas, 2003). Específicamente, los planteles del Conafe se denominan “centros de trabajo” y todos son unitarios, es decir, una o a veces dos figuras educativas atienden todos los grados según el nivel, ya sea preescolar, primaria o secundaria. Esta estrategia pedagógica pretendía establecer una relación tutora entre el aprendiz y el educador.

Su implementación tuvo diferentes impactos y resultados, en este sentido, en el presente documento tenemos por objetivo

describir la metodología y parte de los alcances del Modelo ABCD, mediante un estudio cualitativo construido desde una perspectiva documental encaminada a la contextualización del Conafe y del Modelo ABCD; y, desde observaciones de los procesos educativos del modelo a partir de nuestras experiencias como figura educativa del Conafe y como investigador sobre la cultura escolar en aulas multigrado.

En consecuencia, el texto está dividido en tres partes: la primera, El Modelo ABCD del Conafe, que explica la función de Conafe en el cumplimiento del derecho a la educación y que define cómo se conforma y cómo se estructura el modelo; mientras que, en la segunda parte, Alcances del Conafe y del Modelo ABCD en la educación básica rural, se habla de los efectos, objetivos logrados y áreas de oportunidad del modelo; finalmente, se reflexiona sobre el fin del ABCD y su incidencia para la educación rural básica en México.

El Modelo ABCD del Conafe

El Conafe surgió en los años setenta, durante el sexenio de Luis Echeverría, en un México controvertido, entre la búsqueda de una relación entre Estado e iniciativa privada, con una economía expansiva, consiguiendo que los petroquímicos se convirtieran en uno de los ingresos dinámicos que proporcionaron crecimiento económico. Por otro lado, también hallamos un México con una gran diversidad de problemas sociales que demandaban cambios urgentes: uno de estos reclamos eran mejoras en la educación.

En tal contexto, el 11 de septiembre de 1971, por decreto presidencial y ante la negativa del magisterio por acudir a las localidades dispersas (Rockwell y Garay, 2014), se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), como un organismo descentralizado, cuyo propósito era llevar educación a niños, niñas y adolescentes de poblaciones vulnerables que no podían contar con un servicio educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Entonces el naciente Conafe, implementó cursos comunitarios a través de figuras educativas llamadas “instructores”. En esta década, el organismo se agregó a la

ejecución de servicios escolares multigrado, pero su llegada representó una nueva forma de escuela rural y con ello, nuevos perfiles de maestros, comunidades estudiantiles diferentes, además de una nueva manera de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Actualmente, el Conafe tiene presencia en 31 entidades federativas, desde su creación ha desempeñado un importante papel dentro del complejo Sistema Educativo Mexicano, implementando métodos pedagógicos innovadores, enfocados a mejorar la calidad educativa y en reducir la brecha de desigualdad entre zonas urbanas y rurales. Su misión, principalmente se ha centrado en proporcionar educación básica, además de promover la capacitación y desarrollo de las figuras educativas conocidas hoy como Educadores Comunitarios (EC), quienes desempeñan el papel de docentes.

Según información oficial, la misión de este organismo es hacer realidad el derecho a la educación. Desde su creación, ha llevado la educación inicial y básica, a los sectores rurales, marginados, migrantes y con rezago social. Cuando se habla de “llevar educación” nos referimos a que se encarga, además de asignar maestros, a proporcionar materiales (útiles escolares y libros de texto) e incluso construir planteles educativos en localidades donde la SEP no tiene presencia (Conafe, 2022). Cabe señalar que las funciones del Conafe rebasan lo curricular, pues también pretenden incidir en promover la participación comunitaria para la organización, instalación y mantenimiento de las escuelas, así como garantizar la seguridad de las figuras educativas y los estudiantes, además de promover la atención prioritaria a la dignidad y el respeto a la diversidad cultural de las comunidades.

Diversos estudios han ejemplificado las condiciones escolares de los planteles del Conafe, que no hacen más que reflejar la desigualdad educativa de nuestro país, pues las brechas entre los servicios educativos, públicos y privados, urbanos y rurales, continúan acrecentándose, siendo más perjudicadas las aulas multigrado: sin consideración en los modelos educativos,

ignoradas por las autoridades educativas y sin los recursos necesarios (humanos y materiales) para una educación integral (Medrano et al., 2019).

A lo largo de los años, el Conafe ha desarrollado estrategias diversas para cumplir con el derecho a la educación. Una de ellas fue el modelo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD), creado entre 2015 y 2016, cuya implementación general comenzó en el ciclo escolar 2016-2017 y se caracterizó por tener una estructura diferente al modelo educativo convencional de la SEP, pues este modelo se basaba en los principios de aprender a aprender a través de la colaboración y el diálogo, es decir, una educación horizontal que, en teoría, promovía la autonomía de los estudiantes.

Inicialmente el ABCD se sometió a un pilotaje sólo en siete estados: Chiapas, Veracruz, Puebla, Guerrero, Hidalgo, San Luis Potosí y Chihuahua, teniendo un plan específico por cada entidad federativa (ILCE, 2016a). En palabras de las autoridades del Conafe, el modelo buscaba llevar educación de calidad y personalizada a cada uno de sus estudiantes. Para lograr su objetivo trazaron dos estrategias clave: redes de tutoría y comunidades de aprendizaje. Dichas estrategias se basaron en la interacción entre personas, los procesos de comunicación y la generación de ambientes adecuados para el aprendizaje (ILCE, 2016b). Con esto se intentaba fortalecer el aprender a aprender y el aprender a convivir, es decir, generar un ambiente armónico de aprendizaje, donde los estudiantes desarrollaran óptimamente habilidades como la comprensión lectora, la expresión oral, el pensamiento racional matemático y la escritura. Según el Conafe, estos objetivos estaban cimentados en la enseñanza recíproca y la atención personalizada (Conafe, 2016a).

Este modelo apareció como la estrategia gubernamental para trasladar a las escuelas comunitarias el proyecto educativo del sexenio de Enrique Peña Nieto: Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Según el discurso oficial, este modelo, entre otras cosas, contemplaba fomentar la autonomía curricular,

fortalecer la autonomía de gestión y adaptar las necesidades educativas a los contextos específicos (SEP, 2017).

De la misma manera, el ABCD formaba parte de la transformación integral del Conafe, la cual tenía cinco ejes: 1) Rediseño del modelo pedagógico multigrado; 2) Redefinición de los criterios de focalización; 3) Diversificación de la prestación de los servicios educativos; 4) Profesionalización de las figuras educativas; y, 5) Reorganización institucional (Conafe, 2016b). Gracias al éxito del pilotaje y al contexto de reestructuración interna, se decidió que para el ciclo escolar 2018-2019, se implementaría el modelo en todos los centros de trabajo del país (Conafe, 2018).

La implementación del modelo ABCD se dio en un contexto mexicano de reestructuraciones en la educación a nivel federal, estatal y local; de transformaciones en los espacios rurales; de problemas educativos, como la falta de equidad y la cobertura escolar; y de transición de régimen, del PRI a MORENA, de Peña Nieto a López Obrador, y del Modelo de Aprendizajes Clave a la Nueva Escuela Mexicana. A eso debe agregarse el confinamiento y cierre prolongado de las escuelas por la pandemia de COVID-19. El ABCD se presentó como un ejemplo de innovación educativa y su componente pedagógico se estableció en el “Marco Curricular de la educación comunitaria”, estructurándose con propósitos, rasgos de perfil de egreso, principios pedagógicos, ciclos de la relación tutora, la estructura curricular, Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA) y evaluación de los aprendizajes (Conafe, 2016b).

En cuanto a los contenidos, retomó los cuatro Campos Formativos de los Aprendizajes Clave: A) Lenguaje y comunicación, B) Pensamiento matemático, C) Exploración y comprensión del mundo social, y D) Exploración y comprensión del mundo natural. Estos Campos Formativos reunieron un total de 53 unidades de aprendizaje que integraban todos los contenidos del currículo oficial del sexenio 2012-2018. Para cada unidad, el modelo pretendía establecer comunidades de aprendizaje formadas por estudiantes de diferentes grados, donde unos actuaban como

tutores (Docente) y los otros como tutorados (Estudiantes/Alumnos). Es importante recalcar que las UAA comprendían todos los niveles, desde Preescolar hasta Secundaria, aproximándose con diferente complejidad, pero su intención era abordarse simultáneamente por los diferentes niveles educativos.

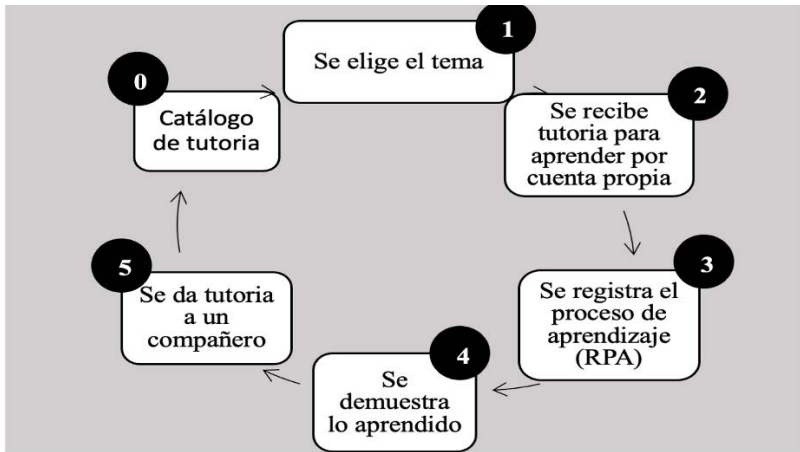
El modelo proponía un formato flexible en comparación con la educación convencional y estaba diseñado para ofrecer servicios educativos que pudieran adaptarse al contexto y condiciones de las comunidades rurales, marginadas y de muy alta marginación, esto facilitaría el trabajo de los EC que se enfrentaban con información limitada para el desarrollo de su práctica. Otros propósitos del ABCD fueron: atender la diversidad que se presentaba en las aulas para que así el alumnado tuviera las mismas oportunidades de aprender de forma autónoma; formar a los EC, fomentándoles que el aprendizaje debía estar basado en el diálogo y la colaboración; crear condiciones de respeto en el intercambio de opiniones y ritmos de aprendizaje, así como la colaboración y el interés personal por aprender; promover la reflexión y conciencia ciudadana, promoviendo participación activa de los estudiantes en sus comunidades, con responsabilidad y valores; y ofrecer una formación que recupere lo fundamental del currículo como la lectura, escritura, matemáticas, y el conocimiento científico y sociocultural (Conafe, 2016b).

Ahora, es importante mencionar los principios en que sustentaron al modelo ABCD, estos resultaron piedras angulares para su implementación, por ejemplo: solo ofrecer temas que se conocían con suficiencia; confiar en la capacidad que todos tienen para aprender; fomentar encuentros de aprendizaje cara a cara; mantener el diálogo tutor hasta lograr la comprensión deseada; brindar apoyo personal, adecuado a la situación particular de cada estudiante, según sus posibilidades, disposición y estilo de razonamiento propio; e intercambiar roles, de aprendiz a tutor, para compartir el conocimiento de la misma forma en la que se ha experimentado (Conafe, 2016b).

Otro elemento que conformaba al modelo ABCD era el ciclo de la relación tutora, un medio que, según Conafe, afirmaríala

calidad del proceso y resultados de la relación pedagógica entre el estudiante y el tutor. De acuerdo con el Marco curricular de la educación comunitaria modelo ABCD, el ciclo constaba de cinco fases o etapas, como se muestra en el siguiente esquema:

Figura1. Fases o etapas del modelo ABCD del Conafe



Nota: Elaboración propia a partir del esquema de López (2016).

Como se muestra en la imagen, el ciclo se iniciaba con: 1) el ofrecimiento de un catálogo de temas que previamente fueron estudiados con profundidad por el tutor, para que el tutorado eligiera uno de su interés; 2) se recibía tutoría para aprender por cuenta propia, ésta se basaba en el diálogo y preguntas que guiarían al alumno a realizar una exploración inicial del tema, construir comprensiones, integrar saberes y explicitar los aprendizajes; 3) se documentaba mediante un escrito llamado “Registro del Proceso de Aprendizaje (RPA)”, en él se registraba el proceso seguido para alcanzar la comprensión, organizando ideas, externando dudas y anotando hallazgos. Se recomendaba que se realizara cuando el alumno considerara propio el aprendizaje, uno de los mayores desafíos de este momento fue la reconstrucción mental que le permitió al alumno llegar de “lo conocido a lo

desconocido"; 4) el momento de la demostración pública no solo actuaba como evidencia de aprendizaje, sino que también determina si el aprendiz estaba listo para ser tutor en ese tema en específico. Había tres preguntas guía: ¿Qué quería entender o resolver? ¿Qué dificultades de comprensión encontré? ¿Cómo las resolví? ¿Qué entendí o cuál fue la respuesta que encontré?; y, 5) los temas aprendidos por el alumno se integraban en su "catálogo de temas" sobre los que estaba capacitado para ofrecer tutoría a otros.

El RPA y la demostración pública eran componentes cruciales en la evaluación, ya que describían los procedimientos que se siguieron, lo que se aprendía y cómo se aprendía. En síntesis, constituían una evidencia de aprendizaje. Se podía evaluar el aprendizaje de todo el tema revisando el RPA y mediante su exposición oral en la demostración pública. Además, el cambio de rol generaba una polivalencia en el aprendizaje. De acuerdo con Santiago Rincón-Gallardo (2012), la rotación de roles hacía visible el proceso de aprendizaje, mostraba las propias dificultades, desarrollaba nuevos aprendizajes y contribuía a obtener/aumentar la confianza en sí mismo.

La tutoría entre colegas facilitaba la comprensión del tema y tenía doble propósito: el primero, daba pauta para crear una situación que permitía al tutor fortalecer sus estrategias de comprensión al enfrentarse a un esquema de pensamiento diferente, poniendo a prueba sus niveles de experiencia de aprendizaje y ayudaba a que el compañero aprendiera el tema; el segundo, era organizativo, ya que la relación tutora implicaba atención personalizada, algo que sería imposible para un solo docente (López, 2016). De esta forma, todos aprendían de todos, los roles de enseñanza y aprendizaje entre tutor y tutorado se reconfiguraban, creando una comunidad orientada a aprender y compartir.

Según Mejía, Pérez y Frausto (2016), la relación tutora era fundamental en el modelo ABCD, para el aprendiz, porque estimulaba el interés personal, el conocimiento previo, el progreso a su propio ritmo, fomentaba la investigación, desarrollaba la

escritura, estimulaba la autonomía, la expresión oral y cambio de rol; mientras, para el tutor, impulsaba el conocimiento profundo, le ayudaba a identificar saberes previos, utilizaba métodos interactivos, hacía intervención estratégica, establecía relación afectiva y realizaba acompañamiento constante.

Podemos observar que en las redes de tutoría (RT), las prácticas educativas se basaban en la interacción horizontal entre tutor y aprendiz. En esta relación no jerárquica, se expresan los procedimientos de aprendizaje, permitiendo que cada aprendiz se apropie de ellos como una herramienta que utilizará al convertirse en tutor. Una de sus características esenciales era el “aprendizaje desde el error”, que implicaba usar los errores del estudiante como una herramienta para fortalecer su aprendizaje. El error permitía al estudiante analizar la secuencia que utilizó y, a través de la comparación, comprender la diferencia entre el error y el acierto. El tutor debía asegurarse de que el estudiante identificara los elementos específicos que lo llevaron a un error y, si es necesario, replantar su enfoque para alcanzar el objetivo del estudio.

Como mencionamos en la introducción, todas las escuelas de Conafe son multigrado, es decir, se encuentran estudiantes de diferentes grados en un mismo salón. Dependiendo del número de EC (docentes) las escuelas pueden ser unitarias, bidocentes o tridocentes. Sin embargo, esta clasificación solo muestra una condición y no la característica primordial: la heterogeneidad de los estudiantes. Atender la heterogeneidad del alumnado implica que los docentes comiencen sus intervenciones pedagógicas desde el nivel en que se encuentran sus alumnos, en lugar de seguir un currículo homogéneo para todos. Este enfoque reconoce las diferencias individuales en aptitudes, intereses y perfiles de los estudiantes (Tomlinson, 2008).

Para implementar este enfoque, los docentes debían proporcionar oportunidades de aprendizaje que fomentaran el involucramiento activo y permitieran a los estudiantes aprender a su propio ritmo. Según Vosniadou (2006), esto incluye la participación activa

y constructiva del estudiante y dar tiempo suficiente para la práctica. Aprender es una tarea cognitiva compleja que requiere tiempo y práctica para construir experiencia. También es crucial considerar las diferencias individuales y de desarrollo, ya que los niños aprenden mejor cuando sus diferencias son tomadas en cuenta. Este tipo de prácticas rompe con la “gramática escolar” del sistema educativo tradicional, que organiza el currículo y los materiales bajo la premisa de la homogeneidad entre estudiantes de la misma edad (Tyack y Cuban, 2002).

Efectos del Conafe y del Modelo ABCD en la educación básica rural

En el 2021, Gabriel Cámara, director general de Conafe expresó que la institución, tras regresar del confinamiento producto de la pandemia de COVID-19, atendía a más de 290,366 niñas, niños y adolescentes en las zonas de alta y muy alta marginación, en donde se asentaban los 32 mil 869 servicios educativos ubicados en 36 mil 414 localidades de 2 mil 157 municipios (Conafe, 2021b). Para el 2022, de acuerdo con la matriz de datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), Conafe ejerció un presupuesto de 5,269 mdp y para 2023 le fueron aprobados 5,739 mdp, con tal presupuesto la meta planeada de servicios en operación fue de 87.56% en 2021 y 91.62 para 2022, teniendo una meta alcanzada de 86.29% y 89.11% respectivamente. En relación con los beneficiarios (alumnado) Conafe tenía proyectado una incorporación del 100% en ambos años, 2021 y 2022, sin embargo, solo alcanzó un 85.53% y 72.89%, es decir bajaron las inscripciones en un año (CONEVAL, 2023).

Respecto al abandono escolar, es un hecho que ha aumentado en nivel secundaria, pues en 2021 solo se registró 8.81%, pero en 2022 aumentó, alcanzando un 11.36%, los motivos que incitan a esta decisión, en muchos casos, son de índole económica, ante la escasez monetaria se abandona la escuela para entrar al mundo laboral; en otros casos ocurre por decisión propia; a veces también

inciden los sentidos familiares que rechazan la importancia de estudiar y por lo tanto dejan de apoyar las trayectorias escolares de los menores. En el nivel primaria, las estadísticas respiran del abandono escolar, se pasa de un 14.3% en 2021, que en 2022 bajó a un 9.61% (CONEVAL, 2023).

En las tasas de eficiencia terminal se logró tener avances, por cada cien alumnos de nuevo ingreso, inscritos tantos ciclos escolares atrás como dure el nivel o tipo educativo en cuestión, se obtuvo un 31.03% y 29.7% para 2021 y 2022 en nivel secundaria, esto a pesar del abandono escolar alto que presentó este nivel educativo. En el caso de primaria, también hubo logros, en 2021 se obtuvo un 87.25% y en 2022 un 91.77% (CONEVAL, 2023).

A más de 50 años de su creación, se han realizado algunos análisis de los resultados educativos y los componentes de este organismo educativo. De acuerdo con los datos arrojados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Conafe presenta una menor tasa de eficiencia terminal y un bajo resultado en la prueba de logro educativo. El Plan Nacional para la Evaluación (PLANEA) muestra que la mayoría de la población estudiantil atendida por Conafe se encuentra en los niveles más bajos, nivel I y II en las dos áreas analizadas: lenguaje y comunicación, y matemáticas. Schmelkes y Águila (2019) asocian estos bajos resultados con el contexto de las comunidades que están en alta y muy alta marginación, pues aproximadamente un 83.5%, y un 58% se encuentran en zonas aisladas.

Otros de los factores que se han asociado con los bajos niveles de aprendizaje radica en la figura de los Educadores Comunitarios (EC); se observó que desconocen cómo se utilizan las diferentes estrategias de enseñanza de los modelos y es hasta el momento de la práctica que los EC adquieren las habilidades (Herrera y Mijangos, 2018). En relación con el modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) se ha destacado el impulso hacia una autonomía estudiantil, trabajo colaborativo y desarrollo de competencias de investigación. Sin embargo, se ha detectado la coexistencia de prácticas pedagógicas tradicionales que entran en conflicto con las actuales.

Uno de los aspectos destacados en este contexto es la formación de los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC). Estudios sobre el perfil del instructor comunitario de Conafe revelan que estos educadores a menudo desconocen el uso de estrategias de enseñanza constructivistas y muchos no logran comprender plenamente la magnitud de su labor, teniendo una débil autopercepción como agentes transformadores. En una investigación realizada por Herrera y Mijangos (2018) sobre los procesos de formación pedagógica e identidad profesional de los LEC, se concluye que estos jóvenes adquieren habilidades para la docencia principalmente a través de la práctica, más que durante las etapas de formación inicial y continua. Además, se sugiere que el ejercicio de la docencia a este nivel impacta en la construcción de su identidad como líderes comunitarios. Desde una perspectiva complementaria, Abós et al. (2021) señalan que la resignificación de la identidad profesional de los maestros rurales es crucial para visibilizar el papel que desempeñan las escuelas en estos contextos.

Aunado a las cifras ofrecidas por estudios cuantitativos y los hallazgos arrojados por la literatura especializada, también contamos con conocimiento cotidiano sobre las dinámicas del Modelo ABCD. Entre 2019 y 2023 pudimos observar la didáctica en aulas de preescolar, primaria y secundaria comunitaria ubicadas en el centro de Veracruz. Esa experiencia permitió percatarnos que en cierta medida se empleaban las directrices del ABCD, eso se debía a una mayor atención a las indicaciones que marcaban las autoridades estatales de la institución y a los lineamientos del mismo modelo ABCD por parte de los LEC. El trasfondo era el importante control institucional por parte de la delegación estatal del Conafe, que contaba con diversas asesorías y seguimiento al trabajo de las figuras educativas, quienes eran visitados por el tutor, debían acudir constantemente a la coordinación regional y tenían que responder diversos formatos de seguimiento.

En las prácticas observadas se presenciaron dinámicas variopintas, pero la actividad estelar eran los estudios de la UAA, a la que dedicaban de una a dos horas. Con las UAA, lo estudiantes se

apoyaban entre ellos y promovían la colaboración. Es posible afirmar que el Modelo ABCD era intermitente, pudo observarse que en algunas aulas se priorizaba el trabajo individual, cada estudiante iba avanzando según su grado de comprensión y el docente fungía como un tutor que estaba ahí para aclarar dudas. Pero también era un hecho que en algunas aulas se promovían estrategias de enseñanza-aprendizaje que diluían al Modelo ABCD ya que estaban vinculadas con la docencia tradicional graduada, por ejemplo, la excesiva exposición oral del docente, trabajo individual sin redes de tutoría, estímulos conductistas a quienes concluían primero la actividad, escaso diálogo grupal con fines de aprendizaje y siempre figuraba el docente como protagonista del proceso.

Cotidianamente, el Modelo ABCD se veía impedido, en primer lugar, por el arraigo de las dinámicas graduadas y tradicionales en los docentes; en segundo, por la precariedad del mobiliario escolar, falta de espacios recreativos y limitaciones de infraestructura que representaban un impedimento para un ambiente escolar idóneo y una constante histórica de las escuelas comunitarias; tercero, la falta de centros de indagación documental para complementar las actividades y materiales en el aula; y cuarto, la escasa cantidad de materiales didácticos, pues en la secundaria comunitaria se limitaban a recibir cuadernillos basados en los campos formativos del Modelo ABCD, que sólo eran guías de trabajo mas no fuentes de información, y los libros de texto disponibles no eran suficientes para toda la comunidad estudiantil.

Juárez y Lara (2018) identificaron varias fortalezas del ABCD, como el fomento de la autonomía de los alumnos, el trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias investigativas. Sin embargo, también observaron la coexistencia de prácticas pedagógicas tradicionales que competían con las innovadoras. Además, percibieron una brecha entre la escuela y los padres de familia, quienes esperaban que sus hijos realizaran tareas tradicionales como prueba de que están aprendiendo, lo que dificulta la comprensión y aceptación del modelo. En un estudio

realizado en el estado de Hidalgo, Contreras (2019) encontró que la implementación del modelo ABCD enfrenta desafíos debido al marcado rezago escolar en las comunidades, la alta presencia de estudiantes con necesidades especiales y la renuencia de los jóvenes a asumir un papel más autónomo en su proceso educativo.

A pesar de todo, hasta la fecha no se dispone de información sistemática para evaluar la eficacia del Conafe y sus modelos, lo que subraya la necesidad de examinar su operatividad en contextos específicos. Esto es fundamental, dado que se trata de una iniciativa nacional para ofrecer servicios educativos en comunidades que no tienen acceso al sistema educativo oficial (INEE, 2019). Asimismo, la figura de los LEC es preocupante, considerando la formación limitada y el precario apoyo económico que reciben para enfrentar las altas exigencias de la educación en zonas rurales y urbano-marginales.

Reflexión final

A partir de 2023, el Consejo Nacional de Fomento Educativo decidió finalizar la implementación del Modelo ABCD, para ser sustituido por el modelo denominado de Relación Tutora, que da prioridad al vínculo profesor-estudiante, buscando un aprendizaje horizontal a través del diálogo (Conafe, 2023).

Los alcances del modelo analizado deben pensarse en función con el panorama nacional de las escuelas multigrado, un tipo de organización escolar históricamente relegado y que a pesar de los esfuerzos por desarrollar estrategias específicas sigue expresando notables deficiencias en cuanto al logro de aprendizajes. El fracaso del ABCD trasciende su diseño y las limitantes para los docentes, entonces tiene que pensarse desde una perspectiva diacrónica, ejemplificada en la historia de Conafe, organismo que fue creado para aquellas localidades rechazadas por la SEP e históricamente marginadas. Pero también una mirada sincrónica que tome en cuenta carencias de infraestructura, los maestros sin formación para lo multigrado y el olvido por parte de las autoridades educativas federales.

De manera general, el modelo ABCD, aunque concebido como un ideal pedagógico, enfrentó desafíos significativos. Estos desafíos incluyen la falta de fuentes de consulta en las comunidades, el desconocimiento de estrategias pedagógicas necesarias para asegurar una progresión gradual por niveles, y la falta de alineación entre los contenidos del modelo y el currículo oficial. Esta situación obliga a pensar en la apropiación del modelo por parte de los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), quienes a menudo realizan modificaciones pedagógicas a su criterio, lo que termina socavando los principios fundamentales del modelo. En este contexto, el pedagogo argentino Pablo Gentili señaló que, aunque durante la segunda mitad del siglo XX los países de América Latina lograron gradualmente la cobertura universal en la educación básica, las poblaciones con menos recursos siguen siendo excluidas del derecho a una educación de calidad. Gentili (2009) describe este fenómeno como una dinámica de «exclusión incluyente», donde los mecanismos de exclusión educativa se transforman para perpetuar la desigualdad en el acceso a los beneficios educativos.

Además, tanto la UNESCO como la OCDE coinciden en que para garantizar una educación de calidad es crucial atraer y retener a los mejores docentes en el sistema escolar. Esto implica elevar el estatus de la profesión docente, modernizar la carrera profesional y asignar a los docentes mejor preparados a los entornos más desafiantes. Este es un aspecto controvertido del modelo ABCD, ya que, aunque la figura del LEC es esencial para atender a la población rural y urbano-marginal dispersa de México, también es un punto de debate respecto a la capacidad de ofrecer una educación de calidad para todos.

No obstante, es importante reflexionar sobre la importancia y el legado del Modelo ABCD. Un punto de partida es reconocer que permitió la vinculación escuela-comunidad-territorio. El sitio web oficial del Conafe señaló que “la Educación Comunitaria [...] se enfoca a atender las necesidades de aprendizaje de los habitantes de las comunidades rurales y consolidar espacios educativos como centros de aprendizaje que impulsan el desarrollo

comunitario" (Conafe, 2022). Vale decir que el modelo implicó procesos extracurriculares para incidir en la realidad cultural de la población, propiciando la participación y organización comunitaria desde la escuela (Conafe, 2000). Empíricamente observamos cómo los EC organizaban cada año un proyecto para la mejora local, y según el territorio, el nivel de participación local variaba.

Otro aporte radica en la consolidación de las redes de tutoría, las cuales estimulan el aprendizaje colaborativo, el aprender a aprender, el diálogo y el convivir en diferentes territorios. Esta propuesta puede desarrollarse en escenarios escolares rurales, indígenas y urbanos, multigrado o graduados, para generar nuevas experiencias de aprendizaje que promuevan el reconocimiento de la diversidad.

Vale la pena entender al Modelo ABCD como parte de una serie de reestructuraciones a la educación, que en su momento sirvió para hacer una revisión de los elementos curriculares que se armonizaban con la política educativa en el México del sexenio 2012-2018. Así el Conafe desarrolló nuevos materiales, un nuevo rol de los docentes y construyó innovadoras estrategias de aprendizaje, cuyo alcance, triunfo o fracaso, dependieron más de las condiciones estructurales del país, el sistema educativo y el modelo económico, que de la labor del LEC, precarizado y someramente capacitado, y la disposición de la comunidad.

Cerramos este texto enfatizando sobre la necesidad de analizar complejamente las experiencias cotidianas de relegación experimentadas en el Conafe, tomando en cuenta a los actores involucrados, el modelo educativo y las condiciones institucionales, buscando entender por qué modelos bien intencionados y diseñados como el reseñado en este texto no alcanzan a cumplir todos sus cometidos.

Referencias

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

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

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2022). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2022*. CONEVAL.

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2000). *Lineamientos generales para la operación de los programas educativos*. Conafe.

_____. (09 de noviembre de 2016a). "El Modelo ABCD del Conafe responde a los retos educativos que dicta la OCDE: Dalila López" en Conafe. Prensa. <https://www.gob.mx/conafe/prensa/el-modelo-abcd-de-conafe-responde-a-los-retos-educativos-que-dicta-la-ocde-dalila-lopez>

_____. (2016b). *Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo ABCD. Aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo*. Conafe

_____. (02 de septiembre de 2021) *Atiende Conafe a más de 290 mil alumnas y alumnos en el regreso a clases presenciales*. Conafe. Prensa. <https://www.gob.mx/conafe/articulos/atiende-conafe-a-mas-de-290-mil-alumnas-y-alumnos-en-el-regreso-a-clases-presenciales?idiom=es>

-
- _____. (02 de mayo de 2022). *¿Qué es el Conafe?* Gobierno de México. Sitio Web. Recuperado 17 de diciembre de 2024 <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/consejo-nacional-de-fomento-educativo-26554>
- Gentili, P. (2009). *Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina*. UNESCO
- 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>.
- Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. (2016a). *Asesoría para fortalecer el ABCD desde la perspectiva de su aporte al modelo multigrado*. ILCE
- _____. (2016b). *Asesoría técnica para la gestión pedagógica del nuevo modelo de educación básica comunitaria*. ILCE
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *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>
- López, D. (2016). La relación tutora y la mejora del aprendizaje. *Revista RED* 1(3), 7-20 <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red03-1PDF.pdf>.

- Medrano V., García, L., Ramos E., Pérez, M., Robles, H. (2019). Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes en S. Schmelkes y G. Águila (eds.). *La educación multigrado en México*, (pp. 41-74). INEE.
- Mejía, F., Pérez, I., y Frausto, A. (2016). *Análisis de la propuesta de gestión pedagógica del nuevo modelo de educación comunitaria*. ILCE.
- Rincón-Gallardo, S. (2012). *Redes de tutoría académica*. SEP.
- Rockwell, E. y Garay, C. (2014). "Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente". *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. II, 3, 1-24.
- Secretaría de Educación Pública. (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP.
- 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.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los alumnos*. Bolsillo-Octaedro.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, T. (2003). *Escuelas MULTIGRADOS: ¿cómo funcionan? reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto escuelas multigrado innovadas*. UNESCO
- Vosniadou, S. (2006). *¿Cómo aprenden los niños?* Academia internacional de educación. Revista Calidad educativa.