

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



INSTITUTO DE
INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO
EDUCATIVO

MAESTRÍA

“Servicios Conafe en Baja California: gestión pedagógica y derecho a la educación”

Tesis
Que para obtener el grado de
Maestra en Ciencias Educativas

Presenta

Lic. Rocio Gutiérrez Rodríguez

Director de tesis

Dr. Juan Páez Cárdenas

Ensenada, Baja California, México

Diciembre, 2024



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



“Servicios Conafe en Baja California: gestión pedagógica y derecho a la educación”

Tesis
Que para obtener el grado de

Maestra en Ciencias Educativas

Presenta

Lic. Rocio Gutiérrez Rodríguez

Aprobado por:

Dr. Juan Páez Cárdenas
Director de tesis

**Dra. María Guadalupe
Tinajero Villavicencio**
Sinodal

**Mtro. Cenobio Popoca
Ochoa**
Sinodal



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 21 de noviembre de 2024

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestra(o) en Ciencias Educativas

Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinador(a) de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Rocio Gutiérrez Rodríguez**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Servicios Conafe en Baja California: gestión pedagógica y derecho a la educación”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Juan Páez Cárdenas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 21 de noviembre de 2024

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestra(o) en Ciencias Educativas

Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinador(a) de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Rocio Gutiérrez Rodríguez**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Servicios Conafe en Baja California: gestión pedagógica y derecho a la educación”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 21 de noviembre de 2024

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Maestra(o) en Ciencias Educativas

Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinador(a) de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Rocio Gutiérrez Rodríguez**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Servicios Conafe en Baja California: gestión pedagógica y derecho a la educación”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Mtro. Cenobio Popoca Ochoa

Dedicatoria

A Salvador Rodríguez (nino) por ser mi mayor inspiración.
A mis padres por ser mi pilar incondicional durante este camino.

Un agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnologías por el apoyo financiero otorgado durante mi estudio de posgrado. Su respaldo fue fundamental para realizar esta investigación.

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a cada uno (a) de los integrantes de las comunidades estudiadas, ya que sin su participación este proyecto no se hubiera logrado. Gracias por siempre hacerme sentir bienvenida dentro de sus comunidades. Al igual quiero agradecer a la Coordinación Territorial y Regional del Conafe por abrirme la puerta y apoyarme en cualquier duda que surgía en el camino.

Al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, a su personal docente y administrativo por acompañarme y brindarme las herramientas necesarias para convertirme en una mejor profesionista.

Mi más profundo agradecimiento a mi director de tesis, el Doctor Juan Páez Cárdenas por su invaluable guía. Siempre recordaré su dedicación, disposición para resolver dudas, su paciencia y por guiarme en los momentos más difíciles. Debido a su dirección, no solo logré completar esta tesis, sino que adquirí habilidades y conocimientos que me acompañarán en mi vida profesional.

A mis sinodales, que fueron lectores de mi trabajo desde el inicio y me ayudaron a guiarme y enriquecer el texto. Gracias Doctora Guadalupe Tinajero, ya que, con su experiencia, sus consejos y su tiempo, hicieron que este proceso fuera mucho más gratificante. Gracias Maestro Cenobio Popoca, porque a pesar de la distancia, siempre estuvo contribuyendo a que este trabajo adquiriera mayor profundidad y calidad.

A mis padres, Margarita y Javier, los principales promotores de mis sueños: gracias, por siempre anhelar lo mejor para mi vida. Esta tesis es un reflejo del amor y los valores que me inculcaron desde pequeña. Este logro también es suyo.

A mi niño, Salvador, quien desde niña fue mi mayor inspiración y sembró en mí el deseo de aprender y de dedicarme al área educativa. Su amor y apoyo me dieron la fuerza para alcanzar cualquier obstáculo.

A mi hermana Paulina, por ser mi apoyo incondicional: tu compañía ha sido fundamental en este largo camino. Gracias por confiar en mí, incluso más de lo que yo misma lo hacía. También, a mis primos Sara y Moisés, gracias por ser mis hermanos mayores, siempre cuidarme y darme el mejor regalo que son mis niños. Sebastián y Kyongmi perdón por no estar tan presente en sus vidas a veces y porque cuando lo estaba en ocasiones su tía tenía que estar en su computadora. Ustedes han sido mi mayor motivación para nunca rendirme y llegar a ser un ejemplo para ustedes.

A mis compañeras de maestría y cómplices durante este proceso Gisela y Brenda, su compañía, su apoyo y sobre todo su amistad hicieron que este trayecto fuera menos solitario y más ameno. Juntas enfrentamos desafíos, noches de trabajo, pero también celebramos logros, grandes y pequeños. Gracias por estar desde el inicio de este proceso y nunca irse.

A Jesús Fernández, gracias por llegar a mi vida en medio de este camino, desde el día uno confiaste en mí y me motivaste para nunca rendirme. Junto a ti encontré la fuerza y determinación para seguir adelante.

A mi Penny, Pinna y Luna quienes fueron una fuente constante de alegría en los días difíciles, mis compañeras de desvelos y las primeras en oír mis exposiciones.

Índice

Agradecimientos	3
Índice de tablas	8
Índice de figuras	9
Glosario	10
Resumen	12
Introducción	13
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
Preguntas y objetivos.....	25
<i>Pregunta General</i>	25
<i>Preguntas Específicas</i>	25
<i>Objetivo General</i>	25
<i>Objetivos específicos</i>	25
Revisión de estudios antecedentes	26
<i>Sujetos de la gestión en las comunidades Conafe</i>	26
<i>Estrategias de gestión en las comunidades atendidas por el Conafe</i>	28
<i>Posibilidades para el ejercicio del derecho a la educación</i>	30
Justificación.....	32
CAPÍTULO II MARCO CONTEXTUAL	36
El surgimiento del Consejo Nacional del Fomento Educativo	36
Formación de las y los Educadores Comunitarios	50
El Conafe y su operatividad.....	53
<i>Proceso de instalación de servicios educativos del Consejo Nacional del Fomento Educativo</i>	56
El Consejo Nacional del Fomento Educativo hoy en día	58
<i>Contexto socioeducativo de Baja California</i>	61
<i>Conafe en Baja California</i>	62
CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	70
Trayectoria del concepto gestión	70
Perspectivas sobre la gestión	72
<i>La gestión educativa como política</i>	72
<i>La gestión integral</i>	73
<i>La gestión pedagógica.</i>	74
Derecho a la educación.....	78

Modelo pedagógico Conafe	87
CAPÍTULO IV MÉTODO	94
Paradigma	94
Enfoque de investigación	95
Estudio de caso múltiple etnográfico	96
Técnicas de recolección	98
<i>Observación participante</i>	98
<i>Entrevistas</i>	99
<i>Entrevista Semiestructurada.</i>	99
<i>Entrevista informal.</i>	101
Instrumentos	102
<i>Cuaderno de campo</i>	102
<i>Grabadora</i>	103
Contexto.....	103
<i>El Tallo.</i>	103
<i>Participantes en El Tallo.</i>	106
<i>El Encino</i>	107
<i>Participantes de El Encino.</i>	109
<i>Procedimiento</i>	110
<i>Negociación de la entrada al campo</i>	111
<i>Trabajo de campo</i>	112
<i>Análisis cualitativo de los datos</i>	114
CAPÍTULO V RESULTADOS	121
Sujetos.....	121
<i>Sujetos de El Tallo</i>	122
<i>Sujetos de El Encino.</i>	130
Estrategias de gestión	136
<i>Estrategias de El Tallo</i>	138
<i>Estrategias de El Encino</i>	165
Similitudes y diferencias en la gestión pedagógica de las comunidades El Tallo y El Encino	186
La gestión pedagógica y el derecho a la educación.....	192
Conclusión	200
Referencias	205

Anexos.....	232
Anexo 1. Guion de entrevista a padres de familia.....	232
Anexo 2. Guion de entrevista a Educadores Comunitarios (EC).....	234

Índice de tablas

Tabla 1	Programas compensatorios del Conafe y periodo de implementación	40
Tabla 2	Sujetos principales en la operación de la educación comunitaria y sus funciones	49
Tabla 3	Principales cifras nacionales de la educación comunitaria en preescolar y primaria, ciclo escolar 2021-2022.....	58
Tabla 4	Cifras de educación comunitaria de preescolar y primaria por estado	59
Tabla 5	Estudiantes atendidos por Conafe según el nivel educativo (2017-2023)	63
Tabla 6	Servicios Conafe en Baja California 2017-2023	64
Tabla 7	Servicios en Baja California por región y por nivel educativo 2022-2023.....	65
Tabla 8	Figuras educativas de nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria 2017-2023 en Baja California.....	67
Tabla 9	Cuadro comparativo entre los tres principales modelos pedagógicos del Conafe.	91
Tabla 10	Aspectos explorados en la entrevista semiestructurada para las madres de familia	100
Tabla 11	Aspectos explorados en la entrevista semiestructurada para las Educadoras Comunitarias.....	100
Tabla 12	Servicios y matrícula de alumnos en El Tallo.....	105
Tabla 13	Características de las Educadoras Comunitarias de El Tallo	106
Tabla 14	Servicios Conafe y matrícula de alumnos en El Encino	108
Tabla 15	Datos de las Educadoras Comunitarias El Encino.....	109
Tabla 16	Etapa, actividades y productos derivados de la recolección de los datos	111
Tabla 17	Periodos de observación por comunidad según las fechas y las EC participantes	112
Tabla 18	Fechas de entrevistas semiestructuradas por comunidad.....	113
Tabla 19	Cuartillas transcritas de las entrevistas	115
Tabla 20	Categoría gestión administrativa, códigos obtenidos y número de citas	117
Tabla 21	Categoría gestión técnica, códigos obtenidos y número de citas.....	117
Tabla 22	Categoría gestión política, códigos obtenidos y número de citas	118
Tabla 23	Códigos gestión administrativa en El Tallo	138
Tabla 24	Códigos gestión política en la comunidad de El Tallo.....	150
Tabla 25	Códigos de Gestión Técnica en la comunidad de El Tallo.....	157
Tabla 26	Códigos gestión administrativa en El Encino	169
Tabla 27	Códigos gestión técnica en El Encino.....	177

Índice de figuras

Figura 1	Estructura de acompañamiento del Conafe	21
Figura 2	Organización Conafe en Baja California	23
Figura 3	Servicios educativos en Baja California atendidos por el Conafe	67
Figura 4	Gestión pedagógica Conafe.....	77
Figura 5	Formato de cuaderno de campo	102
Figura 6	Casa en El Tallo donde se brindaron los servicios de Conafe en el ciclo 2022-2023	141
Figura 7	Croquis del aula de El Tallo en mayo del 2023	142
Figura 8	Trabajos de aplanamiento del terreno donado para la escuela de la comunidad de El tallo	145
Figura 9	Avances de la construcción de la escuela en la comunidad El Tallo.....	146
Figura 10	Escuela de la comunidad El Tallo en el ciclo 2023-2024	148
Figura 11	Una cortina dividía los niveles educativos.....	161
Figura 12	La escuela El Encino vista desde el refugio para mujeres víctimas de violencia	167
Figura 13	Vochito del mar en la escuela El Encino	168

Glosario

ABCD.- Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo

ANMEB.- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

APEC. - Asociación Promotora de Educación Comunitaria

API.- Asesores Pedagógico Itinerantes

BID.- Banco Interamericano de Desarrollo

BM.- Banco Mundial

CEEM.- Coordinación Estatal de Educación Migrante

Conafe . – Consejo Nacional de Fomento Educativo

Conapo.- Consejo Nacional de Población

COT.- Coordinador Operativo Territorial

COTSEBC.- Coordinación de Operación Territorial de Servicios Educativos de Baja California

CP. - Capacitador Tutor

CPEUM.- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

CT. – Coordinaciones Territoriales para el Servicio Educativo del Conafe en las Entidades Federativas

DOF. – Diario Oficial de la Federación

DyD. - Dialogar y Descubrir

EC.- Educador Comunitario

ECA. – Educador Comunitario de Acompañamiento

ECAR. – Educador Comunitario de Acompañamiento Regional

IC.- Instructor Comunitario

IPE.- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

INEA.- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

INEE.- Instituto Nacional de Evaluación Educativa

INEGI. - Instituto Nacional de Estadística y Geografía

LEC.- Líderes Educativos Comunitarios

LGE. – Ley General de Educación

Mejoredu. - Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

MIC.- Manual del Instructor Comunitario

NEM. – Nueva Escuela Mexicana

NNA. - Niñas, Niños y Adolescentes

Prodet.- Programación Detallada Anual

RIER. - Red Temática de Investigación de Educación Rural

SE.- Secretaria de Educación

SEP.- Secretaria de Educación Pública

TCV.- Tutores Comunitarios de Verano

UAA.- Unidades de Aprendizaje Autónomo

UNAM.- Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO.- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la
Cultura

Resumen

La educación comunitaria brindada por el Conafe ha sido esencial para que el Sistema Educativo Mexicano pueda llegar a las zonas marginadas y rurales del país donde el sistema general no llega. En esta investigación se tiene como principal objetivo analizar las características de la gestión pedagógica de dos comunidades Conafe y en qué medida esta posibilita el derecho de la educación de sus estudiantes. El método empleado fue el estudio de caso múltiple etnográfico, el cual permitió tener un mayor acercamiento en el día a día de las comunidades.

Se identificaron cuáles eran las estrategias de gestión pedagógica en las comunidades y quienes eran los sujetos participantes y cómo se relacionaban entre sí. Con base a lo obtenido se reflexionó en torno a las similitudes y diferencias entre la gestión pedagógica de dos comunidades del Conafe.

Entre los principales resultados encontré que existían diferencias significativas en los dos centros educativos (infraestructura, número de EC, apoyos económicos de agentes externos, participación e involucramiento de las familias y la comunidad) y esas diferencias influyen directamente en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje en los NNA. En el estudio resalta la precariedad en la atención al acompañamiento a las comunidades y a las EC. La originalidad de este estudio se centra en el estar en el día a día de las comunidades, ya que esto permitió observar de cerca las prácticas y diferentes decisiones tomadas por los sujetos.

Palabras clave: Gestión, derecho a la educación, Conafe, educación comunitaria, grupo desfavorecido

Introducción

En esta investigación de tesis, analicé las características de la gestión pedagógica en dos comunidades atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), así como los desafíos que surgen en el día a día en ellas en los esfuerzos por garantizar el derecho a una educación de excelencia. Además, busqué reconocer quiénes eran los principales sujetos responsables de intervenir en la planeación y ejecución de las estrategias de la gestión.

Como preámbulo, compartiré algunos aspectos sobre mí y el posicionamiento desde el cual desarrollé este estudio. Soy egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California. Cuando inicié mi carrera, me postulé también para ser Líder Educativo Comunitario (LEC) del Conafe, figura educativa que hoy se denomina Educador Comunitario (EC). Estuve trabajando en una comunidad ubicada al sur de Ensenada, ubicada en el poblado de Maneadero. Para llegar a la comunidad, no había transporte público, así que, en ocasiones, a mis compañeros LEC y a mí nos tocaba caminar aproximadamente cinco kilómetros para llegar a la escuela, ya que no había ningún padre de familia que pudiera ir por nosotros a la parada del autobús.

De los tres compañeros con los que inicié el ciclo escolar, ninguno llegó a culminarlo. A lo largo de ese periodo, hubo aproximadamente cinco cambios de LEC. Las razones por las que abandonaban el servicio incluían el bajo apoyo económico recibido de Conafe y conflictos con los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) y los padres y las madres de familia. Dentro de la comunidad, no existía una buena relación entre las familias ni entre ellas y las y los LEC.

Mi estancia en esa comunidad fue muy significativa, tanto para mi vida académica como personal. Adquirí habilidades y herramientas que sigo implementando en la actualidad.

Aunque mi servicio solo fue durante un ciclo escolar, pude conocer las diferentes realidades y perspectivas compartidas por mis compañeros LEC en los colegiados municipales de formación. Gracias a ello, pude percatarme de los diferentes retos que se enfrentaban dentro de los servicios del Conafe y cómo repercutían en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los NNA.

Debido a la carga académica que tenía en la universidad y por otras razones personales, ya no pude continuar con mi trabajo en Conafe, sin embargo, a lo largo de la carrera hice diferentes trabajos escolares enfocados en el Consejo y siempre tuve el deseo de volver o hacer una investigación sobre el servicio.

Al graduarme de la licenciatura, fui invitada a ser becaria de investigación en un proyecto del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) titulado “Otras realidades de la educación indígena. Baja California: grupos nativos, migrantes, no indígenas y retornados internacionales”.

Trabajé como becaria durante un año y participar en dicho proyecto de investigación me permitió relacionar aspectos que conocía del Conafe o que había experimentado durante mi servicio con las tareas que me fueron asignadas. El incursionar en el ámbito de la investigación, me motivó a ingresar a la Maestría en Ciencias Educativas del IIDE. Al conversar con uno de los investigadores responsables del proyecto, quien ahora es mi director de tesis, nos percatamos de que había un amplio campo de oportunidad para estudiar las gestiones del Conafe en Baja California, ya que era un tema importante y poco explorado. Además, desde el desarrollo teórico-metodológico que queríamos abordar, la gestión pedagógica (Ezpeleta, 1992b), no se encontró ningún estudio a nivel nacional.

Lo anterior, nos llevó a reflexionar en torno a la relación entre la gestión de los servicios educativos comunitarios y el cumplimiento del derecho a la educación de todas y

todos los NNA que viven en México. La Constitución señala que toda persona en el país goza del derecho a recibir educación. Esta debe ser garantizada por el Estado. Según el Diario Oficial de la Federación [DOF] (2019), esta deberá ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Para garantizar que toda la población tenga acceso a la educación se han implementado diferentes programas, modelos y estrategias que tienen como objetivo mejorar las características de la educación en la nación.

Una de las estrategias ejecutadas para lograr el objetivo mencionado fue la creación del Consejo Nacional del Fomento Educativo (Conafe) en 1971 como un organismo público descentralizado del gobierno de México. En el Diario Oficial de la Federación (2003), se menciona que el Conafe se encarga de brindar educación básica para la población infantil de las comunidades rurales, campamentos con niños y niñas migrantes, comunidades urbanas marginadas, comunidades mestizas e indígenas en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.

Este estudio puso el foco en estudiar dos comunidades atendidas por el Conafe en Ensenada, Baja California. Este estado se encuentra entre las tres entidades con menor matrícula en el Consejo. Las comunidades que suelen solicitar el servicio educativo se ubican en zonas rurales marginadas y el número mayor de servicios lo tiene el nivel de educación inicial. Para hacer el análisis, adopté el desarrollo de gestión propuesta por la investigadora en educación, Justa Ezpeleta.

Esta perspectiva brindó la posibilidad de adoptar una mirada amplia capaz de otorgar una mayor comprensión de las particularidades de los procesos educativos y sus sujetos. Esta visión de la gestión, no solo se concentra en cuestiones de índole administrativo, sino que considera también aspectos relacionados con las especificidades de la enseñanza, las condiciones de trabajo de las figuras educativas, la organización escolar, el financiamiento,

la participación de las familias, las relaciones y conflictos políticos entre los distintos sujetos, etcétera. En suma, la observación de la gestión pedagógica aspira a conocer los espacios educativos desde un punto de vista holístico.

El sustento ontológico, epistemológico y metodológico de esta investigación parte del paradigma interpretativo. Este permitió comprender los significados y experiencias de los sujetos desde su propia perspectiva. Se adoptó el método de caso múltiple etnográfico y se realizaron estancias de observación participante en las dos comunidades. Las técnicas de registro fueron: la observación participante y las entrevistas semiestructuras e informales. El procedimiento realizado consistió en tres etapas: la primera fue la negociación de la entrada al campo; la segunda, el trabajo realizado en el campo y la tercera, el análisis cualitativo.

Como resultado, se obtuvo un panorama más amplio de cómo son las comunidades observadas y los sujetos que las conforman. El haber estado acompañándolas por un tiempo significativo permitió conocer y analizar las estrategias de gestión pedagógica y cómo estas no se diseñan solamente desde las oficinas administrativas del Consejo, sino que es resultado del involucramiento y participación política de diferentes sujetos.

Estas estrategias de gestión se desarrollaron con base en las características de la comunidad, el tipo de involucramiento de los sujetos, los recursos humanos y físicos con los que contaban, así como con su cultura e ideales. Por ello, este estudio subraya el protagonismo de la comunidad y las redes de relaciones que sus miembros tienen con sujetos externos para obtener recursos y beneficios y así poder garantizar el derecho a la educación.

El siguiente documento se encuentra dividido en seis capítulos: en el primero, se expone el planteamiento del problema, las preguntas y objetivos de investigación. Se presenta una revisión de los estudios antecedentes. Se analizan trabajos directa o indirectamente relacionados con el tema de investigación y se presenta la justificación del trabajo.

En el capítulo número dos, se muestra el marco contextual de la creación del Conafe y una breve recapitulación histórica sobre su trayectoria. También, se muestra la estadística nacional y estatal de los servicios del Consejo en la actualidad y sus rasgos principales con especial énfasis en el contexto de Baja California.

El capítulo tercero contiene el marco teórico. En él, se desarrollan conceptos y desarrollo teóricos como el de la gestión pedagógica, el derecho a la educación, la educación comunitaria y la multigrado. Este capítulo cierra con el apartado sobre los diferentes modelos pedagógicos implementados por el Conafe.

El capítulo cuatro describe el paradigma de investigación, el método y el procedimiento llevado a cabo para responder las preguntas y cumplir los objetivos de investigación. En el capítulo se cinco se exponen los resultados de la investigación. Estos se organizaron con base en las categorías que emergieron del análisis cualitativo. Se describen las características y condiciones de las comunidades estudiadas, también, se presentan los rasgos y características de las y los sujetos de la gestión pedagógica. Se examinan las estrategias de gestión implementadas en cada una de las comunidades desde la perspectiva de Ezpeleta (1992b) y se realiza una reflexión sobre las similitudes y diferencias de las estrategias gestión pedagógica entre las dos comunidades. Por último, se analiza en qué medida se cumple el derecho a la educación de los Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) en las dos comunidades observadas este servicio.

Finalmente, en el capítulo seis, se expone la conclusión de la tesis y se hace énfasis en que para cumplir con el derecho a la educación es fundamental que el Conafe brinde mayor acompañamiento a las comunidades y una mejor formación de las figuras educativas. También, se señalan algunas de las limitaciones del estudio, y recomendaciones de política pública y de nuevas investigaciones.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024) está plasmado que todo mexicano tiene derecho a recibir educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria), media superior y superior, la cual será impartida por el Estado. Además, se precisa que la educación básica y media superior deberá ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita, laica y con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.

Además, la Constitución señala que la educación en México también deberá ser integral, intercultural y de excelencia. Integral, ya que se pretende que la educación que se imparta sea para la vida, es decir, que desarrollen sujetos con capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas. Intercultural, porque se espera promover una convivencia armoniosa entre sujetos y comunidades, donde se respeten y reconozcan sus diferencias y los derechos en un marco de inclusión social. De excelencia, “entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (CPEUM, 2024, p.7). En este sentido, el derecho de todo sujeto a recibir educación también implica características específicas de esa educación.

En el artículo 37 de la Ley General de Educación (2024), se indica que la educación básica está compuesta por cuatro niveles: inicial, preescolar, primaria y secundaria. La educación básica se brinda en seis diferentes servicios:

1. Inicial escolarizada y no escolarizada.
2. Preescolar general, indígena y comunitaria.
3. Primaria general, indígena y comunitaria.

4. Secundaria general, técnica, comunitaria o modalidades regionales autorizadas por la secretaría.
5. Secundaria para trabajadores.
6. Telesecundaria.

La educación comunitaria ofrecida por Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) es uno de los diferentes servicios educativos que se brindan en educación básica. El consejo se creó en 1971 como un organismo público descentralizado del gobierno de México y: “es una respuesta del ejecutivo federal para cumplir con el compromiso constitucional de ofrecer educación preescolar, primaria y secundaria a la población en edad escolar que habita en las localidades rurales marginadas y dispersas del país” (Diario Oficial de la Federación, 2003 p.5).

Este servicio “es una respuesta del ejecutivo federal para cumplir con el compromiso constitucional de ofrecer educación preescolar, primaria y secundaria a la población en edad escolar que habita en las localidades rurales marginadas y dispersas del país” (Diario Oficial de la Federación, 2003 p.5).

En el Diario Oficial de la Federación (2003), quedó establecido que el Conafe era el responsable de brindar educación básica comunitaria para la población infantil de las localidades rurales, campamentos con niños migrantes, comunidades urbanas marginadas, comunidades mestizas e indígenas, con base en un modelo pedagógico que tiene como objetivo responder a las necesidades de dichas poblaciones.

Conafe (2022a) indica que en la instrumentación y operación de la educación comunitaria se recurrirá, de manera preferente, a personal de la localidad para que se integren como figuras educativas. Estos pueden ser estudiantes en servicio social educativo, que realicen prácticas profesionales o participaciones voluntarias.

En sus lineamientos, Conafe (2024) señala que el organismo se encargará de atender preponderantemente a comunidades rurales de alta y muy alta marginación o de menos de 100 habitantes. Además, se indica que también se atenderá a la población afroamericana, campamentos agrícolas, familias de jornaleros, comunidades circenses, albergues para poblaciones en migración o para la protección a mujeres contra la violencia. Como población objetivo, se contempla a los NNA que no reciben educación básica debido a que en su localidad el número de estudiantes es reducido (menor a 30). Dentro de la población objetivo, Conafe (2024) considera a las mujeres embarazadas, personas gestantes y a los padres y madres de los niños y niñas menores de los tres años.

En su estatuto orgánico (2022a), se precisa que el organismo operará a través de sus unidades administrativas en las oficinas centrales junto con sus coordinaciones territoriales en cada una de las entidades federativas, con el fin de llevar a cabo las actividades de manera programada de acuerdo con los lineamientos y disposición que se emitan en la junta de gobierno.

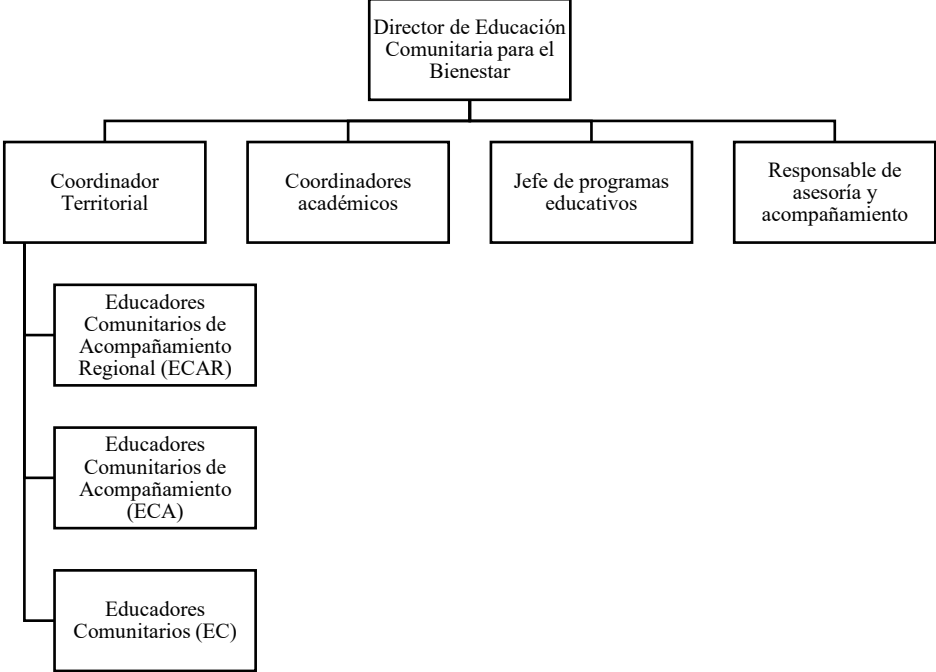
En el artículo 15 del estatuto orgánico (2022a), se apunta que el Consejo contará con las siguientes unidades administrativas: Dirección de Educación Comunitaria, Dirección de Operación Territorial, Dirección de Planeación y Evaluación, Dirección de Cultura, Publicaciones y Difusión, Dirección de Asuntos Jurídicos y la Unidad de Administración y Finanzas. En cada una de las entidades federativas que atiende el Conafe, debe de operar una Dirección de Operación Territorial, la cual se deberá de encargar de coordinar y dirigir la prestación de servicios educativos; realizar la planificación anual de la coordinación territorial; establecer lineamientos para colaborar con otras instituciones; promover modelos de gestión para lograr los objetivos de la educación comunitaria; implementar políticas para la inclusión social, el acceso y permanencia para los NNA; dirigir la coordinación con

autoridades educativas; coordinar procesos para atraer y mantener figuras educativas; crear comunidades de aprendizaje; fomentar la participación social dentro de las comunidades escolares, entre otras tareas (Conafe, 2022a).

También, el organismo señala que dentro de cada Coordinación Territorial existe una estructura de acompañamiento de asesoría académica (ver Figura 1):

Figura 1

Estructura de acompañamiento del Conafe



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de Conafe (2022b).

Conafe (2022a) afirma que con el acompañamiento y asesoría de las figuras educativas se pretende hacer que las comunidades educativas reflexionen sobre la importancia de la educación, a través del diálogo y el intercambio de ideas.

En 2023, La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) dio a conocer los Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. En dicho documento, se describen las principales cifras de la educación comunitaria a nivel

nacional en el ciclo escolar 2021-2022: en el nivel preescolar había 153,109 alumnos, en primaria, se brindaba atención a 99,231 alumnos y, por último, en secundaria se tenían inscritos 46,264 estudiantes. En dicho documento no se incluye a la educación inicial comunitaria.

Como se mencionó, en los lineamientos del Conafe se señala que se encarga de atender a las comunidades rurales de alta y muy alta marginación. En 2020, el Consejo Nacional de Población (Conapo) informó que a nivel nacional había tres estados con un grado muy alto de marginación: Guerrero, Oaxaca y Chiapas. Y los estados reportados con un grado alto de marginación fueron: Durango, Nayarit, Veracruz, Hidalgo, Michoacán, Puebla, Tabasco, Campeche y Yucatán. Los anteriores estados coinciden con las entidades que atienden a la mayor cantidad de alumnos del Conafe según Mejoredu (2023).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (s.f) considera que las zonas rurales son aquellas que tienen menos de 2,500 habitantes y las urbanas las que cuentan con una cantidad mayor de personas. En el censo de población y vivienda 2020, el INEGI reportó que, a nivel nacional, había 185,243 localidades rurales y 4,189 urbanas. En las localidades rurales residían en total 26,688,539 personas. En el caso de Baja California, entidad donde se realiza este estudio, había 5,492 localidades rurales y 53 urbanas, en tanto que 94% de su población vivía en localidades urbanas y 6% en localidades rurales.

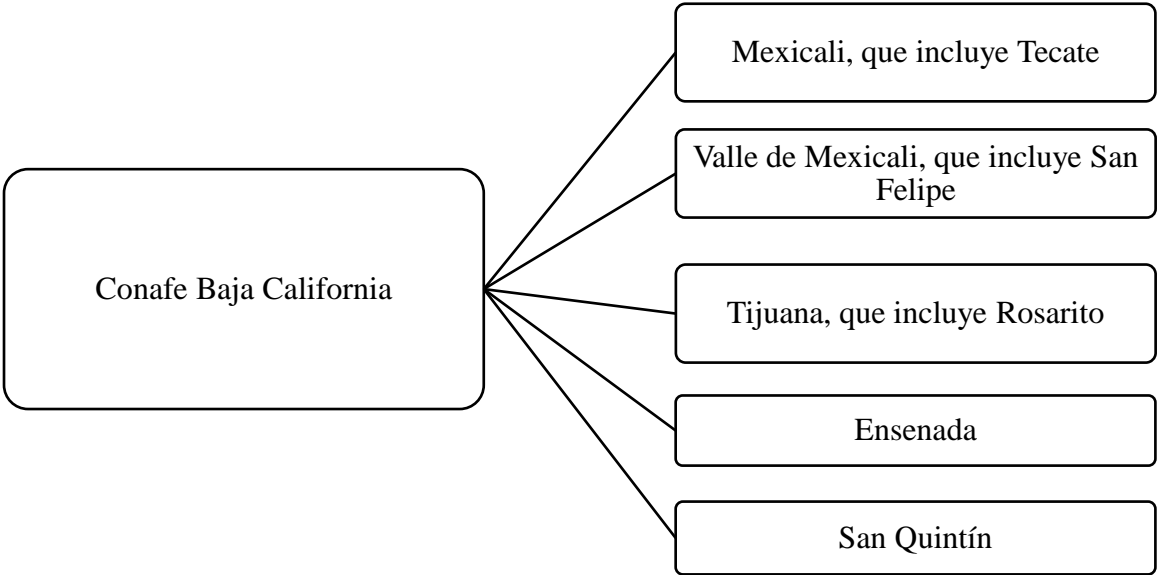
El Conapo (2020) realizó estimaciones con base en el INEGI sobre el índice y grado de marginación e indicó que sólo el municipio de San Quintín cuenta con un grado de marginación medio, en cambio, los otros seis municipios de Baja California cuentan con un grado de marginación muy bajo. También es importante recalcar que Baja California y Baja California Sur son el segundo y tercer estado de la república que, de acuerdo con Mejoredu

(2023), atendieron a la menor matrícula de alumnos en Conafe a nivel nacional en el ciclo 2021-2022.

Independientemente de lo anterior, el Conafe se encarga de brindar educación comunitaria a los siete municipios del estado. Para esto, el organismo divide al estado en cinco sedes regionales (ver Figura 2).

Figura 2

Organización Conafe en Baja California



Nota. Fuente: Elaboración propia.

En el *Plan estatal único coordinación territorial Baja California* se menciona que la sede regional de San Quintín es la que atiende el mayor número de comunidades en el estado, seguida por Ensenada, Valle de Mexicali, Tijuana y, por último, Mexicali. La Coordinación de Operación Territorial de Servicios Educativos de Baja California (COTSEBC) (2023) informó que en Baja California se han atendido, del 2017 al 2023, un total de 20,184 estudiantes de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.

Las comunidades donde se llevó a cabo el estudio se encuentran situadas en la zona periurbana de Ensenada. Algunas de las características de los alumnos que atiende el Conafe en ese municipio son que la mayoría pertenece al grupo indígena mixteco, provienen de familias migrantes, son hijos de jornaleros y ocasionalmente hay niños retornados de padres deportados de Estados Unidos (ECAR Bibiana, comunicación personal, 19 de octubre del 2022).

Sin embargo, en el estado no se conocen las características del servicio de Conafe en el día a día de las comunidades, qué cualidades o características tienen los estudiantes y las figuras educativas del servicio ni cómo ejercen la gestión pedagógica, entendida no solo como las estrategias relacionadas con los aspectos administrativos de la escuela, sino también con la gestión técnica (la enseñanza) y la gestión política (lo político-laboral) (Ezpeleta, 1992b).

Lo anterior indica que no se conocen las posibilidades reales para la enseñanza y el aprendizaje en las comunidades Conafe, así como el grado de cumplimiento del derecho a la educación para este tipo de poblaciones. Es necesario conocer a los diferentes actores y figuras educativas involucradas en la gestión desde su vida cotidiana y cuáles son las estrategias de acción para afrontar y resolver los distintos retos para brindar el servicio educativo en poblaciones en condiciones de marginalidad. A continuación, se enlistan las preguntas y objetivos del estudio.

Preguntas y objetivos

Pregunta General

1. ¿Cuáles son las características de la gestión pedagógica de dos comunidades Conafe en Baja California y en qué medida esta posibilita el derecho de la educación de sus estudiantes?

Preguntas Específicas

1. ¿Quiénes son los sujetos que participan en la gestión pedagógica de dos comunidades de Conafe y cómo se relacionan entre sí?
2. ¿Cuáles son las estrategias de gestión pedagógica en dos comunidades del Conafe?
3. ¿Qué reflexiones se derivan de las similitudes y diferencias entre la gestión pedagógica de dos comunidades del Conafe?
4. ¿En qué medida la gestión pedagógica de dos comunidades Conafe posibilita el derecho a la educación de sus estudiantes?

Objetivo General

1. Analizar las características de la gestión pedagógica de dos comunidades Conafe y en qué medida esta posibilita el derecho de la educación de sus estudiantes.

Objetivos específicos

- Identificar quiénes son los sujetos que participan en la gestión pedagógica de dos comunidades de Conafe y cómo se relacionan entre sí.
- Conocer las estrategias de la gestión pedagógica en dos comunidades del Conafe.
- Reflexionar en torno a las similitudes y diferencias entre la gestión pedagógica de dos comunidades del Conafe.

- Analizar en qué medida la gestión pedagógica de dos comunidades Conafe posibilita el derecho a la educación de sus estudiantes.

Revisión de estudios antecedentes

Revisé 50 documentos (libros, artículos y tesis) en los motores de búsqueda *Google Académico*, *Redalyc* y *Scielo*. Las bases consultadas fueron *Scopus* y *EBSCO*. Igualmente, se consultaron archivos del repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). La búsqueda fue delimitada utilizando los vocablos: educación comunitaria; Conafe; educación rural; educación multigrado y cursos comunitarios.

Posterior a la revisión de los documentos, hice una depuración y conservé 30 de los 50 archivos. Lo anterior, debido a que los veinte trabajos eliminados no mencionaban sus fuentes de información y la redacción no era clara.

Para llevar a cabo el análisis de los 30 documentos, se establecieron tres categorías que parten de las preguntas de investigación y del desarrollo teórico de Ezpeleta (1992b):

- Sujetos de la gestión en las comunidades Conafe
- Estrategias de gestión en las comunidades Conafe
- Posibilidades para el ejercicio del derecho a la educación en las comunidades Conafe

Con base a las tres categorías, a continuación, se destacarán las principales conclusiones de los documentos anteriormente mencionados.

Sujetos de la gestión en las comunidades Conafe

En los textos que estudiaron a los sujetos de la gestión, se identifican cuatro de ellos: alumnos, figuras educativas, padres de familia y la comunidad. En los trabajos de Ruíz y

Quiroz (2014) y Oyuki (2021) acentuaron que los alumnos son considerados dentro del organismo como los sujetos que se encuentran en el centro de la práctica educativa. En los estudios se resaltan algunas de las limitantes a la que se enfrentan ciertos alumnos. Una de estas limitantes es que los estudiantes o sus tutores no cuentan con uno de los documentos legales que son un requisito para ingresar al sistema educativo. Una de las razones es que nacieron en otro estado de la república distinto al lugar donde quieren estudiar y los padres nunca los registraron y, por ende, no tienen acta de nacimiento. Esto conlleva a que los alumnos entren al aula de clases solo como oyentes sin recibir algún certificado que les permita continuar con estudios superiores.

Por su parte, Oyuki (2021) y Pineda (2023) consideran que un gran porcentaje de los niños que asisten a las escuelas de Conafe salen de sus clases y se dirigen con su familia para apoyarlos en sus trabajos en el campo o en las labores del hogar. También, estas autoras indican en las comunidades vulneradas habitan muchos NNA que no asisten a la escuela o que faltan constantemente a clases debido a que deben de apoyar a su hogar económicamente y no tienen el tiempo para estudiar.

Dentro de las figuras educativas, se encuentran los Educadores Comunitarios (EC), Educadores Comunitarios de Acompañamiento (ECA) y Educadores Comunitarios de Acompañamiento Regional (ECAR). El INEE (2019) y Ruíz y Quiroz (2014) definen al EC como el facilitador del conocimiento que acompaña a los alumnos durante su trayecto de aprendizaje. Reyes (2008) indica que el EC se caracteriza por poseer habilidades lingüísticas, ya que la mayoría de EC dominaba dos idiomas, el materno y el español, y esto les permitía traducir mucho los contenidos a los niños indígenas que no hablaban español.

En los estudios de Contreras (2019), Pieck (1998), Mejía y Martín (2016), Abellán (2023) y Herrera (2022), se abordan las experiencias de diferentes actores de la educación

comunitaria, se dice que una gran parte de los EC suelen ver el servicio educativo como un empleo pasajero o de financiamiento que le permitirá pagar sus estudios. Sin embargo, es un reto que los alumnos y las figuras educativas del Conafe culminen un ciclo escolar, ya que esto puede interrumpirse, la mayoría de las veces, por los escasos recursos, tanto de los estudiantes como de los educadores.

Una de las principales características del Conafe es la intervención e involucramiento de las familias de los estudiantes. Oyuki (2021) describe a las familias como integradas por sujetos que tienen roles muy marcados según su género. Los hombres se dedican al campo y las mujeres a las labores del hogar. Los lugares donde residen suelen ser casas compartidas y con los servicios básicos. Oyuki (2021) los describe como personas con el mínimo grado de estudios, lo cual dificulta el que puedan apoyar a sus hijos con las tareas y a que culminen sus estudios.

Estrategias de gestión en las comunidades atendidas por el Conafe

En los trabajos de Contreras (2019), Martínez (2005), Pineda (2023) y Ezpeleta (1997) se destaca que dentro de las estrategias de gestión que se llevan a cabo en las escuelas de Conafe resalta la importancia de tener una buena comunicación entre las figuras educativas, los padres de familia y la comunidad. En cada comunidad, es indispensable que esté conformada la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) con los padres de familia o integrantes de la comunidad. El INEE (2019) señala que la APEC tiene las funciones de conseguir espacios para llevar a cabo las clases, brindar hospedaje y alimentación a los EC si estos lo requieren, participar en las actividades pedagógicas y recreativas que realiza el Conafe, entre otras.

En las investigaciones de los autores mencionados se puntualiza que una de las estrategias que favorece el buen funcionamiento de las escuelas del Conafe es que en las aulas se trabaja de manera colaborativa, lo cual permite tener una mayor flexibilidad para trabajar con los estudiantes a su ritmo y ver al EC como un apoyo o facilitador.

Conafe (2017) apunta que las y los Educadores Comunitarios reciben formación permanente durante su servicio. Se trata de colegiados de aprendizaje microrregionales o regionales e integran a los EC y figuras de acompañamiento, se llevan a cabo cada fin de mes de tres a cinco días.

La siguiente estrategia de gestión identificada son las visitas de acompañamiento de los ECA, estos se encargan de orientar el trabajo del EC en la comunidad. Oyuki (2021) y Ruíz y Quiroz (2014) mencionan que estas visitas tienen como objetivo el trabajar individualmente con cada EC desde su comunidad. Por ejemplo, se trabaja en diseñar estrategias para trabajar con los niños y niñas que tengan una Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), en diseñar planes para integrar a los padres de familia y la comunidad, para solucionar problemas que puedan existir entre la o el EC y la comunidad, entre otras cosas.

Por otro lado, Martínez (2005), Hernández (2007), Juárez y Lara (2018) se percataron de que las capacitaciones que se les brindan a las figuras del Conafe no están diseñadas para satisfacer las necesidades de los diferentes alumnos que se atienden. Por ello, estos autores mencionan que existe la necesidad de reforzar la capacitación y formación de las figuras para que así estos puedan cumplir con su papel de facilitadores de aprendizaje y el propósito de esas capacitaciones se cumpla.

Rodríguez (2004) señala que las y los docentes suelen utilizar diferentes estrategias para atender a los grupos multigrado. La autora menciona que algunos prefieren atender a

cada grado por separado, brindándoles actividades específicas a cada grupo; otros optan por desarrollar una misma actividad para todos los grados y cada grado tiene un nivel de dificultad diferente. Por ejemplo, una de las estrategias que utilizaba la EC Flor era dar un dibujo en preescolar para colorear sobre un tema; a 1ro y 2do grado de primaria les pedía que realizaran un dibujo del mismo tema; 3ro y 4to hacían un resumen y 5to y 6to una exposición sobre el mismo tema.

Pineda (2023), con base a su experiencia, considera que es indispensable para tener un buen ambiente y provocar aprendizaje en un aula multinivel conocer al grupo e identificar cuáles son los intereses de los niños para partir con actividades atractivas que le permitan aprender y al mismo tiempo divertirse.

Heredia (2010) califica a las estrategias didácticas que utilizan los EC como constructoras, ya que estos convierten el aula de clases en un ambiente de aprendizaje colaborativo en donde los alumnos manipulan el contenido y construyen productos de aprendizaje como lo son los textos, dibujos, manualidades, etcétera

Posibilidades para el ejercicio del derecho a la educación

Algunos autores como Contreras (2019), Martínez (2005), Herrera (2022), Domínguez (2021) y Pineda (2023) señalan que los Educadores Comunitarios (EC) opinan que las prácticas educativas, en la mayoría de las ocasiones, no logran los objetivos planteados. Agregan que enfrentan dificultades para la organización de contenidos en las secuencias didácticas, falta de materiales, infraestructura y otro aspecto que se resalta es que los alumnos, con el tiempo, pierden el interés hacia el aprendizaje debido a que trabajan con las mismas Unidades de Aprendizaje Autónomas (UAA) (Murillo, 2019). No obstante, los autores coinciden en que el modelo educativo con el que los educadores trabajan facilita el

laborar con grupos multigrado y multinivel, ya que, si se utilizaran los programas del sistema educativo regular, sería más complicado trabajar en las aulas.

Abellán (2023) y Azaola (2010) resaltan algunas de las características que identificaron del Conafe:

- Modelo pedagógico adecuado para trabajar con grupos multigrado.
- Escaso o nulo financiamiento a la mejora de la infraestructura de las escuelas.
- Bajo apoyo económico a las figuras educativas.
- Formación inicial y continúa descontextualizadas.
- El reclutamiento, al ser demasiado flexible, acepta a aspirantes que no cumplen con los requisitos necesarios para ser EC.
- Retrasos para recibir los materiales didácticos.

Contreras (2019), Pieck (1998), Mejía y Martín (2016), Abellán (2023) y Herrera (2022) coinciden en que algunos de los obstáculos que afectan la posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje están relacionados con la inequidad en el acceso y oportunidades que padecen las diversas comunidades que requieren el servicio.

Gómez (2010) identifica que algunas de las estrategias que utiliza el Conafe es que, al ser un aprendizaje colaborativo, este se convierte significativo para los estudiantes y, al mismo tiempo, les permite a los estudiantes de diferentes grados e incluso niveles interactuar en un mismo salón de clases compartir experiencias y conocimiento, lo cual favorece a la intervención del EC.

El que el Conafe brinde educación comunitaria permite a los EC orientar y acompañar a los estudiantes a que adquieran los conocimientos necesarios para mejorar su calidad de vida. Gómez (2010) resalta que, el trabajar desde este enfoque comunitario, no solo beneficia a los estudiantes y sus familias, sino a toda la comunidad. Estos autores consideran que el

modelo ABCD y la educación comunitaria permiten que exista una articulación entre lo teórico y lo práctico, el trabajo individual como grupal, juego y estudio, autonomía y colaboración, entre otros.

Contreras (2019), Pieck (1998), Mejía y Martín (2016), Abellán (2023), Gómez (2010) y Herrera (2022) coinciden en que el modelo ABCD facilita a los y las EC el trabajo con los grupos multigrado, ya que está diseñado para atenderlos. Otro aspecto positivo que resaltan los autores es el enfoque comunitario que se implementa dentro del Consejo, ya que se considera involucrar a toda la comunidad en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje con el fin de contribuir a su desarrollo comunitario. Por el contrario, los autores consideran que existe una inadecuada infraestructura en las escuelas de Conafe y también una gran falta de materiales didácticos, lo cual provoca efectos directos en el aprendizaje de los alumnos.

Justificación

La educación es un derecho fundamental humano y un recurso clave para el desarrollo socioeconómico de un país. En la actualidad, en México existen graves inequidades en el acceso a la educación. El Conafe ha sido un organismo fundamental en el Sistema Educativo Mexicano para contribuir a revertir esta problemática, principalmente en las zonas marginadas y rurales del país donde el sistema general no llega. El organismo permite acercar la educación a los lugares donde residen los NNA, lo cual genera una disminución de la deserción escolar, ayuda a que exista mayor inclusión educativa y evita que los niños tengan que salir de sus comunidades y pierdan el arraigo a su comunidad.

Esta investigación es necesaria, primeramente, para tener una mayor comprensión de los contextos socioeducativos en los que se sitúan los servicios del Conafe en Baja California.

Así como también para identificar las dinámicas culturales que influyen en la gestión dentro de las comunidades y así comprender mejor el fenómeno educativo y sus resultados.

Este estudio permite apreciar las peculiaridades de dos comunidades cercanas geográficamente, pero con diferencias significativas y a entender cómo estas influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la medida en que se posibilita el derecho a la educación de las y los estudiantes.

La relevancia social del trabajo consiste en explorar y visibilizar el trabajo de gestión de las comunidades, así como las condiciones reales para la enseñanza y el aprendizaje que experimentan los NNA, cuyas familias pertenecen a grupos sociales vulnerados. Es importante sensibilizar a la sociedad en general y a las autoridades educativas sobre la importancia de que llegue la educación de excelencia (para usar el mismo término de la Constitución) a las zonas rurales y con mayor pobreza del país.

Este texto aspira a registrar las acciones de las comunidades para la procuración de una buena educación para su población, además de las expresiones, tanto de ellas como de las figuras educativas del Consejo. En suma, se espera generar conocimiento de frontera sobre el tema y contribuir en los estudios que están enfocados en que exista mayor justicia y equidad educativa.

Aspiro a que las primeras beneficiadas de la publicación del documento sean las comunidades estudiadas, sobre todo las y los estudiantes, ya que con los hallazgos se desea difundir las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje que se brindan dentro de los servicios Conafe y con ello contribuir a una mejor gestión desde el Consejo. Por otro lado, las comunidades obtendrán una mirada externa que les dará la oportunidad de reflexionar sobre las estrategias de gestión que han implementado.

Los beneficiarios indirectos son las autoridades educativas del Conafe, ya que los resultados muestran información valiosa sobre importantes áreas de oportunidad en el servicio. Otros de los beneficiados indirectos son los investigadores e investigadoras interesadas en el tema de la atención educativa a poblaciones vulneradas, quienes podrían formular nuevas preguntas y análisis que aporten a un mayor conocimiento de las especificidades de los servicios del Consejo.

La originalidad de este estudio de caso múltiple etnográfico radica en el enfoque sobre las estrategias de gestión desplegadas por las y los distintos sujetos involucrados en los procesos educativos. El campo de conocimiento se ha concentrado en diversos temas, sin embargo, la gestión de los servicios no ha sido suficientemente abordada desde la vida cotidiana de las comunidades.

El estar en el día a día de las comunidades, permite al investigador (a) observar de cerca los sentidos de las prácticas y decisiones adoptadas por los sujetos. El haber comparado dos comunidades permitió una mayor comprensión de la diversidad de la estructura social de las comunidades atendidas por el Conafe.

El alcance de este estudio se limita a dos comunidades, El Tallo y El Encino, por lo que los hallazgos no pretenden ser generalizables a todas las comunidades atendidas por Conafe. Sin embargo, sí se espera que estos ayuden a comprender otras realidades similares quizá en otros lugares del estado o del país.

El alcance también se relaciona con que el enfoque del estudio se dirige hacia el análisis de la gestión pedagógica, es decir, se intentó ver de manera holística cómo se construían los escenarios para la enseñanza y el aprendizaje dentro de las comunidades. Esto significa una limitante para ofrecer mayor profundidad en aspectos más puntuales como, por ejemplo, los resultados específicos del aprendizaje del estudiantado.

En este capítulo, se expuso el planteamiento del problema, explicando la importancia y la labor que desempeña el Conafe en México y, específicamente, en Baja California. Se describieron las características del Consejo, de las comunidades y de su población. También, se presentaron las preguntas y objetivos de investigación. Se presentó la revisión de estudios de antecedentes con una caracterización de los sujetos en las comunidades, se identificaron algunas de las estrategias de gestión implementadas en diversas comunidades y las posibilidades para el ejercicio del derecho a la educación de las y los estudiantes atendidos por el Conafe en México.

En el siguiente capítulo, se presenta el marco contextual, en el cual se expondrá brevemente la trayectoria del Conafe desde su creación hasta la actualidad. También, se detallarán las características de su operatividad, los diferentes procesos para obtener los servicios del organismo y sus etapas de instalación.

CAPITULO II MARCO CONTEXTUAL

El presente capítulo se organiza en tres apartados. El primero aborda el surgimiento de Conafe en el país a partir de una revisión histórica documental sobre la trayectoria del organismo. El segundo se centra en la gestión general de Conafe y sus procesos de operación e instalación de servicios. Y el tercero expone la estadística nacional y estatal que da cuenta de la educación comunitaria impulsada por el Conafe, con énfasis en Baja California.

El surgimiento del Consejo Nacional del Fomento Educativo

En México, la educación comunitaria surgió a partir de la educación rural en la primera mitad del siglo XX. Galván (2016) señala que, en 1917, la Cámara de Diputados contempló como una necesidad el incrementar el nivel de escolaridad de los mexicanos, ya que se buscaba promover el progreso del país y se consideraba que esto no se estaba logrando debido al analfabetismo.

Por su parte, Arteaga et al. (2021) apuntan que la educación rural nació con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, ya que la educación era una prioridad dentro de la agenda del estado posrevolucionario.

Las escuelas rurales se encargaban de brindar educación a las comunidades más necesitadas o alejadas de las ciudades. A los niños se les enseñaban conocimientos básicos de cómo leer, escribir, realizar operaciones matemáticas y actividades que estuvieran relacionadas con su vida diaria. La escuela rural tenía un papel muy importante dentro de las comunidades, como señala Loyo (1985), era el espacio donde la población de pequeñas localidades se reunía para dar solución a distintos problemas comunes con el apoyo de los docentes.

Según el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) (2011a), desde los primeros esfuerzos por llevar educación a las zonas rurales, la participación de los integrantes de las comunidades fue fundamental para que las escuelas se crearan y continuaran en funcionamiento. Por ello, era importante la creación de comités que se encargaran de promover la escuela dentro de las comunidades.

De acuerdo con Conafe (2011a), cuando se comenzó a instalar la escuela rural, los jóvenes que se comisionaron para impartir clases, en su mayoría, no contaban con un título de estudios. Algunos, para brindar los servicios educativos, debían ser capacitados por los maestros más destacados de la región o de las misiones culturales. El docente era considerado un líder social para la comunidad. En el mismo sentido, Arteaga et. al. (2021) afirman que los maestros eran gestores del pueblo, ya que se encargaban de velar por él y trataban de incrementar las condiciones de vida.

Durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), las circunstancias de México eran otras, aunque persistían problemas del pasado. Por lo anterior, se pusieron en marcha diferentes acciones que propiciaron un cambio en el sistema educativo, una de ellas fue crear el Consejo Nacional del Fomento Educativo (Conafe). Con la creación de este organismo, se pretendía impulsar un nuevo modelo para combatir el rezago educativo en las comunidades rurales y erradicar el analfabetismo.

El Conafe fue creado como un organismo público descentralizado del gobierno de México. Se instituyó mediante el Decreto Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación con fecha 10 de septiembre de 1971. Este decreto dictaba que tendría por objetivo “Allegarse recursos complementarios, económicos y técnicos, nacionales o extranjeros para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación en el país” (Diario Oficial de la Federación, 2017, p.3). Así, “En 1973 da inicio la labor educativa del Conafe, cuando 100 jóvenes son

enviados a comunidades rurales en el estado de Guerrero a impartir los cursos comunitarios, con la intención de ampliar la cobertura de educación básica” (Conafe, 2011a, p. 9).

Cuando iniciaron las operaciones del organismo, solo se encargaban de atender el nivel de primaria. Los grupos escolares se organizaron en un sistema multigrado, el cual, hasta la fecha, se considera como una herramienta didáctica relevante dentro del esquema del Conafe. A su vez, el sistema multigrado se dividía en tres niveles que cubrían los seis grados de primaria: el nivel I comprendía primer y segundo grado; el nivel II agrupaba tercero y cuarto grado y el nivel III, quinto y sexto grado.

El organismo señala que el papel que tuvo el Instructor Comunitario (IC) fue similar al que tuvieron los primeros maestros rurales en el país, cuando su trabajo no solo consistía en la enseñanza educativa, sino que estos también eran los gestores del desarrollo comunitario. Era una combinación de las tareas escolares con actividades que estuvieran relacionadas con mejorar la vida dentro de las rancherías y contenidos educativos que los estudiantes pudieran llevar a la práctica en su vida cotidiana.

Loera et al. (2009) indica que el primer material de trabajo fue diseñado entre 1975 y 1978, el cual se le conoció como el Manual del Instructor Comunitario (MIC). Conafe (2011a) precisa que, en 1978, se creó la figura del Capacitador Tutor (CT), quien se encargaba de la formación de los nuevos instructores. Según Murillo (2019), los CT eran elegidos por los directivos del programa de entre los IC más sobresalientes para que estos pudieran compartir sus experiencias, conocimientos y habilidades adquiridas durante su práctica. Tenían a su cargo una microrregión, conformada por distintas comunidades que pertenecían a un mismo municipio, lo que permitía que el CT pudiera visitarlas y acompañar al IC durante su servicio.

Rockwell (2003) señala que, aproximadamente por el año de 1979, se llevó a cabo el primer curso para formar a los CT¹. Este curso tuvo una duración de tres semanas. En la primera capacitación, se reunieron aproximadamente 40 jóvenes en un internado, en donde se les brindó alimento y materiales de trabajo. La capacitación tenía como objetivo que los CT entendieran el trabajo multinivel, llevaran a cabo actividades propuestas en los manuales, conocieran los libros de texto y, principalmente, que adquirieran las herramientas necesarias para presentarse ante las comunidades. La misma autora menciona que durante los cursos los capacitadores se encargaban de organizar el taller para que los instructores realizaran materiales didácticos. También, se promovían diferentes actividades como la elaboración de canciones, obras de teatro, maquetas y murales. Estas capacitaciones se llevaron a cabo en todo el país, estado por estado.

En 1981, además de brindar educación primaria, se integró el servicio de preescolar comunitario el cual atendía a la niñez de 3 a 5 años 11 meses. En 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el sistema de educación básica se federalizó y transfirió a los gobiernos de los estados la administración de las escuelas y al personal educativo. Sobre este particular, Arnaut (2010) señaló que en el Conafe también hubo cambios, ya que el gobierno federal le adjudicó al organismo la tarea de coordinar los programas educativos compensatorios a nivel nacional. Los programas educativos compensatorios fueron diseñados, según Aguilar (2015), “como un dispositivo construido para enfrentar las desigualdades en la escolarización de ciertas poblaciones en el nivel básico en México, mismos que al mismo tiempo que han generado cierta inclusión, también han propiciado exclusiones” (p.186).

¹ Este curso se llevó a cabo en el estado de Tlaxcala (Elsie Rockwell, comunicación personal, 21 de noviembre de 2024).

Martínez (2022) sostiene que los programas educativos compensatorios buscaron el desarrollo individual y social de las comunidades, así como el mejoramiento político, económico y administrativo de los recursos. Esta misma autora apuntó que “los Programas Compensatorios del CONAFE surgen como cumplimiento al artículo 34 de la Ley General de Educación [de 2009], para realizar acciones compensatorias que pongan a cada niño y niña del país en situación igualitaria” (p.27).

En este mismo sentido, el Conafe, (2009, como se citó en Cerón, 2019) asentó que los objetivos de los programas compensatorios estaban relacionados con la construcción de infraestructura educativa y administrativa, equipamiento escolar, dotación de material didáctico, capacitación a docentes y directivos, reconocimiento al desempeño docente y apoyo a la supervisión escolar, fortalecimientos institucionales en los sectores más vulnerables y contraloría social. Por su parte, Martínez (2022) destaca cinco programas de acción educativa compensatoria (ver Tabla 1).

Tabla 1

Programas compensatorios del Conafe y periodo de implementación

Nombre del programa Compensatorio	Periodo de implementación
Programa para Abatir el Rezago Educativo	1992 a 1996
Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial	1993 a 1997
Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica	1994 a 2001
Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo	1995 a 2001
Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica	1998 a 2006

Nota. Fuente: Elaborado con base en Martínez (2022).

Cada uno de estos programas tuvo como objetivo trabajar con base en las necesidades de cada una de las comunidades y brindar educación en regiones rurales, marginadas e indígenas. Para que una comunidad fuera considerada para aplicar a estos programas debía cumplir con ciertos criterios de acuerdo al Conafe (2009): ubicación en regiones de extrema marginación social, escasa o nula inversión en infraestructura; escasez de insumos educativos, ausentismo y excesiva rotación de figuras educativas. Los programas compensatorios fueron esfuerzos coordinados entre organismos nacionales e internacionales. Algunos de ellos fueron el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM) (Martínez, 2022).

Por otra parte, el Manual para el Instructor Comunitario (MIC) se usó por 15 años consecutivos sin que se le introdujera cambio alguno. En 1988, se pidió al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav) elaborar un nuevo conjunto de materiales. Esta institución había sido la misma que había elaborado el MIC. Loera et al. (2009) menciona que esta nueva serie del Manual del Instructor Comunitario fue llamada Dialogar y Descubrir.

La serie de Dialogar y Descubrir sugirió continuar con la organización por niveles en la primaria como se venía trabajando el Conafe desde sus inicios. Sin embargo, se consideraba que la organización por niveles estaba teniendo resultados favorables, debido a que “el conocimiento se construye a partir de lo que cada sujeto ya sabe y, por tanto, la segunda vez que se accede a los mismos contenidos y actividades, se elaboran diferentes y más complejos conocimientos” (Candela, 2023, p.155). Dicha propuesta consideraba importante que los alumnos y alumnas trabajaran contenidos similares, pero con actividades diferentes, de acuerdo con su nivel.

Candela (2023) consideró que la propuesta de Dialogar y Descubrir buscaba que los contenidos que se impartieran en las comunidades se fundamentaran en los conocimientos básicos que se pudieran adecuar a los contextos locales y a los tiempos disponibles de las comunidades. Los contenidos trataron de legitimar los conocimientos y prácticas locales sin excluir la información científica.

Candela (2023), quien fue parte del equipo diseñador de la serie Dialogar y Descubrir, señala, desde su experiencia, que esta fue una propuesta con buenos resultados:

Estos contenidos que consideramos como básicos fueron una apuesta basada en nuestra formación disciplinar y en la experiencia que teníamos tanto en desarrollo curricular como en investigación etnográfica en las aulas. Sin embargo, posteriormente demostraron ser adecuados ya que permitieron a estos alumnos presentar los exámenes para niveles posteriores de educación con resultados generalmente positivos. También hubo casos de alumnos de CONAFE con premios nacionales y con alta puntuación en evaluaciones estandarizadas nacionales. (p. 154)

La apreciación anterior concuerda con los resultados del estudio de Ferreiro y Rodríguez (1994) en el que evaluaron el desempeño de niñas (os) de escuelas rurales generales y de servicios del Conafe:

A nuestra sorpresa, y a pesar de las precarias condiciones de aprendizaje en las escuelas CONAFE, estos niños no están peor que los de las escuelas rurales (ni siquiera en cálculo y resolución de problemas matemáticos, un contenido que no fue focalizado en nuestras intervenciones). Los resultados obtenidos en las situaciones de evaluación lo muestran claramente: en la mayoría de los indicadores utilizados, los niños de las escuelas comunitarias no sólo están en paridad de condiciones sino inclusive mejor que los de otras escuelas rurales. (p. 165)

Por su parte, Ezpeleta (1997) realiza un estudio comparativo de la gestión institucional entre servicios Conafe y escuelas multigrado del sistema general. Uno de sus hallazgos más significativos es que mientras los servicios del Consejo se crearon orientados a una estrategia pedagógica con una formación específica en la atención de grupos multigrado, las escuelas multigrado del sistema general “más que respuesta y estrategia pedagógica, en este caso fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos” (p. 105).

Fue en 1992 cuando el Conafe comenzó a brindar atención a la primera infancia de 0 a 3 años 11 meses. Las niñas y los niños debían ser acompañados de sus madres o padres y permanecer en las escuelas. Igualmente, se brindaba atención y acompañamiento a las mujeres embarazadas. Uno de los principales fines de este servicio era motivar a los padres y madres de familia a compartir experiencias y conocimientos:

El enfoque que orientó al programa fue la capacitación y el adiestramiento de las madres y padres de familia en buenas prácticas de crianza y alimentación, como apoyo al proceso de desarrollo funcional, psicológico y de integración social de los niños en etapa temprana. (Conafe, 2010, p.15)

En 1997, se añadió el nivel Secundaria Comunitaria (SC) a los servicios que brindaba el Conafe. Cuando esta modalidad fue instrumentada se le llamó posprimaria. Su atención estaba dirigida a comunidades rurales de menos de 100 habitantes. Según Ruíz y Quiroz (2014):

Las SC se instalan en lugares marginados que requieren educación para los adolescentes que no tienen opción cerca de su comunidad de origen por no reunir el

número necesario de alumnos para establecer una secundaria de organización completa, uno de los requisitos más importantes. (p.5)

Por otra parte, en 1998, algunas empresas circenses pidieron apoyo al Conafe para que los NNA que residían dentro de los circos pudieran cursar la educación básica, ya que se les dificultaba asistir a una escuela fija (Conafe, 2011b). El Consejo se encargó de asignar un IC al circo que lo solicitara o, en todo caso, capacitar a alguno de los miembros del circo para que se encargara de impartir el programa, siempre y cuando se comprometiera a estar en comunicación con el organismo y cumpliera con la formación continua. Si el Conafe asignaba a un IC, los circos debían comprometerse a atender las necesidades del instructor y del servicio educativo.

Hernández (2007) comenta que hasta 2006, el Conafe ya había diseñado y operado diferentes tipos de programas educativos. Desde esa fecha, los más significativos han sido los siguientes:

- Programa de educación inicial comunitaria
- Programa de preescolar comunitario
- Programa de primaria comunitaria
- Programa de secundaria comunitaria

En 2008, se instituyó una nueva figura dentro del programa, los Asesores Pedagógicos Itinerantes (API). Según Murillo (2019), los API contaban con alguna licenciatura afín a la educación y se encargaron de apoyar a los líderes educativos que impartían el nivel primaria. Se encargaban de trabajar con los cuatro alumnos que presentaran mayor rezago educativo y se les brindaba una atención personalizada en las áreas que requerían mejorar. Esta figura tenía a su cargo dos comunidades como máximo, en las cuales cumplía una estancia de tres semanas y rotaba.

En 2009, se diseñó una nueva estrategia (cursos de verano) y se introdujo una figura en el Conafe: los Tutores Comunitarios de Verano (TCV). Murillo (2019) argumenta que generalmente eran estudiantes de secundaria o preparatoria que estaban en vacaciones de verano y que brindaban un servicio a las comunidades que tuvieran mayor número de alumnos por reprobar en el nivel primaria. La estrategia de cursos de verano tenía una duración de cuatro semanas. Flores y Becerril (2018) indican que esta estrategia no solo contempla el objetivo meta de atender a la niñez, sino también involucrar a los padres de familia y a la comunidad. Se busca la nivelación de aprendizajes y la acreditación del año escolar. Mediante actividades complementarias, se aprenden temas relacionados con la salud, la continuidad y la mejora del desempeño escolar y el trabajo en equipo e integración grupal.

También, dentro de la estructura del Conafe, existe la figura de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC). Si bien no se ubica la fecha exacta de cuándo se instituyó, el documento más antiguo que la refiere data de 1998. Hernández y Gámez (2010) sostienen que se reconoció la necesidad de crear una asociación que permitiera contar con una organización social formal para la educación comunitaria. Esta tendría la responsabilidad de la gestión de los materiales educativos y de brindarle apoyo a los Instructores Comunitarios (IC) con su alimentación o el hospedaje.

Conafe publicó en 2021 el *Cuaderno para uso de la Mesa Directiva de la APEC Ciclo escolar 2021-2022*. Este cuadernillo anota que la APEC está formada por todos los miembros adultos de las comunidades. En cada una, se debe elegir por medio de un voto directo, quiénes serán los representantes de la asociación: presidente, secretario, tesorero y cuatro vocales. Estos deben velar porque se brinde un servicio educativo adecuado en beneficio de los Niños Niños y Adolescentes (NNA) de la comunidad.

Otro cambio se dio en 2014. La denominación de IC, que venía utilizándose desde 1973, cambió por Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), ya que se consideró una denominación más adecuada para el papel que desarrollaban los jóvenes en las comunidades a las cuales eran asignados.

De acuerdo con los criterios establecidos por Conafe (2016), los líderes educativos debían cumplir con las siguientes características para ser parte del programa:

- Reconocerse como integrante de la comunidad.
- Recibir invitación de la Asociación Promotora de la Educación Comunitaria (APEC).
- Preferentemente, tener más de 18 años y sin límite de edad para participar.
- Tener compromiso para formarse mediante la práctica de la relación tutora.
- Contar con escolaridad mínima de nivel secundaria.

El Conafe (2016) subrayó que brindaba apoyo a los LEC para que continuaran y/o concluyeran sus estudios, por ejemplo, para finalizar la preparatoria o liberaran su servicio social en sus estudios de licenciatura y, en el caso de los hombres, la liberación de su cartilla del Servicio Militar.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014) reportó que México tuvo retos significativos en el ciclo 2013-2014 relacionados con la cobertura educativa, la calidad de los contenidos educativos, la desigualdad social, el acceso a la educación básica, entre otros. Se señaló que las áreas más afectadas del sistema educativo eran los servicios de educación indígena y comunitaria. Para enfrentar los retos presentados, se diseñaron diferentes metas en todo el sistema educativo. Al Conafe se le encomendó impulsar acciones con el objetivo de contribuir al alcance de la cobertura universal y la calidad en el logro de aprendizajes (Conafe, 2016). El organismo, en colaboración con

expertos en educación y desarrollo comunitario, diseñó una propuesta pedagógica denominada modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) el cual tiene los siguientes propósitos:

1. Fomentar un estilo de formación, enseñanza y aprendizaje que permita asegurar el derecho a una educación de calidad a los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) que residen en localidades rurales, marginadas, indígenas y no indígenas, donde no son atendidos por el sistema regular.
2. Dar atención a la diversidad de alumnos que se presentan en las aulas, sin importar su edad, niveles de estudio, experiencias de vida, necesidades, cultura, lengua, entre otras.
3. Impulsar que exista una comunicación horizontal, en donde se respeten opiniones, ritmos de aprendizaje e intereses personales.
4. Brindar una propuesta donde se contemple lo básico y esencial del currículum: lectura, escritura y razonamiento matemático.
5. Ofrecer una formación en la cual esté presente el enfoque intercultural, para dar reconocimiento a la variación de las lenguas y culturas de los pueblos originarios.
6. Formar ciudadanos reflexivos, conscientes de su comunidad y país.
7. Proporcionar una formación análoga a las figuras educativas con el fin de que estas puedan promover aprendizajes en las aulas con los NNA.
8. Extender esta estrategia educativa a las familias para que estas la contemplen como una alternativa para superar carencias formativas. (Conafe, 2016, p.30)

Algunas de las principales diferencias identificadas entre el modelo Dialogar y Descubrir (DyD) y el modelo ABCD son las siguientes: El primero tenía un enfoque centrado

en el diálogo y el descubrimiento, mientras que el ABCD tiene un enfoque en torno a la autonomía y la toma de decisiones de las y los estudiantes. El modelo ABCD promueve el autoaprendizaje y la autoevaluación en los estudiantes, mientras que el DyD promovía la interacción constante entre los estudiantes, y en ese entonces los llamados Instructores Comunitarios (IC) y la comunidad. Otro de los cambios más significativos fue que en el modelo DyD se reconocía al IC como un facilitador en el proceso de enseñanza, mientras que el ABCD además de seguir siendo facilitador, el ahora EC se encarga de guiar a las y los alumnos hacia el aprendizaje autónomo.

El modelo ABCD se implementó por primera vez en el ciclo 2015-2016. Este modelo, según Conafe (2016), se enfocó, principalmente, en el rediseño del modelo pedagógico Dialogar y Descubrir y en fortalecer la educación inicial. También, se trabajó en que las figuras educativas tuvieran una formación dual, en la que combinaran tanto la teoría como la práctica. Al igual, se reformularon los criterios de la organización de los servicios y la reestructuración institucional.

De acuerdo con la delegación del Conafe en el estado de Guerrero (s.f), en esa entidad se realizó un informe cualitativo sobre la implementación del modelo ABCD. En dicho documento se precisa que al inicio no fue aceptado el nuevo modelo y hubo resistencia al método de trabajo por parte de las figuras educativas y de las comunidades escolares. Con el paso del tiempo y al ir trabajando con el modelo y observando que había resultados favorables en los alumnos, las comunidades se fueron interesando más en conocerlo y comprenderlo. En dicho informe se señala a las tutorías y las redes de aprendizaje como aspectos que debían ser fortalecidos.

Por su parte, Cruz (2021) señala que, con base a su experiencia como Educadora Comunitaria, considera que la aplicación del modelo ABCD no corresponde, muchas de las

veces, con las habilidades y capacidades de los alumnos y alumnas en las comunidades. La autora valora que el contenido de las Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA) no siempre corresponde al nivel de comprensión de los niños. Asimismo, sugiere que para implementar el modelo es importante considerar que se requieren diferentes materiales didácticos para que los estudiantes puedan trabajar e investigar. Finalmente, que dentro del ABCD no está contemplando que, en la mayoría de las comunidades, no disponen de los recursos necesarios para su instrumentación.

En 2022, la denominación de las diferentes figuras educativas volvió a cambiar. El Líder Educativo Comunitario (LEC) se convirtió en Educador Comunitario (EC); el Capacitador Tutor, en Educador Comunitario de Acompañamiento (ECA); el Supervisor de Zona (SZ), en Educador Comunitario de Acompañamiento Regional (ECAR) (ver Tabla 2).

Tabla 2

Sujetos principales en la operación de la educación comunitaria y sus funciones

Sujeto	Funciones
Educador comunitario (EC)	Figura educativa que recibe formación y acompañamiento en el desarrollo de habilidades para la gestión del aprendizaje a través de la práctica de la relación tutora en la comunidad.
Educador Comunitario de Acompañamiento microrregional (ECA):	Figura Educativa que apoya y orienta a los educadores comunitarios de una microrregión en el desarrollo de la práctica educativa de la Relación Tutora. Son figuras educativas que han vivenciado la práctica de la relación tutora como educador comunitario y por su desempeño académico es asignado a las funciones de acompañamiento.

Educador Comunitario de Acompañamiento Regional (ECAR):	Figura educativa que forma parte del Colegiado de Aprendizaje Regional con capacidad demostrada en la práctica tutora y la promoción de redes de tutoría, que apoya a las y los educadores comunitarios de acompañamiento de la microrregión en el desarrollo de la Educación Comunitaria para el Bienestar.
Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC)	Es la representación de madres y padres de familia, tutores y personas de la comunidad atendida por el CONAFE, la cual tiene por objeto promover la impartición de los diferentes niveles de educación básica y la difusión cultural, además de proponer aspirantes a educadores comunitarios ante los miembros de la comunidad; así como colaborar y contribuir, en la medida de sus posibilidades, en el establecimiento y desarrollo de los servicios educativos.

Nota. Fuente: elaboración a partir de Conafe (2022e).

Formación de las y los Educadores Comunitarios

La formación que reciben las diferentes figuras que integran al Conafe es de suma importancia ya que, aparte de atender el aspecto pedagógico, deben de afrontar los problemas del entorno de la comunidad. Conafe (2022b) indica que la formación que brinda tiene como objetivo que los Educadores Comunitarios (EC) sean autónomos de su aprendizaje, que adquieran las habilidades y estrategias que les permitan desarrollar su conocimiento. También que puedan solucionar sus dudas, conocer a fondo sobre algún tema, confrontar saberes, plantear soluciones colectivamente, compartir información y estrategias. El consejo se encarga de brindar material didáctico, así como de la contratación, capacitación y acompañamiento del personal.

La formación que brinda el Conafe cuenta con dos etapas: La formación inicial y la formación, asesoría y acompañamiento permanente. La Formación Inicial o etapa intensiva

de formación, de acuerdo con Conafe (2017; 2022) es la que se les brinda a los aspirantes a EC. El objetivo de la formación inicial es que los EC puedan desarrollar las competencias necesarias que les permitan aprender de manera autónoma y adquirir habilidades para compartir sus conocimientos y experiencias de aprendizaje con otros. Esto debido a que se convertirán en facilitadores de niños y jóvenes en contextos comunitarios. La etapa de formación inicial dura de cuatro a cinco semanas, con una distribución de 240 horas.

En la última semana de capacitación, los EC deben acudir de tres a cinco días a la comunidad, realizar prácticas y poner a prueba el conocimiento adquirido durante la formación. Los encargados de operar esta formación inicial son los Educadores Comunitarios de Acompañamiento (ECA), coordinadores regionales, coordinadores académicos y jefes de programas de acuerdo con el nivel operativo (Conafe, 2022).

Como señala Conafe (2022b), la etapa de Formación, Asesoría y Acompañamiento Permanente es el conjunto de las acciones, estrategias, materiales e instrumentos que se utilizan durante la práctica educativa para darle una solución a las necesidades de la comunidad y reforzar los aprendizajes y competencias de los alumnos. Esta etapa es un ciclo operativo que, según Conafe (2022b), consta de dos acciones principales:

1. Visitas de acompañamiento: son parte de la formación que permanentemente se les brinda a los EC, y es ofrecida por los ECA o ECAR. Estos se encargan de brindar apoyo con base en las necesidades específicas de cada EC y la comunidad. Se pretende que estas visitas sean, al menos, tres veces a lo largo del ciclo, con una duración mínima de cinco días. Las visitas pueden ser más, si es necesario. Por ejemplo, si el EC tiene dificultades con la gestión de la comunidad, problemas con los contenidos de enseñanza, un número grande de estudiantes monolingües, si es muy joven o si tiene un número significativo de alumnos con barreras de aprendizaje.

2. Colegiados de aprendizaje: se realizan a nivel estatal, regional, microrregional y local. Estos tienen como propósitos presentar y establecer el programa de trabajo, reforzar el aprendizaje por medio de la relación tutora, reconocer la práctica del modelo de educación comunitaria y, por último, exponer y proponer soluciones sobre problemas comunes que suceden en las localidades donde están brindando su servicio.

El 17 de octubre de 2022, el Conafe, por medio de la página web del gobierno de México, compartió un nuevo modelo pedagógico: el modelo pedagógico de *Educación comunitaria para el Bienestar*, el cual, se señala, tiene como objetivo incitar a toda la comunidad a ejercer su derecho de aprender, desde una modalidad incluyente, flexible y popular. Conafe (2022e) señala que los principales rasgos de este nuevo modelo son los siguientes:

- Flexible, debido a que reconoce que los ambientes de aprendizaje van más allá del aula y permiten que los estudiantes adquirieran los conocimientos y habilidades para mejorar su relación con el contexto social.
- Se pretende que toda la comunidad tenga la posibilidad de aprender y enseñar, para así ampliar las oportunidades de oferta educativa.
- Construir comunidades de aprendizaje autogestivas con el objetivo de que no dependan de una figura educativa y así creen una red educativa en cada una de las comunidades.
- Diseñar estrategias educativas inclusivas en donde se involucre a toda la comunidad.
- La comunidad debe apoyar al EC en su práctica, para que así este permanezca en el servicio.

- Acompañar a madres, mujeres embarazadas, padres y tutores a través del diálogo y la reflexión colectiva.

El Conafe, desde su creación, ha tenido un enfoque comunitario, pero a partir del modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar, según la SEP (2022), la perspectiva de educación comunitaria busca la inclusión de todos los miembros de la comunidad, no solo de los estudiantes, sino también de los padres y madres de familia, jóvenes y adultos. Se tiene como objetivo que los miembros de las comunidades tengan la capacidad para la autogestión y la autosuficiencia de la vida, primero personalmente, para después hacerlo colectivamente y mejorar las condiciones de vida de todas y todos.

En el ciclo escolar 2021-2022, el Conafe comenzó a incentivar la autogestión dentro de las comunidades educativas. En el Diario Oficial de la Federación (2022) se indica que la autogestión promueve la elaboración de contenidos educativos basados en la localidad, la participación de los sujetos en los proyectos comunitarios y la intervención constante de la APEC en la toma de decisiones educativas. El consejo considera que, si se otorga la capacidad autogestora desde las comunidades, se impulsará el desarrollo autónomo de estas.

El Conafe y su operatividad

Conafe (2022) indica que la población objetivo del organismo en todo el país son los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) de los cero a los 16 años de edad que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social y que no pueden ser atendidos por los sistemas educativos estatales (general e indígena). Algunos de los grupos que se atienden son NNA pertenecientes a familias migrantes, circenses, residentes de albergues e indígenas.

En cada estado donde el Conafe brinda sus servicios debe de haber una Coordinación Territorial (Cot) para el servicio educativo. Estas son las oficinas del organismo que se

encargan de auxiliar en todos los movimientos operativos, logísticos, de desarrollo y funcionamiento de los servicios educativos en los estados (Diario Oficial de la Federación, 2021).

La normatividad operativa del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria, para el ejercicio fiscal 2022, especifica que para obtener los servicios educativos que ofrece el Conafe hay dos maneras: la primera es mediante una solicitud de las comunidades y, la otra, a través de la Programación Detallada Anual (Prodet). La Prodet es el “producto que se obtiene del proceso de microplaneación y es un listado final de servicios educativos por municipio y localidad que son atendidos por el CONAFE, así como aquellos propuestos como de nueva creación para un nuevo ciclo escolar” (Diario Oficial de la Federación, 2021, p.7)

Para obtener los servicios de Conafe por medio de solicitud de las comunidades, los habitantes, autoridades municipales o cualquier otra instancia gubernamental, deberá presentar una solicitud a la Cot donde se exponga la necesidad de instalación o reapertura de un servicio educativo. Dicho proceso se puede realizar acudiendo a las oficinas del organismo o realizando el trámite en su página *web*. Es gratuito y puede llevarse a cabo durante todo el año. La solicitud que envían las personas interesadas para la instalación de un servicio del Conafe debe llevar el nombre de la localidad o campamento agrícola, el municipio, el número de habitantes y beneficiarios y la especificación del tipo de servicio requerido, así como un croquis de referencia geográfica.

En las reglas de operación del organismo para el año 2021, también se indica el procedimiento de selección de la población beneficiaria que se realiza año con año por parte de la Coordinación Territorial de cada estado:

1. Identificación de la población: por medio de la Prodet o de las solicitudes de las comunidades para la instalación de los servicios.
2. Recepción de solicitud: la solicitud se puede conseguir directamente en las instalaciones de Conafe en cada estado o en línea a través de la página gubernamental.
3. Análisis y atención: integración del expediente por parte del Conafe por parte de la Coordinación Territorial.
4. Dictaminación: análisis y dictaminación de la solicitud para posteriormente comunicar a la Coordinación Territorial la resolución.
5. Respuesta al solicitante: en caso de ser aprobada la solicitud, se le informa a la o a las personas interesadas a partir de qué fecha se comenzará a brindar el servicio.
6. Registro del servicio en el catálogo de centros de trabajo: se asigna la clave del centro de trabajo ante la autoridad educativa estatal y se selecciona a la (s) figura (s) educativa (s) para que brinde el servicio educativo.
7. Instalación del servicio: se lleva a cabo la asignación oficial de la figura educativa para los servicios que se implementarán mediante una carta de presentación ante la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC). (Diario Oficial de la Federación, 2021, p.13-14)

La segunda forma de la instalación de los servicios educativos del Conafe tiene lugar cuando el propio organismo establece cuáles comunidades cumplen con los criterios establecidos como población objetivo con base en la Prodet.

Proceso de instalación de servicios educativos del Consejo Nacional del Fomento

Educativo

El Diario Oficial de la Federación (2021) precisa que el proceso de instalación de los servicios educativos del Conafe consta de cinco etapas. La primera etapa consta en identificar las poblaciones que recibirán el servicio educativo. En la segunda etapa, se realiza la planeación y programación, se dictaminan la disponibilidad de recursos y se elaboran las metas institucionales para el ciclo escolar. La tercera etapa abarca la difusión, promoción y comunicación del programa a nivel nacional. Durante la cuarta etapa, las figuras educativas reciben la formación y se les asigna uno de los servicios. Por último, en la quinta etapa, se instala el servicio y se formaliza la asignación de la o las figuras educativas.

El Diario Oficial de la Federación (2021) indica que la asignación de recursos es federal y está prevista en el presupuesto de egresos de la federación. Pero, “Adicionalmente a los recursos públicos asignados, el Conafe podrá allegarse de recursos complementarios provenientes de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, para el impulso y cumplimiento de su objeto” (Diario Oficial de la Federación, 2021, p.15).

El Diario Oficial de la Federación (2021) también señala que, para la planeación, operación y ejecución de los servicios, el Conafe puede otorgar los siguientes apoyos:

- a) Apoyos económicos para las figuras educativas de educación inicial y básica, para ex figuras educativas y las APEC. El monto asignado a figura y APEC está sujeto a la disponibilidad presupuestal y a lo establecido en los lineamientos generales de las figuras educativas en el servicio. Según el Conafe (2022a), en el ciclo 2021-2022, el apoyo mensual aumentó de \$3,748 a \$4,123 pesos mensuales.

- b) Apoyo en materiales didácticos para las figuras educativas y la población objetivo (NNA, padres, madres, personas cuidadoras y figuras educativas). El monto asignado está sujeto a la disponibilidad presupuestal y el manual de procedimientos para la dotación de equipamiento a figuras educativas con una frecuencia de cada ciclo operativo y escolar.
- c) Apoyo de conectividad mediante servicio de internet móvil. Este va dirigido a las figuras educativas.
- d) Apoyo para el financiamiento de proyectos comunitarios, estos proyectos parten de las necesidades de la comunidad, pueden ser proyectos de salud, cuidado del medio ambiente, culturales, infraestructura, desarrollo humano, entre otros. Estos tienen como beneficiarias a las escuelas y a las comunidades atendidas.
- e) Apoyos en casos excepcionales o emergentes que pongan en riesgo la permanencia o conclusión de los trayectos educativos. Los beneficiarios son los NNA, padres, madres y cuidadores. El monto está sujeto a disponibilidad presupuestal. El documento también señala que: “Se podrán otorgar apoyos adicionales a los arriba señalados para atender las necesidades en la operación de los servicios educativos del CONAFE con base en el modelo educativo que opere, siempre y cuando exista la suficiencia presupuestaria” (Diario Oficial de la Federación, 2021, p.16).

Los apoyos anteriormente mencionados están sujetos a la disponibilidad presupuestal y la periodicidad por año fiscal. En ningún caso, los fondos del subsidio directo podrán ser utilizados para retribuir compensaciones económicas, salarios, bonos o cualquier tipo de beneficio adicional al personal del consejo. Tampoco se podrá utilizar para cubrir gastos de

viáticos, pasajes, alquiler de oficina y equipo a las diferentes figuras educativas. Igualmente, no se pueden otorgar becas, financiar tratamientos médicos o proporcionar apoyos económicos a los NNA. El Diario Oficial de la Federación (2021) señala que, en ningún escenario, los apoyos económicos se podrán utilizar en gastos de equipo de cómputo, celulares, equipo administrativo, línea blanca, material de oficina, papelería o vehículos.

El Consejo Nacional del Fomento Educativo hoy en día

Conafe (2022) indica que, para lograr cubrir la demanda de las entidades federativas de México, se tiene el apoyo de las Coordinaciones Territoriales. Estas son las oficinas estatales que se encargan de la operación, logística de desarrollo y funcionamiento de los servicios educativos. La Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022) dio a conocer un documento titulado *Principales cifras del sistema educativo nacional 2021-2022*, en donde se exponen las estadísticas educativas por tipo, modalidad y nivel de cada uno de los estados. Para este estudio, se presentan solamente los datos de los cursos comunitarios de los servicios de preescolar y primaria (ver Tabla 3). No se encontró ningún documento actualizado de las cifras de niños, niñas, jóvenes, madres o padres que se estén atendiendo en educación inicial y secundaria comunitaria.

Tabla 3

Principales cifras nacionales de la educación comunitaria en preescolar y primaria, ciclo escolar 2021-2022

	Alumnos	EC	Escuelas
Preescolar	153,109	18,158	17,804
Primaria	99,231	10,665	9,113

Total	252,340	28,823	26,917
--------------	---------	--------	--------

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2022). Estos datos son los únicos que reporta la autoridad

El Conafe atiende a 31 de los 32 estados de la república mexicana (ver Tabla 4). Ciudad de México no se incluye, debido a que se considera una zona mayormente urbana. Los estados con mayor matrícula de alumnos atendidos por el Conafe en el ciclo 2021-2022 son: en primer lugar, Chiapas con 55,175 alumnos; en segundo, Veracruz con 18,317; en tercero, Puebla con 14,410; en cuarto, Hidalgo con 14,034 y en quinto, Oaxaca, que atendió 11,429 estudiantes; en conjunto atienden 44% de la matrícula total del Conafe.

Los cinco estados con menor matrícula de alumnos, de preescolar y primaria, atendidos por el Conafe en el país son los siguientes: en primer lugar, se encuentra Colima con 885 alumnos; en segundo lugar, Baja California con 889; en tercero, Baja California Sur con 1158; en cuarto, Morelos con 1357 y, en quinto, Aguascalientes con 1890 alumnos matriculados.

Tabla 4

Cifras de educación comunitaria de preescolar y primaria por estado

Estado	Número de alumnos		
	Preescolar	Primaria	Total
Aguascalientes	1478	412	1890
Baja California	527	372	899
Baja California Sur	692	466	1158
Campeche	1778	690	2468
Coahuila	3000	357	3357

Colima	695	190	885
Chiapas	26,790	28,386	55,176
Chihuahua	4052	2939	6991
Durango	6158	3865	10,023
Guanajuato	4798	3188	7986
Guerrero	5290	4958	10,248
Hidalgo	10,116	3918	14,034
Jalisco	8191	3378	11,569
Estado de México	6271	4339	10,610
Michoacán	7698	3173	10,871
Morelos	972	385	1357
Nayarit	2130	1481	3611
Nuevo León	2597	524	3121
Oaxaca	4978	6451	11,429
Puebla	9431	4979	14,410
Querétaro	5075	2378	7453
Quintana Roo	1097	604	1701
San Luis Potosí	5543	4643	10,186
Sinaloa	5792	2743	8535
Sonora	1876	252	2128
Tabasco	4700	2198	6898
Tamaulipas	3332	1062	4394
Tlaxcala	2563	916	3479

Veracruz	10,884	7433	18,317
Yucatán	2444	936	3380
Zacatecas	2163	1615	3778
Total	153,109	99,231	252,340

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2022).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, s.f), en su informe anual sobre la población en situación de pobreza en México del año 2022, señaló que los estados con mayor pobreza extrema son: Chiapas, Veracruz, Estado de México, Oaxaca y Guerrero. Como se observa, existe una correlación entre los estados que atienden a la mayor cantidad de alumnos del Conafe y estados que tienen un alto grado de pobreza extrema.

Contexto socioeducativo de Baja California

El INEGI (2020), en el censo de población y vivienda, indicó que en Baja California residen 3,769,020 habitantes, de los cuales, 94 % se localiza en localidades urbanas y 6 % en localidades rurales. En el estado hay 5,492 localidades rurales y 53 urbanas. El estado se encuentra en el noroeste de México y cuenta con siete municipios: Mexicali, Tecate, Tijuana, Playas de Rosarito, Ensenada, San Quintín, y San Felipe; los dos últimos de reciente creación. El estado, según Velasco y Rentería (2019) cuenta con una notable diversidad cultural, ya que presenta población indígena nativa, como los grupos pai-pai, cucapá, kumiai y kiliwa. También, dentro del estado podemos encontrar a grupos migrantes indígenas que se han asentado en Baja California. Ruíz-Oscura (2008) señala que los principales grupos migrantes son los indígenas mixtecos, zapotecos, purépechas, triquis y náhuatl.

En el estado existen cinco tipos de atención para atender la educación básica de las poblaciones rurales pequeñas y apartadas de las zonas urbanas. La primera son las escuelas

generales, la segunda son las escuelas del servicio indígena; la tercera es la educación comunitaria a través del Consejo Nacional del Fomento Educativo. Además de estos tres servicios, también existe la Coordinación Estatal de Educación Migrante (CEEM) de la Secretaría de Educación del estado de Baja California que atiende a Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes; la última es el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

Los diferentes servicios tienen como objetivo el mejorar la calidad de vida de las comunidades vulnerables por medio del servicio educativo.

Conafe en Baja California

Según la COTSEBC, Conafe en Baja California se ha encargado de atender a 20,184 estudiantes del 2017 al 2023 (ver Tabla 5). En las cifras de estos seis ciclos escolares, se puede observar que la educación inicial es el nivel educativo en el que se han inscrito la mayor cantidad de alumnos en el estado, con un total de 10,953 niños y niñas. El Coordinador Territorial de Baja California confirmó que existe un aumento en la matrícula de este nivel (Coordinador Territorial, comunicación personal, 15 de abril de 2024). Esto se debe, señaló, a que el sistema educativo general del estado ha estado transfiriendo los servicios de educación inicial al Conafe debido a la falta de presupuesto para atender este nivel. En segundo lugar, en cuanto a la cantidad de niños y niñas atendidos, se encuentra el preescolar con 5,092 estudiantes, seguido de la primaria con 3,544, y, por último, la secundaria con 595 jóvenes.

Tabla 5*Estudiantes atendidos por Conafe según el nivel educativo (2017-2023)*

Educación básica					
Ciclo escolar	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
2017-2018	2,104	989	582	97	3,772
2018-2019	2,025	941	708	67	3,741
2019-2020	2,241	861	498	80	3,680
2020-2021	1,245	769	495	110	2,619
2021-2022	1,652	630	489	112	2,883 ²
2022-2023	1,686	902	772	129	3,489
Total:	10,953	5,092	3,544	595	20,184

Nota. Tomado del *Plan Estatal Único Coordinación Territorial Baja California 2023-2024*.

El Conafe no usa la denominación “escuelas”, sino que utiliza el término de “servicios”. En el Diario Oficial de la Federación (2023) se indica que un servicio educativo comunitario se refiere a la provisión de educación básica para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), respaldado por una variedad de recursos pedagógicos, didácticos, organizativos e infraestructurales. Un servicio comprende un nivel educativo. De manera que en una comunidad pueden darse varios servicios en función de los niveles que soliciten. El total de

²

Las y los menores atendidos por el Conafe comparten las condiciones de vulnerabilidad de los grupos de niños indígenas y de familias de jornaleros agrícolas migrantes. El servicio de educación indígena en el estado presentó una matrícula de 15,292 en el ciclo escolar 2021-2022 (Tinajero et al., 2024). Por su parte, la Coordinación Estatal de Educación Migrante (CEEM), dio servicio a 835 niños familiares de jornaleros migrantes en el ciclo 2023-2024 (Vilchis y Páez, 2024).

los servicios que brinda el Conafe ha aumentado al paso de los años en Baja California (ver Tabla 6), como se informó en el primer apartado de este capítulo.

Tabla 6

Servicios Conafe en Baja California 2017-2023

Educación básica					
Ciclo escolar	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
2017-2018	98	94	27	4	223
2018-2019	110	88	26	5	229
2019-2020	131	92	29	6	258
2020-2021	131	83	27	9	250
2021-2022	131	82	26	9	248
2022-2023	171	98	41	15	325
2023-2024	170	103	46	18	337
2024-2025	190	109	60	28	387
Total:	1,132	749	282	94	2,257

Nota. Tomado del Plan Estatal Único Coordinación Territorial Baja California 2023-2024 y Coordinación Territorial Conafe Baja California (2024).

En el ciclo 2022-2023, se brindaron 328 servicios Conafe, de los cuales 176 fueron en el nivel de educación inicial; 96 en preescolar; 42 en primaria y 14 en secundaria. En Ensenada, municipio donde se enfocó esta investigación, se contó con 35 servicios en el nivel de educación inicial; 22 de preescolar; 14 de primaria y siete de secundaria, dando un total de 78 servicios. Esto representa 23.7% de los servicios que se atienden en el estado, es decir, casi una cuarta parte.

El Conafe en el estado está dividido en cinco regiones: Valle de Mexicali, Mexicali, Ensenada, Tijuana y San Quintín. La región que atiende a la mayor cantidad de servicios es San Quintín y representa 32% del total de servicios. Por el contrario, la región que atiende a la menor cantidad es Mexicali, la cual brinda 13% de todos los servicios (ver Tabla 7).

Tabla 7

Servicios en Baja California por región y por nivel educativo 2022-2023

Educación básica					
Ciclo escolar	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
Valle de Mexicali	26	23	3	2	54
Mexicali	14	22	5	4	45
Ensenada	35	22	14	7	78
Tijuana	23	9	14	0	46
San Quintín	78	20	6	1	105
Total:	176	96	42	14	328

Nota. Tomado del Plan Estatal Único Coordinación Territorial Baja California 2023-2024.

La COTSEBC (2023) ofrece un contexto general de cómo son los servicios que se brindan en el estado de Baja California. Las comunidades que solicitan el servicio de Conafe tienen un perfil rural-marginado. Según Herrera-Olarte (2018), la mayoría de las comunidades rurales en Baja California presentan alta o muy alta marginación. Estas comunidades se caracterizan por niveles medios o altos de pobreza, falta de acceso a servicios básicos, dispersión poblacional y limitadas oportunidades de desarrollo económico y social.

Algunas de las peculiaridades de Mexicali, según la COTSEBC (2023), son que dos de los servicios Conafe son administrados por una asociación civil que se dedica a la

reunificación familiar de menores migrantes. Ahí se ofrecen programas de educación preescolar y primaria; también se brinda atención en casas hogares y comedores comunitarios para niños y jóvenes que están en situaciones de violencia familiar o migración; se imparten los programas de educación primaria y secundaria y, por último, también se brinda apoyo a la comunidad nativa Kumiai que reside en el municipio de Tecate.

La COTSEBC (2023) indica que la sede regional del Valle de Mexicali proporciona educación a comunidades rurales marginadas, con los servicios de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria; las comunidades se encuentran ubicadas dentro del valle agrícola de Mexicali, San Luis Río Colorado, Sonora, San Felipe y el Valle Central de la Trinidad, que se encuentra entre las sierras de Juárez y San Pedro Mártir. Se menciona que en el Valle de Mexicali se brinda atención a la comunidad indígena Kiliwa, donde se ofrecen los servicios de primaria y secundaria y en San Felipe se atiende a un albergue para NNA en situación de abandono u otras situaciones legales complejas.

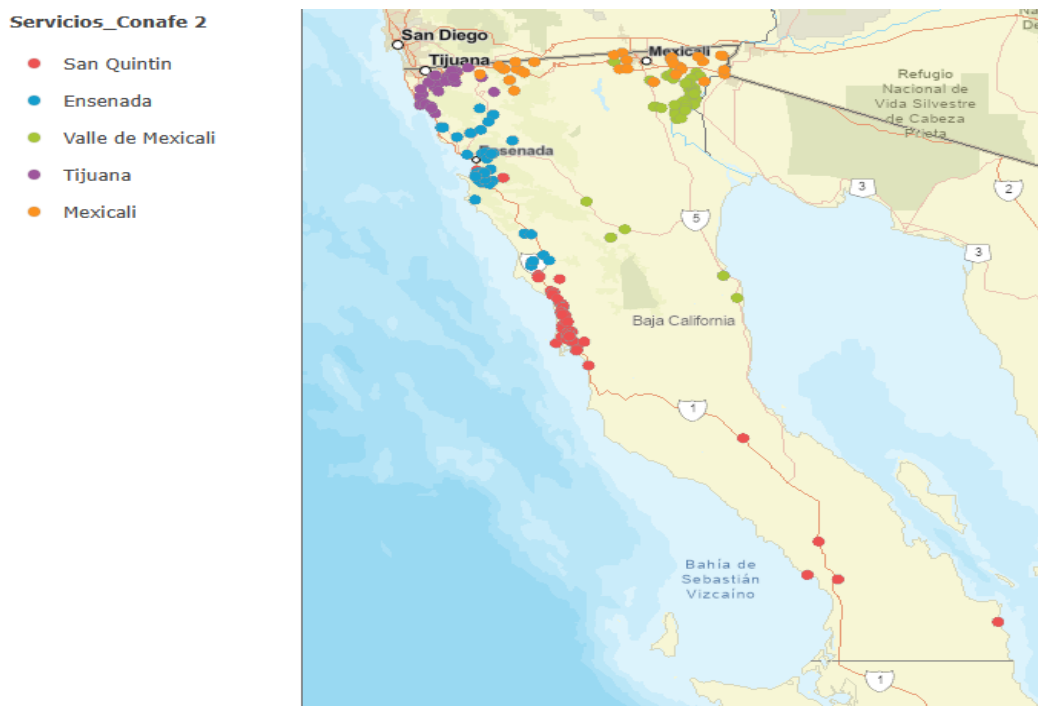
En la región de Tijuana, según la COTSEBC (2023), las comunidades que se atienden son suburbanas o rurales marginadas. Se atienden centros infantiles comunitarios, preescolares, primarias y secundarias, las cuales se encuentran ubicadas en los municipios de Tijuana y Rosarito. En esta región se brinda educación a población en movimiento, tanto nacional como internacional, por lo cual se registra una alta matrícula en la zona suburbana de Tijuana, en las zonas de difícil acceso, cañones, albergues y casas hogares.

La región de Ensenada atiende a comunidades rurales marginadas que se encuentran ubicadas en los valles agrícolas del norte y sur de Ensenada como Maneadero, Valle de Guadalupe, Real de Castillo/Ojos Negros, Santo Tomás, San Vicente, Punta Colonet y algunas comunidades ubicadas en zonas suburbanas de la ciudad de Ensenada. En la Figura

3 se muestra la distribución geográfica de los servicios que se brindaron en el ciclo escolar 2023-2024.

Figura 3

Servicios educativos en Baja California atendidos por el Conafe



Nota. Fuente: Coordinación Territorial Conafe de Baja California.

De acuerdo con el diagnóstico realizado por la COTSEBC, en los últimos seis años han estado involucrados 1,633 Educadores Comunitarios (EC) y 290 figuras de acompañamiento denominados Educadores Comunitarios de Acompañamiento (ECA) y Educadores Comunitarios de Acompañamiento Regional (ECAR) (ver Tabla 8).

Tabla 8

Figuras educativas de nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria 2017-2023 en Baja California

Ciclo escolar	Educadores Comunitarios	Figuras de Acompañamiento	Total
---------------	-------------------------	---------------------------	-------

2017-2018	253	48	301
2018-2019	255	55	310
2019-2020	278	58	336
2020-2021	285	39	324
2021-2022	249	38	287
2022-2023	313	52	365

Nota. Tomado del Plan Estatal Único Coordinación Territorial Baja California 2023-2024.

Como ya se mencionó, el Conafe es un organismo sectorizado de la SEP, el cual forma parte de la administración pública federal. Cuenta con una dirección general, de la cual dependen varias direcciones generales. En el artículo 6 del Estatuto Orgánico del Consejo Nacional de Fomento Educativo del 2022, se estipula que la junta de gobierno es el órgano supremo de la administración del consejo. Dicha junta se reúne en sesiones ordinarias por lo menos cuatro veces al año y en sesiones extraordinarias cuando sea necesario (Diario Oficial de la Federación, 2022).

El Coordinador Territorial de Baja California afirmó que existen canales de comunicación permanente con las oficinas centrales del Consejo. Uno de ellos, señaló, son dos seminarios virtuales semanales en los cuales interactúan los 31 coordinadores territoriales de México y el Director General del Conafe, en ellos se ven aspectos totalmente pedagógicos. (Coordinador Territorial, comunicación personal, 15 de abril del 2024). Igualmente, comentó que, actualmente, la instancia estatal sostiene comunicación y cooperación entre las diferentes instancias gubernamentales tanto nacionales como estatales. La Secretaría de Educación (SE) estatal se encarga de notificar la necesidad de los servicios

del Conafe en poblaciones que requieren el servicio educativo y que la SE no puede atender (Coordinador Territorial, comunicación personal, 15 de abril del 2024).

En este capítulo, se presentó la evolución del Conafe ante el incremento de las necesidades más apremiantes de las comunidades escolares. Se pudo identificar la organización operativa del organismo, qué tipo de población atiende y los procesos para la solicitud e instalación de los servicios. Finalmente, se mostraron algunas de las principales cifras del organismo a nivel nacional y estatal. En el siguiente capítulo se expondrá el marco teórico que da sustento a la presente investigación.

CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Este capítulo consta de cinco apartados. En el primer apartado, se aborda el concepto de *gestión*, cómo ha evolucionado con el paso de los años y cómo se incorporó en el ámbito pedagógico. En el segundo, se identifican tres perspectivas sobre la gestión en el ámbito pedagógico: la gestión educativa como política, la gestión integral y la gestión pedagógica. El tercer apartado se enfoca en revisar el concepto del derecho a la educación. En el cuarto apartado, se desarrolla lo relacionado a la educación comunitaria y multigrado, y, por último, se cierra con el apartado con los modelos pedagógicos utilizados por el Conafe.

Trayectoria del concepto gestión

La gestión es un término que surge de las teorías administrativas y organizacionales; como noción ha evolucionado con el paso de los años y ha sido incorporada al lenguaje conceptual del campo educativo. Días de Moura (2016) menciona que antes de la década de 1970, el significado que se le otorgaba era muy diferente a como se le conoce hoy. Cuando el término se introdujo al ámbito educativo fue objeto de diferentes debates, debido a que se consideraba un término industrial y no pedagógico. El mismo autor afirma que en 1970, la gestión en el ámbito pedagógico se le relacionaba con la acción que realizaba el docente dentro del aula, y no se contemplaba aquellas actividades vinculadas a la escuela.

Días de Moura (2016) expone que, a partir de 1980, los principios de la administración de empresas se incorporan en el ámbito educativo. Se considera que la dirección y la forma de dirigir la escuela estaba diseñada bajo un efecto cascada. Durante la década de 1990, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) se interesó por “el tema de la gestión y de ahí desarrollaron estrategias de formación de administradores y planificadores, además de favorecer encuentros de

especialistas para profundizar el tema y su nivel de investigación” (Dias de Moura, 2016, p.30).

Se pretendía que la gestión respondiera a los problemas educativos que se enfrentaban en ese momento como la diversidad, la participación y la autonomía. La función del director se resaltó, ya que se consideraba que sería la principal o una de las principales figuras que ejecutaría la gestión escolar.

Desde su incorporación al ámbito educativo, el término ha generado controversias sobre su significado, de acuerdo con Dias de Moura (2016, p, 21): “A la gestión de lo educativo se asocia un sentido multidimensional que integra la complejidad de las acciones escolares, incluyendo la coordinación, conducción y dirección de procesos, la reflexión pedagógica de las decisiones tomadas por los gestores, la cooperación”. El autor agrega que hay dos vértices que son utilizados en el área educativa para explicar el término. La primera considera a la gestión:

Como sinónimo de administración de una organización que sigue determinados propósitos, o sea, se acerca a la visión de una empresa de productos o servicios. La segunda, proveniente de diferentes corrientes político-económicas, acerca el sentido de gestión al de dirección, gobierno y participación colectiva, e incorpora la noción de autogestión. (p.22)

La gestión se presenta en este estudio como la realización y el seguimiento de las acciones que se realizan para lograr los objetivos de la escuela de manera conjunta entre los sujetos, sus experiencias y habilidades. Vargas (2017) afirma que, al definir la gestión, se deben de considerar los siguientes vértices:

- Movilización de recursos
- Interacción de los miembros de una organización

- Lo comunicacional
- Los procesos
- Análisis de la concepción del ser humano (p.11)

Por su parte, García, Juárez y Lara (2018) señalan que la gestión es el todo, ya que articula procesos teóricos y prácticos en beneficio del mejoramiento continuo de la educación, y la administración es una parte del todo, que tiene que ver con el manejo y uso de los recursos.

Perspectivas sobre la gestión

La gestión educativa como política

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) de la Unesco (s.f) plantea que la gestión educativa es un proceso teórico y práctico para aplicar y cumplir las demandas sociales respecto a la educación que integra conocimientos, acción, ética, política y administración.

Días de Moura (2016) describió a la gestión educativa como los procesos organizativos, administrativos y operativos que realizan las administraciones, ya sean federales, estatales o municipales en la implementación de los planes y programas señalados por la política educativa. Díaz y Delgado (2014) señalan:

La gestión educativa obedece a procesos de democratización y descentralización administrativa que se vienen dando en el país, a raíz de las reformas político-administrativas que afectan a municipios, organizaciones e instituciones quienes deben asumir las competencias que la ley les asigna. (p. 81)

El autor señala que la gestión educativa agrupa acciones generales de la administración escolar y profesional. Además, comprende directrices curriculares y

evaluativas. La gestión educativa propicia el espacio donde se construyen las concepciones de educación que se implementarán en todo el país. Este espacio busca propiciar la comunicación y formación de los agentes educativos para en conjunto realizar propuestas materializadas en leyes.

La gestión integral

Para comenzar a hablar de gestión desde una perspectiva integral, Pacheco et al. (1991) consideran que es importante reconocer que los procesos de gestión no solo pertenecen al plano pedagógico, sino que corresponde también a los planos políticos, institucionales y organizacionales, que también pertenecen a la realidad educativa. Los autores mencionados consideran que este tipo de gestión tiene un impacto significativo en la calidad de la enseñanza y en la función que juegan las diferentes figuras que conforman el establecimiento escolar para crear y desarrollar acciones que mejoren las prácticas educativas.

Asprella et al. (2020) precisa que la gestión educativa tiene una mirada integral, la cual es “dinámica dialéctica porque reconoce que en el proceso de gestión están involucrados y accionan todos los factores, tanto aquellos que coadyuvan o se contradicen, los que cooperan y dividen, los explícitos y los ocultos” (p.47). La gestión comprende a la educación como una práctica política y social en la cual las instituciones educativas deben de analizar elementos históricos como referentes de la cultura institucional. La autora señala que:

La gestión educativa se entiende, así como uno de los elementos articuladores de la nueva institucionalidad y dimensión política del sistema con miras a revertir las tendencias derivadas del patrón burocrático de organización. Sustituye el énfasis en las funciones y procedimientos por la importancia de los procesos y las relaciones,

otorgando a las estructuras el carácter de soportes facilitadores de las tareas sustantivas de las escuelas. (p.36)

Esta autora considera que la gestión consiste en generar condiciones y distinguir procesos como parte del proceso pedagógico, “en las organizaciones educativas confluyen cuestiones y tensiones que derivan desde el nivel normativo, histórico, político, institucional, cultural, personal, profesional, comunitario, curricular, entre otros” (Asprella et al., 2020, p.38).

Desde esta perspectiva de gestión integral, el interés es la mejora de la calidad educativa. Siabato (2013) afirma que la gestión integral busca:

- Responder a las necesidades y expectativas de las comunidades.
- Direccionar los procesos, planes y acción diaria de los directivos, docentes, alumnos, padres de familia y de la comunidad para lograr los resultados previstos.
- Los sujetos que pertenecen al ambiente escolar deben adquirir un rol dentro de la escuela para entender que las ganancias son personales e institucionales.
- Optimizar y aprovechar los recursos materiales, técnicos, tecnológicos y, especialmente, el talento humano de las instituciones (p.40).

Como sostiene Saavedra et al. (2017), la gestión debe encargarse de promover la autonomía en la toma de decisiones, la transparencia y la rendición de cuentas. Esto con el fin de mejorar la dinámica de gestión para solucionar las problemáticas de las instituciones educativas.

La gestión pedagógica.

Ezpeleta reacciona en contra de la idea de la gestión como sinónimo del aspecto administrativo de la escuela. Afirma que la gestión comprende componentes que tienen sus

extensiones más allá de la escuela y que tiene que ver con lo administrativo, pero también con las gestiones técnica (relacionada a la enseñanza) y política (relacionada con lo político-laboral del trabajo docente) (Ezpeleta, 1992b).

Esta autora subraya que los estudios de gestión en el campo educativo suelen analizar a determinados grupos de escuelas, analizar cómo están conformados los equipos docentes y sus características. También, buscan explorar sus expresiones respecto a la enseñanza. Ezpeleta refiere la pertinencia de abordar estos estudios desde la perspectiva etnográfica para dar cuenta de la complejidad de los procesos educativos:

Si la gestión puede entenderse como el conjunto de estrategias para acercar las formas de operación institucional del servicio educativo a la finalidad específica de la escuela —ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes—, se estaría revitalizando la centralidad de la enseñanza en su movimiento institucional, del mismo modo que se estaría introduciendo la aceptación del dinamismo y la diversidad que caracterizan a los establecimientos escolares. (Ezpeleta, 1997, p.2)

Partiendo del fragmento anterior, se observa la importancia que la autora le otorga a la idea de poner a la enseñanza y el aprendizaje al centro de la gestión. Es por esto que le agrega el término “pedagógica” después de la palabra gestión en vez de utilizar el binomio gestión escolar o gestión directiva.

Así puede valorarse que una gestión pedagógica adecuada permite crear una transformación dentro de los centros educativos, ya que este espacio es el centro donde se lleva a cabo la interacción de los alumnos y los docentes. Mendoza y Bolívar (2016) coinciden con la visión integral de Ezpeleta y consideran que la gestión pedagógica es una variable que permite interpretar las estrategias que implementan los encargados de la educación dentro del país y que en ella:

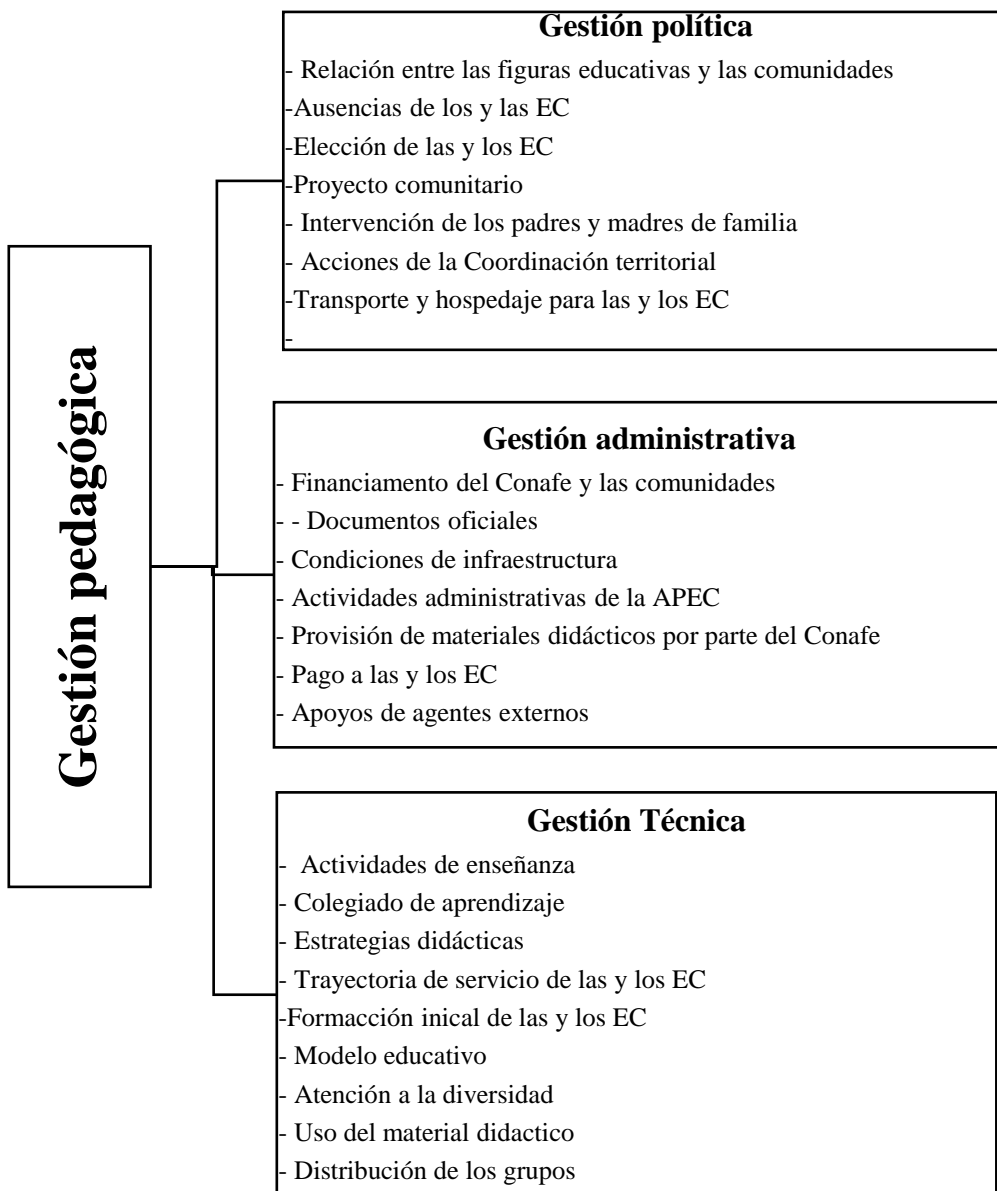
Intervienen el conocimiento, la acción, los principios éticos, la política y la administración, orientados al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; partiendo desde un escenario escolar donde se pongan en práctica aspectos propios de la administración tales como: orientar, supervisar, planificar, dirigir y controlar (junto a los miembros de la comunidad) los recursos de la institución, para promoverlos e impulsarlos hacia propósitos educativos concretos. (p.40-41)

Mendoza y Bolívar (2016) consideran que la gestión pedagógica rompe con los supuestos racionalistas en donde se separan a la organización de los sujetos para convertirse en la unión que existe entre los sujetos y las instituciones educativas “donde se constituye un conjunto de significados que tienen incidencia en las formas de interacción colectiva estrechamente vinculadas a la comunidad” (p.44).

Se entiende en esta investigación a la gestión pedagógica como aquello que puede estar relacionado con lo que se enseña en las aulas, pero también con el financiamiento que reciben las escuelas, con la intervención de la comunidad en la escuela, con la normatividad, con la historia de la escuela, la infraestructura o las condiciones contractuales de las y los maestros; es decir, con una serie de componentes que van más allá del director y su liderazgo. Durante la estancia en dos comunidades de Conafe, se logró identificar los diferentes procesos de gestión, con base en el desarrollo teórico de Ezpeleta, que inciden en los casos de las comunidades que se observaron (ver Figura 4).

Figura 4

Gestión pedagógica Conafe



Nota. Fuente: Elaboración propia.

El campo educativo está en constante transformación y debe de ir adaptándose a las necesidades y características del contexto. La gestión pedagógica, desde la perspectiva de Ezpeleta, no puede verse de manera aislada. La gestión pedagógica no sólo se concentra en

lo que ocurre dentro del aula y cómo se le enseñan los contenidos educativos a los NNA, sino también en observar quiénes participan, sus interacciones y cómo se organizan las y los diferentes sujetos involucrados en la gestión de la construcción de los escenarios para la enseñanza y los aprendizajes de las y los estudiantes. Observar a las comunidades desde esta perspectiva permitirá conocerlos a mayor profundidad desde su contexto y considerar su naturaleza cambiante y en constante evolución.

Derecho a la educación

No existe un concepto único sobre lo que significa la educación, ya que es un concepto multifacético y complejo. Chacón (2007) menciona que en su delimitación operativa y funcional del constructo encontró que la educación puede ser vista como un proceso, como una necesidad objetiva de la sociedad, como transmisora de conocimiento, entre otras. Con base a esto, el autor señala que la educación podría ser considerada como un proceso de retroalimentación para la sociedad debido a que desde su perspectiva es un “conjunto de herramientas cognoscitivas, elaboradas mediante metodologías y sistemas didácticos, las cuales tienen como función formar individuos capaces de transmitir valores y conocimientos indispensables para lograr cambios a nivel personal como de manera colectiva” (p.5).

La educación puede ser interpretada como un proceso, una necesidad, un sector clave para enriquecer la calidad de vida de las personas. Esto debido a que se le considera una vía óptima para lograr el desarrollo humano sostenible, ya que en este se ve implicado el desarrollo físico, económico y social (Arrién, 1997; Chacón, 2007:).

La educación es considerada como un derecho humano fundamental a nivel internacional. Para Latapí (2009), el que exista el derecho a la educación es un referente para

fomentar y evaluar las obligaciones imprescindibles de los estados miembros con respecto a la educación, además de ser el punto de partida de las políticas educativas. El derecho a la educación establece los estándares mínimos a los que toda persona tiene derecho en el ámbito educativo. Para Del Valle (2010), el derecho a la educación es indispensable para cada miembro de la sociedad política, debido a que este permite el desarrollar la personalidad de cada uno de los integrantes de una comunidad y como consecuencia impulsa el crecimiento de una sociedad democrática.

Tomasevski (2001), en la obra *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable* (traducción en español: Obligaciones de los derechos humanos: hacer que la educación esté disponible, sea accesible, aceptable y adaptable) expone cómo se deberían de atender de manera integral las obligaciones que tienen los estados en relación con el derecho a la educación. La autora integra estas obligaciones como las 4A (por sus siglas en inglés). A continuación, se resume cada una de ellas.

1. Disponibilidad: los gobiernos de cada país son los encargados de brindar educación obligatoria y gratuita, deben de asegurar que haya un espacio disponible para cada uno de los menores que estén en edad de cursar la educación obligatoria. El gobierno es el encargado del financiamiento de las instituciones educativas del país, este debe de asegurarse de que haya el número de instituciones educativas de acuerdo con la cantidad de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) que hay alrededor de los países. Otro aspecto importante es que existan docentes con una formación en el área pedagógica y que se les brinden actualizaciones y capacitaciones constantes además de que se les respeten los derechos laborales.

2. **Accesibilidad:** esta tiene la tarea de eliminar las barreras legales y financieras que puedan afectar a las funciones administrativas de las escuelas. Se encarga de identificar y erradicar aspectos discriminatorios sociales, económicos, etc., dentro del ámbito educativo. En las escuelas se debe de promover el respeto a la diversidad y por ello se pide que se enseñe a los niños en su lengua materna.
3. **Aceptabilidad:** estipular estándares de salud y seguridad que deben de cumplir cualquier institución educativa. También, se resalta que es obligación de las madres y padres brindarles a sus hijos educación. Estos tienen libre elección para elegir el tipo y modalidad de educación que recibirán sus hijos.
4. **Adaptabilidad:** el sistema educativo y las escuelas se deben de adaptar a las necesidades de aprendizaje que enfrentan los diferentes alumnos. Así mismo, se sustenta que se respeten los derechos de los menores sin importar su origen o pertenencia. Por ello, se busca erradicar el matrimonio infantil, el trabajo infantil y los niños soldados.

Tomasevski (2001) asevera que los gobiernos son los responsables de establecer las estrategias educativas que se desarrollan dentro de cada país, además de establecer y cumplir los estándares educativos. Para ello, es importante que el gobierno pueda tener un panorama amplio de cómo se encuentran actualmente las diferentes escuelas dentro del país. Documentar las condiciones para brindar el servicio educativo de las instituciones de un país permitirá la elaboración de diagnósticos que contribuyan a rediseñar las estrategias educativas.

Latapí (2009) considera que existe una relación entre el derecho a la educación con los demás derechos humanos debido a que:

La educación potencia el desarrollo de la persona y por ello es condición esencial para el disfrute de todos ellos; por esto se considera este como un derecho clave (key right). No se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación (p.258)

La educación está completamente relacionada con los demás derechos humanos debido a que impulsa el desarrollo de las personas. Torres (2006) y Latapí (2009) coinciden al afirmar que el cumplimiento del derecho a la educación no solo consiste en tener acceso a una escuela o contar con un maestro. Los autores consideran que también implica el derecho de aprender y que se conozcan las realidades y necesidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas, el contexto, entre otros aspectos más. Se debe tener en cuenta que el objetivo final es igualar las oportunidades escolares.

Torres (2006) destaca que el derecho a la educación implica:

- Derecho no sólo de niños y niñas sino de toda persona.
- Derecho no sólo a la educación sino a la buena educación.
- Derecho no sólo a la educación sino al aprendizaje.
- Derecho no sólo al aprendizaje sino al aprendizaje a lo largo de la vida.
- Derecho no sólo al acceso sino a la participación. (p.2)

En el caso de los NNA que residen en comunidades apartadas, ya sean rurales, marginadas o aisladas tienen el mismo derecho a recibir una educación de calidad y de excelencia que los NNA que residen en zonas urbanas. El estado tiene la obligación de brindar los servicios y los recursos necesarios para habilitar dicho derecho en cualquier lugar de la república de manera gratuita. Como ya se mencionó, el derecho a la educación es un derecho clave para obtener y habilitar los demás derechos humanos, con el fin de mejorar la calidad de vida de la población y específicamente a los que residen en áreas vulneradas.

Educación Comunitaria

Araoz (2021) indica que el desarrollo comunitario promueve la realización de actividades y proyectos simultáneamente con las labores escolares, se centra la intervención de las prácticas y el conocimiento de los sujetos que habitan en la comunidad con el fin de identificar el punto de partida para brindar propuestas tanto de aprendizaje como en beneficio de la comunidad.

Uno de los objetivos que plantea este autor es que los miembros de una comunidad puedan identificar, analizar y resolver situaciones de la vida cotidiana a partir de sus habilidades, conocimientos, estrategias, actitudes y valores. Desde el punto de vista de Bueno Abad (1991), como se citó en Cieza (2006) la educación comunitaria parte de:

El factor comunitario pretende ensanchar la política social como reconocimiento del desarrollo social en su conjunto, tratando de generar las condiciones que hagan posible el desbloqueo de las políticas protectoras, y generando espacios alternativos en la satisfacción de las necesidades sociales, reconsiderando las garantías colectivas que permitan evitar la marginación de determinados colectivos, y la organización de una real concertación entre los distintos participantes de la intervención social hacia la comunidad. (p.767)

Mamani (2015) señala que la educación comunitaria pretende salir de la lógica y enseñanza individual. Se busca que los aprendizajes sean complementarios entre los sujetos para que, en conjunto, puedan vivir en mayor plenitud. Todos los sujetos que pertenecen a la comunidad deben asumir el compromiso para tomar decisiones y responsabilidades sobre los asuntos educativos de su zona. Se menciona que, desde esta perspectiva, el maestro no solamente tiene el papel en la toma de decisiones, sino toda la comunidad. Mamani (2015) define la educación comunitaria como:

Lugar donde todos se interrelacionan entre sí, siguiendo un propósito común, donde se puede encontrar la mayor parte de las actividades y experiencias educativas, asumiéndolos como una necesidad vital del ser humano desde una conciencia integradora y equilibrada con el cosmos y la naturaleza para vivir bien de manera recíproca y complementaria, donde ‘el trabajo de uno es el trabajo de todos’. (p.199)

Las escuelas dentro de las comunidades tienen como uno de sus objetivos el incentivar a la participación de todos los sujetos que pertenecen a ella. Maldonado-Alvarado (2016) identifica siete aspectos que coinciden en la educación comunitaria: la relación entre los conocimientos locales, regionales y nacionales; la investigación en torno al ámbito pedagógico; la filosofía comunal como punto de partida; uso extensivo de la lengua de origen, currículo construido con base a la realidad de la comunidad y, por último, la colaboración que se construye entre la comunidad y el docente para propiciar aprendizajes significativos.

La educación comunitaria es un proceso social centrado en las relaciones interpersonales que se establecen entre los sujetos en diferentes sistemas de comunicación, en los cuales pueden compartir conocimientos. Gómez y Suárez (2008) definen tres principios de la educación comunitaria:

- Principio de la contextualización: este tiene el objetivo de identificar peculiaridades del contexto sociocultural, así como sus valores, identidad, cultura, su dinámica cotidiana. Dentro de este principio es indispensable definir el punto de partida y el de llegada.
- Principio del carácter perspectivo del desarrollo social comunitario: considerar las perspectivas del desarrollo social, la autogestión del aprendizaje de los miembros de la comunidad y la visión que se plantean ellos mismos a un futuro.

- Principio del carácter sistémico y orden lógico desde la diversidad social: la educación comunitaria plantea lograr sus objetivos tomando en cuenta la diversidad de influencias sociales tanto de los sujetos mismos o de miembros de su misma comunidad. (p. 31)

Ruiz y Quiroz (2014) sugieren que la educación comunitaria en México tiene origen en la escuela rural mexicana. Esta escuela tenía como objetivo responder a las necesidades de las comunidades rurales. Por ello, su enseñanza se enfocaba en aspectos relacionados a la vida de los aprendices, para que estos pudieran mejorar su calidad de vida y la de su familia. Igualmente, se trabajaban contenidos relacionados con la lectura, escritura y operaciones aritméticas básicas.

La educación comunitaria tiene más de un objetivo, pero uno de los más importantes es “lograr una atención de calidad a los estudiantes miembros de pueblos originarios con el fin de que tengan una formación sólida y amplia, basada en su identidad” (Maldonado, 2010, p.17). González (1995) define dos tipos de participación en la tarea de la gestión comunitaria: la primera es la participación comunitaria, son las acciones que realizan en conjunto los ciudadanos, en la búsqueda de encontrar soluciones a problemas de la vida cotidiana. La segunda tarea es la participación ciudadana, es la intervención de ciudadanos en la esfera pública en función de intereses sociales de carácter particular.

Araoz (2021) menciona que en las aulas comunitarias es fundamental partir de los conocimientos previos que traen consigo los sujetos, esto con el fin de que se pueda partir de sus saberes, experiencias, tradiciones y estilos de aprendizaje. Una de las características de estas aulas es que interactúan estudiantes de diferentes niveles y grados escolares, lo cual es considerado como un beneficio pedagógico, ya que se construyen aprendizajes significativos desde el trabajo colaborativo.

Hernández (2007) indica que la educación comunitaria que ha adoptado el Conafe, “constituye un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la retroalimentación comunitaria y donde el instructor comunitario no es el actor principal del proceso, sino también los alumnos, padres y madres de familia y autoridades comunitarias y municipales.” (p.112)

En el ciclo escolar 2022-2023, se dio a conocer el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La SEP (2023) indica que es un modelo alternativo propio de México y que parte del contexto actual del país e inspirado en la pedagogía crítica y la educación popular. Con la NEM, se pretende lograr atender en primera instancia a los grupos más vulnerados, con una visión de cómo los y las estudiantes son sujetos activos comunitarios y constructores de su propio conocimiento.

Con este modelo se introdujeron cambios en la manera en la que estaban estructurados los programas educativos, se añadieron los programas sintéticos y analíticos, los cuales son utilizados para organizar y planificar los contenidos de enseñanza. De acuerdo con la SEP (2022), los programas sintéticos de estudios son la concreción de los proyectos educativos amplios que reflejan una política de formación, en donde se establecen los aprendizajes esperados, ejes articuladores y los campos formativos de cada nivel educativo. Es punto de partida para que los docentes de una escuela adapten los lineamientos globales del programa a las particularidades de cada institución. En el programa analítico se adapta el programa sintético a las características culturales, sociales y económicas de la escuela y su comunidad. También, en él deben tomarse en cuenta las características de la práctica docente, las necesidades, los estilos y los ritmos de aprendizaje de las y los alumnos.

La SEP (2023) reconoce cinco principales características de la NEM, la primera es que la NEM se vincula con la comunidad, tiene un enfoque humanista, valora a las y los docentes, tiene un nuevo enfoque pedagógico y el énfasis en la trayectoria académica. La

SEP (2023) señala la importancia de que el modelo se vincule con la comunidad, ya que se considera que en la educación de los NNA no solo se lleva a cabo en el plantel escolar, sino en la comunidad.

El Diario Oficial de la Federación (2022) que contiene el *Acuerdo para el establecimiento del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* menciona que la comunidad puede ser entendida desde el medio rural como municipio o pueblo y en el medio urbano como barrio o colonia, pero que en las dos es fundamental establecer y fortalecer relaciones entre los grupos de personas que interactúan en una comunidad. La NEM:

Reconoce que la escuela es una conquista de la comunidad, resultado de un proceso histórico de construcción social en la que maestras y maestros, estudiantado y familias construyen su sentido específico en la cotidianidad de sus acciones, lo que permite construir procesos formativos y escolares desde la diversidad cultural, territorial, epistemológica, ambiental y social (p.16).

La educación comunitaria dentro de la NEM se debe considerar como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje en donde los NNA desarrollan sus potencialidades y capacidades desde una comunidad a la que sirven y que les sirve. Para finalizar este apartado, enlisto las tres razones que el acuerdo señala para colocar a la comunidad, ya sea urbana o rural, como centro de los procesos educativos:

1. La escuela no es un espacio aislado de la comunidad.
2. Los conocimientos, saberes, valores y relaciones que construyen los NNA, se llevan a la práctica en su vida cotidiana.

3. La escuela debe considerar los conocimientos y saberes que los alumnos construyen en su vida comunitaria y el sentido que estos le dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A partir de los postulados de la NEM, en los servicios general e indígena se resaltó la importancia de la comunidad y el impacto significativo que esta tiene en el desarrollo de los NNA. Es importante resaltar que, desde su creación, el Conafe ha tenido un enfoque comunitario, si bien, en concordancia con la NEM y con el Modelo de Educación para el Bienestar, el rol que juegan las comunidades se incrementa.

Modelo pedagógico Conafe

Conafe (2016), en el *Marco Curricular de la educación comunitaria modelo ABCD* subraya que este modelo parte del plan de estudios 2011 de las escuelas generales que estaba vigente en ese periodo. El fin de esta propuesta es:

Promover en las poblaciones la atención, el cuidado y el respeto a los derechos de la primera infancia, así como una acción transversal para proponer y desarrollar proyectos que atiendan las necesidades económicas y sociales de la comunidad; todo ello con respeto, valoración y promoción de la diversidad cultural y de las lenguas de los pueblos originarios. (p.9)

El ABCD buscaba ser una alternativa que rompiera con la forma convencional de la escuela general en donde un maestro (a) expone frente al grupo un solo tema para todas y todos. En cambio, en el ABCD se centra en al aprendizaje multigrado y colaborativo. Se fundamenta en la relación entre las y los EC y el estudiantado, así como las relaciones entre estos últimos. Busca promover la autonomía de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje.

Una de las características innovadoras del modelo ABCD en el Conafe es que el estudiante puede elegir los temas que le interesan para participar en las actividades de aprendizaje, se presenta para despertar el interés de los alumnos. Y estudiarlo a través de lo que se denomina relación tutora.

Las prácticas educativas que se llevan a cabo dentro del modelo ABCD reciben el nombre de redes de tutoría. Conafe (2016) define la relación tutora como el contrato personal entre quien posee una competencia concreta y quien desea adquirirla, es un contrato porque ambas partes se comprometen a dedicarle tiempo al estudio. Para llevar a cabo la relación tutora, Conafe (2016) indica que se debe trabajar bajo el ciclo de la tutoría, el cual está integrado por cinco momentos pedagógicos que se llevarán a cabo durante la práctica:

1. Catálogo de temas: El o la EC ofrece al estudiante un catálogo de los temas que se impartirán y este debe seleccionar el que le interesa y desea conocer.
2. Tutoría (diálogo tutor): El alumno (a) destaca qué conoce sobre el tema elegido y lo que le desafía de este.
3. Registro del proceso de aprendizaje: Se realiza el registro cuando se tiene un nuevo aprendizaje y sirve para identificar el proceso que se ha seguido para llegar a él.
4. Demostración pública: El alumno (a) expone, ante sus compañeros (as) y padres de familia y comunidad si lo desea, el proceso que siguió para adquirir un nuevo conocimiento, así como las dificultades que se presentaron y cómo las resolvió.
5. Brindar tutoría a alguien más: Ayudar a otro compañero en la comprensión del mismo tema. Esto con el fin de mostrar lo aprendido y profundizar su propio conocimiento. Se forman de esta manera las redes de tutoría.

El 17 de octubre de 2022, el Conafe, por medio de la página web del gobierno de México, compartió el modelo pedagógico de *Educación comunitaria para el Bienestar*, el cual, se señala, tiene como objetivo incitar a toda la comunidad a ejercer su derecho de aprender, desde una modalidad incluyente, flexible y popular. Conafe (2022e) señala que los principales rasgos de este nuevo modelo son los siguientes:

- Flexible, debido a que reconoce que los ambientes de aprendizaje van más allá del aula y permiten que los estudiantes adquirieran los conocimientos y habilidades para mejorar su relación con el contexto social.
- Se pretende que toda la comunidad tenga la posibilidad de aprender y enseñar, para así ampliar las oportunidades de oferta educativa.
- Construir comunidades de aprendizaje autogestivas con el objetivo de que no dependan de una figura educativa y así creen una red educativa en cada una de las comunidades.
- Diseñar estrategias educativas inclusivas en donde se involucre a toda la comunidad.
- La comunidad debe apoyar al EC en su práctica, para que así este permanezca en el servicio.
- Acompañar a madres, mujeres embarazadas, padres y tutores a través del diálogo y la reflexión colectiva.

El Conafe, desde años atrás, ha tenido un enfoque comunitario, pero a partir del Modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar, según la SEP (2022), la perspectiva de educación comunitaria en el Conafe busca la inclusión de todos los miembros de la comunidad, no solo de los estudiantes, sino también de los padres y madres de familia,

jóvenes y adultos. Se tiene como objetivo que los miembros de las comunidades tengan la capacidad para la autogestión y la autosuficiencia de la vida, primero personalmente, para después hacerlo colectivamente y mejorar las condiciones de vida de todas y todos.

La educación comunitaria tiene como principio el partir de los conocimientos que ya tienen las y los alumnos. Esto se refiere a los conocimientos que las niñas y los niños han adquirido en su vida cotidiana; en sus experiencias no solo académicas si no también personales. Esta educación busca también partir de sus intereses y necesidades, individuales y comunitarias. Lo anterior, con el fin de mejorar su calidad de vida. Se busca que la formación sea con base en su identidad y sus ritmos y estilos de aprendizaje.

En el nuevo modelo se señala que debe de haber un acompañamiento a los aprendices el cual se le nombra “relación tutora”. Para Conafe (2022c), la relación tutora es el acompañamiento personal que se le brinda al aprendiz para ayudarlo a construir su propio conocimiento. Los principios de la relación tutora son los siguientes:

1. Creer en la capacidad que todos tienen para aprender.
2. Considerar que cada persona aprende a su propio ritmo.
3. Respetar los procedimientos de razonamiento y construcción de conocimiento del aprendiz.
4. Sostener el diálogo tutor hasta que se logre la comprensión.
5. Compartir únicamente lo que se ha comprendido con suficiencia.
6. Posibilitar la elección de desafíos y rutas de aprendizaje.

El modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar busca que todos los integrantes de la comunidad participen. Que los aprendices se transformen en los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y así logren hacerlo significativo.

En suma, el Conafe ha aplicado tres modelos pedagógicos: Dialogar y descubrir, Aprendizaje Basado en la Colaboración y en el Diálogo (ABCD) y el Modelo de educación Comunitaria para el Bienestar. Estos tres modelos ha sido fundamentales para lograr que la educación comunitaria llegue a los diferentes contextos en donde el sistema regular no llega (ver Tabla 9).

Tabla 9

Cuadro comparativo entre los tres principales modelos pedagógicos del Conafe

Aspectos	Dialogar y descubrir	Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD)	Modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar
Objetivo	Fortalecer la identidad cultural y adaptar el aprendizaje de acuerdo al entorno de las comunidades.	Incrementar el bienestar educativo y social por medio del aprendizaje personalizado.	Incitar a toda la comunidad a ejercer su derecho de aprender.
Papel del Educador	Promocionar el aprendizaje a través de los materiales del modelo.	Guía a las y los estudiantes en su aprendizaje individual.	Apoya a las y los estudiantes a construir conocimientos a partir de sus intereses personales.
Aprendizaje	Organizado en temas y trabajados en proyectos.	Cada NNA va a su propio ritmo, el avance de cada uno es de manera personalizada y se les ofrece un catálogo de temas a estudiar.	Se implementa un ciclo de aprendizaje en donde los NNA pueden elegir el tema de su interés.
Enseñanza	Se trabaja con los materiales y guías que propone el modelo y se adaptan los temas de acuerdo con el nivel de estudios o grado de las y los estudiantes.	Relación tutora entre el Educador y los NNA. Se respeta el ritmo de cada uno de los alumnos.	Relación tutora entre las y los alumnos, el EC o cualquier otra persona de la comunidad.
Comunidad	Involucrar a la comunidad utilizando recursos locales para fomentar el sentido de pertenencia.	Se promueve la participación de la comunidad sobre todo en las presentaciones públicas de aprendizaje de las y los estudiantes.	Construir comunidades autogestoras. Se considera que cualquier persona puede aprender sin importar su edad.

Enfoque	Inclusivo y participativo.	Colaboración y diálogo.	Flexibles, incluyente y popular.
Materiales de trabajo	Libros y recursos didácticos diseñados específicamente para este modelo.	Libros y recursos diseñados exclusivamente para el modelo llamados Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA).	Se utilizan las UAA, libros de la SEP o cualquier otro recurso didáctico que considere adecuado el o la EC.
Capacitación y formación de las figuras educativas	Capacitación inicial al ingresar al Conafe y tutorías continuas.	Formación inicial y formación permanente.	Formación extemporánea y formación permanente.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de Loera et al. (2009), Conafe (2016), y Conafe (2022e).

Cada modelo pedagógico ha intentado que sus metodologías respondan a las diferentes necesidades educativas que hay en el país, sobre todo en las comunidades rurales y vulneradas. Los tres modelos tienen como uno de sus principales objetivos que el aprendizaje sea significativo y se incluya a la comunidad dentro de los procesos educativos.

En este capítulo presenté el marco teórico del estudio con el sustento teórico y conceptual de esta investigación. Se destacó la importancia de observar la gestión desde una mirada amplia para identificar a los diferentes sujetos involucrados y las estrategias que se llevan a cabo en el día a día de las comunidades, las cuales repercuten en las condiciones para la enseñanza y aprendizaje.

También, se revisó, desde diferentes perspectivas, en qué consiste el derecho a la educación y la educación comunitaria. Se explicó que hay diversos autores que abordan el derecho a la educación y que cada uno lo hace desde diferente postura. Por ejemplo, algunos lo ven como un derecho habilitante para obtener otros derechos, otros como parte del desarrollo económico y otros como el desarrollo personal de cada individuo. Por otro lado, la educación comunitaria ha permitido que diferentes comunidades ubicadas en áreas

marginadas o de difícil acceso tengan la oportunidad de recibir servicios educativos acordes a sus características y necesidades.

Por último, se realizó una revisión de los modelos pedagógicos que se han implementado en el Conafe y cómo han evolucionado con el fin de mejorar la enseñanza. En el siguiente capítulo se presentará la ruta metodológica que se utilizó en la presente investigación. Se desarrolla el tema del método del estudio de caso múltiple etnográfico. Se presentan las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos, así como el procedimiento implementado para hacer el análisis.

CAPÍTULO IV MÉTODO

El presente capítulo describe la ruta metodológica empleada para dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación. El capítulo se divide en siete apartados. El primero describe el sustento ontológico, epistemológico y metodológico que se utilizó. Después, se presenta el enfoque de investigación y el método de estudio de caso múltiple etnográfico. Enseguida, se explican las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Luego, se describe el contexto del estudio y las comunidades observadas. Finalmente, se expone el procedimiento llevado a cabo, así como lo que implicó cada una de sus etapas.

Paradigma

Este estudio opta por el sustento ontológico, epistemológico y metodológico del paradigma interpretativo. Como señala Tójar (2006), prioriza la visión que los sujetos tienen sobre sí mismos y los significados de su comportamiento explícito e implícito. Además, se centra en entender los significados y experiencias humanas desde la perspectiva de quienes las viven. Erickson (1989) destaca la importancia de comprender los significados en el paradigma interpretativo, ya que un significado puede ser entendido por medio del análisis de las intenciones del individuo y de la referencia al contexto donde se produce.

Adoptar el paradigma interpretativo, desde los planteamientos de Erickson, permitió comprender cómo era la realidad de los procesos socioculturales de las comunidades escolares observadas sin asumir conexiones e interacciones a priori. El autor menciona que se debe entender el contexto más allá de la simple observación, involucrar la participación en el contexto, llevar a cabo los registros como fuente de evidencia (en este caso, registros escritos, grabaciones y entrevistas con los actores de la gestión pedagógica en los servicios del Conafe) y efectuar un análisis reflexivo de todos los materiales recolectados.

Erickson (1989) considera que para analizar los procesos educativos desde la perspectiva interpretativa se debe de “investigar los resbaladizos fenómenos de la interacción cotidiana y sus conexiones, utilizando como medio el significado subjetivo, con el mundo social amplio” (p.198).

Este paradigma se apoya en la investigación cualitativa para comprender e interpretar los significados que resultan de la inmersión en el campo dado que el objetivo del estudio es conocer las realidades educativas y los actores involucrados en los servicios que brinda el Conafe en dos comunidades ubicadas en zonas periurbanas de Ensenada.

Como indica Tójar (2006), la investigación cualitativa permite recorrer y “reconstruir las historias” de las comunidades estudiadas desde la perspectiva de los diferentes actores, ya que la historia no es única y no existe una sola versión. El autor señala que la investigación cualitativa aplicada en la educación busca interpretar y explicar los datos de manera profunda y significativa en relación con la teoría, en contextos específicos.

Enfoque de investigación

Desde el paradigma interpretativo y la investigación cualitativa, se consideró la adopción de técnicas etnográficas, ya que posibilitan profundizar en la vida cotidiana de las comunidades. Rockwell (2009) menciona que la etnografía en educación permite entender mejor a los mundos propios en relación con los otros, ya que establece una colaboración cercana con las personas de las comunidades, siempre respetando y valorando sus conocimientos. La autora agrega que:

La etnografía puede aportar a esa discusión las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo

puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos. (pp. 26-27)

Por lo anterior, el enfoque etnográfico es pertinente para esta investigación, ya que posibilita el “estudio de hombres y mujeres en su totalidad, conjuga una serie de técnicas de investigación cualitativas que permiten al investigador introducirse, impregnarse y conocer las interacciones entre personas, así como sus productos culturales y sociales” (Blásques, 2016, p.46).

Hammersley y Atkinson (1994) consideran que la etnografía se caracteriza: por ser exploradora y no verificadora, ya que se estudian fenómenos sociales; se enfoca, de preferencia, en analizar un número pequeño de casos e incluso uno solo con el fin de estudiarlos en mayor profundidad. La etnografía suele inclinarse hacia la interpretación de los significados y las acciones o funciones que realizan los sujetos.

La etnografía, de acuerdo con Blásques (2016) es flexible y creativa y puede utilizar diferentes técnicas, con el objetivo de identificar cuál o cuáles son las más específicas para el trabajo de campo. La autora considera que las técnicas más utilizadas son: la observación participante, la entrevista, la investigación documental, las historias de vida y los grupos focales. Para este estudio se utilizaron las dos técnicas principales de esta tradición: la observación participante y las entrevistas, además de la revisión de distintos documentos.

Estudio de caso múltiple etnográfico

Ezpeleta (1992b) señala que la perspectiva etnográfica de investigación es la idónea para comprender de manera holística la gestión pedagógica de los establecimientos escolares.

Sin embargo, atendiendo a las posibilidades del tiempo del posgrado, se decidió optar por el método de estudio de caso múltiple etnográfico.

De acuerdo con Stake (1999), el estudio de caso permite conocer las particularidades y complejidades de un caso singular, con el objetivo de generar una comprensión del tema estudiado. López (2013) considera que el estudio de caso es efectivo en situaciones en donde no está claramente definida la distinción entre el fenómeno y su contexto, lo cual hace necesario recurrir a diversas fuentes de evidencia. Recurrir al estudio de caso en esta investigación permitió comprender, desde la vida cotidiana de las comunidades, los diferentes procesos y dinámicas de gestión llevados a cabo durante el periodo de observación.

Simons (2009) menciona que uno de los tipos de estudios de caso es el etnográfico, el cual se enfoca en interpretar al caso con respecto a una o más teorías de la cultura. “El estudio de caso etnográfico se centra en un proyecto o programa particular, sin por ello dejar de aspirar a comprender el caso en su contexto sociocultural” (Simons, 2009, p.44-45).

De manera particular, se utilizó un diseño de estudio de caso múltiple debido a que “tiende a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (Neiman y Quaranta, 2006, p. 218). Yin (1984, como se citó en, López, 2013) considera que el estudio de caso múltiple es más sólido en comparación con el estudio de un solo caso, ya que se basa en la replicación. Subraya que la replicación permitirá comparar y contrastar los resultados de cada uno.

Técnicas de recolección

Observación participante.

Moreira (2002) considera que el investigador etnográfico tiene dos papeles dentro de la investigación. El primero es como participante y el segundo es como observador; el autor considera que esta dualidad le permite tener una comprensión más profunda. Al participar, el investigador puede experimentar los eventos y las dinámicas que ocurren dentro del contexto, lo que facilita la comprensión de las prácticas y los comportamientos cotidianos. El autor menciona que el investigador como observador debe mantener una distancia crítica que le permita reflexionar sobre lo que está estudiando para lograr dar interpretaciones más objetivas. Kawulich (2005) argumenta que la observación participante permite tener una relación dentro de las comunidades, ya que el investigador se relaciona con los diferentes actores.

En este estudio, se buscó generar relaciones de confianza con los participantes de esta investigación: Educadoras Comunitarias (EC), madres y padres de familia, alumnas y alumnos, figuras de acompañamiento, entre otros. Esto con el fin de lograr entender lo que estaba aconteciendo en el lugar y para ser capaz de describirlo analíticamente.

Mediante la observación participante, se logró identificar quiénes eran los actores principales dentro de las comunidades, cómo se relacionaban entre sí, cómo se organizaban en función de las necesidades de los servicios, cómo gestionaban los recursos económicos, así como cuáles eran sus normas no escritas, sus conflictos y tensiones, entre otras situaciones.

Entrevistas

Con las técnicas etnográficas fue posible realizar, tanto entrevistas semiestructuradas como entrevistas informales o conversaciones casuales que aportaron elementos a la comprensión de la realidad de las comunidades. Las entrevistas, de acuerdo con Fontana y Frey (2005), permiten la recolección de datos, debido a que son una fuente de información con la cual se pretende que los resultados sean el reflejo verdadero de la vida de los entrevistados. Estos mismos autores comentan que, al hacer una entrevista, intervienen diferentes procesos cognitivos como la observación, la memoria, la adquisición y definición de conceptos, la inferencia lógica, entre otros. Simons (2009) considera que la entrevista tiene cuatro objetivos:

- Documentar opiniones de los entrevistados.
- Facilitar que tanto el entrevistador como entrevistado participen activamente y aprendan, lo cual ayuda a identificar y analizar los temas de interés.
- Flexibilidad para cambiar la dirección de la entrevista y abordar diferentes temas que vayan surgiendo durante la conversación.
- Capacidad para revelar y representar sentimientos y eventos.

Entrevista Semiestructurada.

La entrevista semiestructurada permite recolectar datos a través de preguntas abiertas, con el fin de obtener información que sustente el área de interés. Para llevar a cabo la entrevista semiestructurada, Guilabert (2021) señala que el entrevistador debe de realizar un guion sobre los temas de interés y elaborar preguntas. Este tipo de entrevista posibilita que durante la sesión se puedan incorporar nuevas preguntas que surjan con base a lo que contesta el entrevistado. Igualmente, se puede pedir al entrevistado profundizar sobre algún tema en

específico. Utilizar este tipo de entrevista permite fomentar una espontaneidad que revela temas inesperados que no se habían considerado o que se preferían mantener ocultos (Simons, 2009).

En esta investigación se realizaron las entrevistas a las madres de familias y a las EC de las dos comunidades estudiadas. El guion de entrevista a las madres de familia constó de 47 preguntas (ver Tabla 10), y el de las EC se estructuró por 48 preguntas (ver Tabla 11).

Tabla 10

Aspectos explorados en la entrevista semiestructurada para las madres de familia

Participantes	Aspectos del guion de entrevista	Número de preguntas
Madres de familia	Datos del padre o madre de familia	8
	Servicios básicos en el hogar	5
	Perfil docente	6
	Perfiles estudiantes	2
	Apego a normatividad	1
	Proyecto escolar	2
	Convivencia	2
	Formas de financiamiento	4
	Conectividad	1
	Colegiados	1
	Perfil de los padres de familia	3
	Vínculos comunitarios	5
	Historia de la comunidad	3
	Requerimientos administrativos y de capacitación docente	2
	Infraestructura	2
Total	47	

Nota. Fuente: Elaboración propia .

Tabla 11

Aspectos explorados en la entrevista semiestructurada para las Educadoras Comunitarias

Participantes	Aspectos del guion de entrevista	Número de preguntas
	Datos de la EC	7
	Perfil docente	8

Educadoras comunitarias	Perfiles estudiantes	5
	Apego a normatividad	3
	Proyecto escolar	2
	Convivencia	2
	Formas de financiamiento	3
	Conectividad	1
	Colegiados	5
	Perfil de los padres de familia	1
	Vínculos comunitarios	5
	Historia de la comunidad	3
	Infraestructura	3
Total	48	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

La entrevista permitió distinguir entre lo que decían y lo que hacían los actores en el campo. En el Anexo 1 y 2 se encuentran los guiones de las entrevistas semiestructuradas.

Entrevista informal.

Simons (2009) considera que un tipo de entrevistas son las “entrevistas como conversaciones”. Las llama así porque considera que son más interactivas, de carácter informal y amigable, en las cuales se busca establecer una relación equilibrada entre el entrevistado y el entrevistador. El autor menciona que se espera que, con la entrevista como conversación, se construyan significados y aprendizajes de manera conjunta.

Por ello, desde el inicio de la estancia de campo se trabajó en la construcción de relaciones con los sujetos que integraban las comunidades escolares con el objetivo de construir una relación de confianza y obtener opiniones más detalladas y reflexivas. En las dos comunidades, se realizaron entrevistas informales, con base en ellas se pudo obtener información que fue relevante para el estudio. La mayoría se hicieron durante el recreo escolar. Lo anterior permitió que el ambiente estuviera más relajado y se sintieran más cómodas para expresar sus opiniones. Con el paso del tiempo, durante los recreos, las EC

comenzaron a compartir datos más específicos que no se podían percibir a simple vista, comentaban lo que hablaban fuera del horario de clases, lo que hablaban en sus grupos de *Whatsapp*, emitían una opinión sobre cosas que no les gustaban, hablaban entre ellas sobre problemas que sucedían entre las madres de familia, entre otras cosas.

Instrumentos

Dos de las herramientas básicas de trabajo en etnografía, según Zolniski (2011), son: el cuaderno de campo, en donde se describen las actividades observadas durante la estancia y la grabadora, la cual permite recopilar audios del campo de estudio.

Cuaderno de campo

Durante las observaciones es necesario registrar la información que se va recuperando. Monje (2011) menciona que no existe un formato universal para tomar registro de los materiales observados, que estos pueden variar de acuerdo con las necesidades y preferencia de los investigadores. El autor señala que pueden ser listas de comprobación estructuradas, matrices de datos, tablas, narraciones libres, manuales como cuadernos, fichas, entre otros. En esta investigación se utilizó el cuaderno de campo, el cual mantuvo un formato que permitió guiar la observación (ver Figura 5).

Figura 5

Formato de cuaderno de campo

Datos generales

- Nombre de la comunidad
- Nombre EC:
- Fecha:
- Hora de inicio:
- Hora de terminación:

Descripción del aula

Descripción	Tema

Nota. Fuente: Elaboración propia con base al formato de Levinson et al. (2007).

Grabadora

La utilización de la grabadora como instrumento dentro de este estudio trajo beneficios que se comparten con Simons (2009):

- Mayor precisión al momento de pasar en limpio las notas, lo cual ayuda asegurar la autenticidad del informe, ya que se pueden utilizar las palabras exactas que dijo el sujeto.
- Evita tener que estar tomando nota de todo, lo cual permite enfocarse en la dimensión interpersonal del proceso de la entrevista.
- Ayuda a verificar nuestros recuerdos y habilidades.

La grabación permitió prevenir que los datos recaudados no resultaran incorrectos e injustos para los participantes.

Contexto

Las comunidades observadas estaban ubicadas en la periferia de la ciudad de Ensenada, Baja California. A la primera comunidad, la llamaré *El Tallo*. Esta se encontraba a 13 km de distancia del centro de la ciudad de Ensenada y la segunda comunidad, a la que llamaré *El Encino*, a 22 km. Se trata de nombres ficticios para guardar el anonimato de las comunidades y observar los preceptos éticos de la investigación naturalista.

El Tallo.

El Tallo se encuentra al noreste del municipio de Ensenada, en la periferia de esta ciudad y cercana a la carretera federal que conduce hacia el poblado Ojos Negros. Es una zona de caseríos periurbanos aislados. No existe transporte público para llegar a la comunidad y, desde la última parada de autobús hasta la escuela, toma aproximadamente 15 minutos en automóvil recorrer el trayecto. Caminando, una persona puede tardar una hora con 20 minutos. Todas las calles son de terracería. No existen servicios públicos. Solo en algunas zonas se cuenta con electricidad. La señal de teléfono satelital (celular) sí llega.

Desde hace aproximadamente cinco o seis años, una de las actividades económicas más importante de la comunidad es el cultivo de uvas y la producción de vino. De hecho, el antecedente histórico que pude obtener es que la población se inició con un rancho vitivinícola creado durante la segunda década del siglo XX (Cronista de Ensenada, comunicación personal, 11 de noviembre de 2024). No se encontraron estadísticas o censo actualizado de la cantidad de población que habita esta área, sin embargo, la tesorera de la APEC estimó que al menos hay 50 familias dentro de la zona. Algo que caracteriza a la zona es que forma parte de la ruta que siguen los automovilistas y motociclistas que participan en carreras todo terreno, como la Baja 1000 o Baja 500. Este deporte es tradicional en Ensenada.

Las observaciones a esta comunidad las realicé en dos distintos periodos. El primero fue durante en el ciclo escolar 2022-2023 y, el segundo, en el ciclo 2023-2024. De mayo a julio del 2023, asistí 14 días a la comunidad, el tiempo que permanecía en las jornadas escolares variaba. Unos días se estuve la jornada completa y otros, cinco horas. En ese período una Educadora Comunitaria (EC) se encargaba de brindar los servicios de preescolar, primaria y secundaria. Había ocho alumnos inscritos. Las clases se brindaban en una casa prestada por uno de los vecinos. Cuando se llevó a cabo el primer acercamiento el dueño de la casa informó que la requeriría el siguiente ciclo. El mismo dueño de la propiedad había

donado un terreno a unos dos kilómetros de distancia para que se construyera el edificio de la escuela y funcionara como el espacio permanente donde las niñas y niños de la comunidad recibieran el servicio educativo.

El segundo periodo de observación comenzó en el mes de septiembre y concluyó en diciembre del ciclo 2023-2024. En esas fechas ya estaba en uso el edificio de la escuela nueva. Era una sola aula, la cual se dividió en dos espacios. En una mitad, se brindaban los servicios de preescolar y de primaria baja (1ro, 2do y 3er grado) y, en la otra mitad, los de primaria alta (4to, 5to y 6to grado) y de secundaria. Había dos EC y 18 alumnos inscritos (ver Tabla 12).

Tabla 12

Servicios y matrícula de alumnos en El Tallo

	Ciclo 2022-2023	Ciclo 2023-2024
Servicios	Matrícula de alumnos	Matrícula de alumnos
Educación inicial	S/D	S/D
Preescolar	2	3
Primaria	4	11
Secundaria	2	4
Total	8	18

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En el ciclo 2023-2024, la matrícula de alumnos atendidos aumentó al doble, por lo cual hubo la necesidad de que asignaran a dos EC, ya que se debían de cubrir los tres servicios. No se obtuvo el dato de cuantos niños se estaban atendiendo en el nivel inicial, puesto que fue complicado tener contacto con la EC encargada de ese servicio. En un inicio, comentaron las EC que se deseaba brindar educación inicial dentro de la misma aula nueva, pero no había espacio suficiente. Ante esta situación, comenzaron a brindar el servicio en el patio, pero el clima no favorecía para estar al aire libre con niñas y niños pequeños. A raíz de

esto, una de las madres (tesorera del APEC) sugirió que se trasladaran las clases a su casa para mayor comodidad. Sin embargo, tomé la decisión metodológica de solo observar los servicios que se brindaban en las nuevas instalaciones, es decir, preescolar, primaria y secundaria.

Participantes en El Tallo.

Los participantes en El Tallo fueron las y los alumnos, los padres y madres de familia, las y los integrantes de la comunidad, la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), las tres Educadoras Comunitarias (EC), la Educadora Comunitaria de Acompañamiento (ECA) y la Educadora Comunitaria de Acompañamiento Regional (ECAR). Una de las EC observadas ya tenía una licenciatura concluida y dos de ellas se encontraban cursando una. Las tres EC que se observaron no residían en la comunidad (ver Tabla 13).

Tabla 13

Características de las Educadoras Comunitarias de El Tallo

Educadora Comunitaria	Ciclo escolar	Nivel académico	Edad	Reside en la comunidad	Antigüedad Conafe
Flor	2022-2023	Licenciada en Gastronomía	N/D	No	Primer ciclo
Luna	2023-2024	Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	33	No	Primer ciclo
Diana	2023-2024	Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	32	No	Primer ciclo

Nota: Los nombres son seudónimos

Durante mi estancia en el ciclo 2023-2024, asistió un actor externo que proporcionó ayuda a la comunidad El Tallo, se trató de una regidora de Ensenada. Se organizó una reunión,

en la cual las madres de familias y las EC expusieron las necesidades más apremiantes de la comunidad.

El Encino

La comunidad El Encino estaba situada al sur de Ensenada, en una zona ejidal periurbana. Escobedo (2016) afirma que este ejido surgió durante la lucha agraria que se alineaba con los principios de la revolución mexicana, ya que se quería recuperar las tierras que en ese entonces eran explotadas por extranjeros. “Para inicios de 1937 ya sumaba 206 ejidatarios este movimiento y para el 31 de julio de 1938 se agregaron dos más, sumando 208 en total, lo cual quedó registrado en el primer libro de actas” (Escobedo,2016, p.13).

Según Escobedo (2016) y Magaña (2023), dos de las principales actividades económicas que marcaron al ejido fueron las agrícolas. Desde sus inicios, se convirtió en uno de los principales productores de chile en el estado. También, fue uno de los más importantes productores de leche, se encargaban de abastecer de este alimento a la ciudad de Ensenada. Magaña (2023) encontró que, en sus inicios, los jornaleros agrícolas eran principalmente migrantes, ya que solo se mantenían en la región durante las épocas de cosecha. Con el pasar de los años, según el autor, los jornaleros comenzaron a asentarse en la zona y a convertirse en residentes debido al cambio de la tecnología agrícola.

Magaña (2023) señala que, aproximadamente en los últimos 25 años, la expansión de la zona urbana en la ciudad de Ensenada ha avanzado de forma acelerada. Una de las direcciones particulares es hacia el sur de la ciudad en donde se encuentra la escuela El Encino. Según el autor, en la zona se presenta deficiencia de servicios básicos debido al incremento de viviendas.

Para llegar a la comunidad El Encino se accede por una carretera que se dirige al atractivo turístico *La Bufadora*. Por dicha carretera pasa el transporte público más cercano. El camino a la comunidad es de terracería. Llegar a la comunidad en automóvil tomaba veinte minutos desde la última parada del transporte público. Se realizaron dos estancias de observación etnográfica en dos distintos periodos. El primero en el ciclo 2022-2023 y, el segundo, en el 2023-2024. En diciembre del 2022, se asistió ocho días, y de enero a marzo del 2024 otros 26 días. Algunos días se permaneció la jornada completa en la escuela y en otros solo cinco horas.

La escuela de Conafe de la comunidad El Encino se encuentra establecida dentro de un refugio destinado a mujeres, niños y niñas que han sido víctimas de algún tipo de abuso. El centro contaba con siete aulas: una para educación inicial; otra para preescolar; otra para primaria baja; otra para primaria alta; otra para secundaria; una más para guardar material didáctico y, por último, una para la biblioteca. En el ciclo 2022-2023, estaban inscritos 67 estudiantes y en 2023-2024, 74 estudiantes (ver Tabla 14).

Tabla 14

Servicios Conafe y matrícula de alumnos en El Encino

	Ciclo 2022-2023	Ciclo 2023-2024
Servicios Conafe	Matrícula de alumnos	Matrícula de alumnos
Educación inicial	16	15
Preescolar	10	14
Primaria baja	19	16
Primaria alta	11	16
Secundaria	11	13
Total	67	74

Nota. Fuente: *Elaboración propia*

Como puede observarse, en El Encino también aumentó la cantidad de alumnos inscritos de un ciclo a otro. Las instalaciones se conservaron de la misma manera en el ciclo

2022-2023 y 2023-2024 con excepción de que se agregó una puerta en el área de juegos de preescolar para que las niñas y niños no se salieran al patio compartido con primaria y secundaria. Esta instalación fue resultado del proyecto comunitario del ciclo 2022-2023. Conafe (2022d) apunta que el desarrollo de proyectos comunitarios tiene como objetivo crear espacios para fortalecer la toma de decisiones desde la participación colaborativa de toda la comunidad y figuras educativas.

Participantes de El Encino.

Los participantes en El Encino fueron las y los alumnos, los padres y madres de familia, las y los integrantes de la comunidad, la Asociación Promotora de Educación comunitaria (APEC), las cinco Educadoras Comunitarias (EC), la Educadora Comunitaria de Acompañamiento (ECA), la Educadora Comunitaria de Acompañamiento Regional (ECAR), los directores del refugio para mujeres, la docente contratada por el refugio y la educadora religiosa (ver Tabla 15).

Tabla 15

Datos de las Educadoras Comunitarias El Encino

Educadora Comunitaria	Ciclo Escolar	Servicio	Nivel académico	Edad	Reside en la comunidad	Antigüedad Conafe
Luisa	2022-2023	Primaria Baja	Estudiante Licenciatura en Ciencias de la Educación	23	Si	Cinco años y medio
	2023-2024	Preescolar				
Estefanía	2022-2023	Preescolar	Estudiante Licenciatura en Intervención Pedagógica	24	No	Dos años
	2023-2024	Primaria baja	Licenciada en Intervención Pedagógica			
Victoria	2022-2023		Estudiante Licenciatura		No	

		Primaria alta	en Intervención Pedagógica	24		Dos años
	2023- 2024		Licenciada en Intervención Pedagógica		Si	
Glenda	2022- 2023	Secundaria	Licenciada en Ciencias de la Educación	33	No	Ocho años
Julia	2023- 2024	Secundaria	Licenciada en Agronomía	29	No	Primer ciclo

Nota. Los nombres no son los reales.

Los directores del refugio para mujeres eran un matrimonio de un hombre y una mujer, los cuales se encargan de todo lo que estaba relacionado con las necesidades y atenciones que reciben estas mujeres y sus hijas e hijos. Además, el director era también el director de la APEC. Durante la estancia, fue posible percatarse de que la pareja trabajaba de manera colaborativa. Se dividían las actividades tanto del refugio de mujeres como las relacionadas con la escuela. Ellos apoyaban a las EC, a los alumnos y las alumnas, a los padres y madres de familia.

La educadora religiosa era parte de la congregación a la que pertenecían las y los integrantes del refugio para mujeres. La educadora comenzaba a dar sus clases a partir de las 8:00 A.M. El tiempo que dedicaba a cada grupo podía variar, ya que las actividades eran pensadas de acuerdo con la edad de las y los alumnos. La sesión con las y los niños duraba entre 20 y 30 minutos. Les hablaba sobre temas de la biblia evangélica y organizaba actividades y juegos.

Procedimiento

El procedimiento de recolección de datos se organizó en diferentes etapas: la primera consistió en la negociación de la entrada al campo; la segunda, en el trabajo de campo; la

tercera, en el análisis cualitativo. A continuación, se describen las actividades realizadas en cada una de ellas (ver Tabla 16).

Tabla 16

Etapa, actividades y productos derivados de la recolección de los datos

Etapa	Actividades
1. Negociación de la entrada de campo	Reunión Coordinador Operativo Territorial Reunión con Educadora Comunitaria de Acompañamiento (ECAR)
2. Trabajo de campo	Observación participante
	Entrevistas semiestructuradas Entrevistas informales
3. Análisis cualitativo de datos	Disposición de los datos Reducción de los datos <ul style="list-style-type: none"> - Separación en unidades - Identificación y clasificación de unidades - Síntesis y agrupamiento Procesos analíticos <ul style="list-style-type: none"> - Teorización - Estrategias de selección secuencial - Procedimientos analíticos generales

Nota: elaboración propia.

Negociación de la entrada al campo

El desarrollo de esta investigación comenzó en el mes de octubre del año 2022 con una entrevista virtual entre el Coordinador Territorial de Conafe Baja California, mi director de tesis y yo. Derivada de esa reunión, tuvimos otra entrevista, ahora con la Educadora Comunitaria de Acompañamiento Regional (ECAR), Bibiana, que estaba en funciones en ese momento. Esta sesión tuvo lugar en una cafetería debido a que Bibiana nos comentó que no contaba con oficinas propias de Conafe en Ensenada.

Durante la reunión, le comentamos cuáles eran los objetivos de la investigación y que se deseaba trabajar con dos comunidades con características distintas. Ella propuso a dos que se encontraran en la periferia de la ciudad, pero en puntos cardinales distintos. Comentó que hablaría previamente con las EC y las comunidades sobre las estancias de observación.

Una vez que la ECAR me informó que podía comenzar con las observaciones, añadió que para tener acceso a las instalaciones de la primera comunidad debía de enviarle una foto de alguna identificación oficial para mandarla a la dirección del refugio de mujeres víctimas de violencia dentro del cual se encontraban los servicios del Conafe.

Trabajo de campo

Durante el trabajo de campo se recolectaron los datos por medio de la observación participante y dos tipos de entrevistas: formales e informales. En ambas comunidades, las observaciones se dividieron en dos periodos de ciclos escolares diferentes (ver Tabla 17).

Tabla 17

Periodos de observación por comunidad según las fechas y las EC participantes

Escuela	Educadora Comunitaria	Ciclo	Fechas
El Tallo	- Flor	2022-2023	Mayo a julio 2023, 14 días
	- Diana - Luna	2023-2024	Septiembre a diciembre 2023, 21 días
El Encino	- Estefanía - Luisa - Victoria - Glenda	2022-2023	Noviembre 2022, 8 días
	- Luisa - Estefanía - Victoria - Julia	2023-2024	Enero a marzo del 2024, 26 días

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En ambos centros, las observaciones se realizaron en diferentes momentos y espacios: en el patio, en la hora de la entrada y salida de clases, dentro de los salones, en los recesos y durante sus clases de educación física. La observación permitió identificar los principales rasgos de la vida cotidiana de las comunidades.

Las entrevistas semiestructuradas con las EC y las madres de familia se realizaron en cada una de las comunidades cuando la etapa de observación ya había terminado (ver Tabla 18). Esta decisión metodológica respondió a que se consideró que era importante, primero, ganarme la confianza de las EC y las madres de familia. Zlotniski (2011) comenta que la confianza entre los sujetos y el investigador facilita la cooperación y apoyo durante la investigación de campo. Además, quería conocer el contexto de la escuela y las características de los participantes del estudio. Solo hubo una excepción con la EC Luna. A ella se le entrevistó antes del tiempo contemplado, esto debido a que había pedido su baja de Conafe. Fue la única entrevista que no se hizo en la comunidad, sino en un café.

Tabla 18

Fechas de entrevistas semiestructuradas por comunidad

Comunidad	Participante	Fecha
El Tallo	Diana	29 de noviembre del 2023
	Luna	10 de enero del 2024
	Madre de familia (integrante de la APEC)	10 de enero del 2024
El Encino	Luisa	15 de marzo del 2024
	Estefanía	20 de marzo del 2024
	Victoria	19 de marzo del 2024
	Julia (EC y madre de familia)	13 de marzo del 2024
	Glenda (Docente y madre de familia)	21 de marzo del 2024

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas en El Tallo se realizaron en el patio de la escuela. La de la EC Diana se llevó a cabo durante el recreo, ya que ella comentó que no había otro momento en el cual tuviera tiempo de responder a las preguntas. La entrevista de la madre de familia fue también en el patio, a solas, mientras que los alumnos estaban dentro del salón en clases

En El Encino, los días y lugares donde se llevaron a cabo las entrevistas variaron, ya que estos dependían de las actividades que se realizaban en el día a día. La entrevista con Luisa se llevó a cabo en una jornada de firma de boletas por los padres y madres de familia. Cuando Luisa terminó de atenderlos, se llevó a cabo la entrevista. Las entrevistas con Estefanía y Julia se llevaron a cabo en dos momentos de un mismo día, durante los 20 minutos de la clase bíblica y durante los 30 minutos del recreo. Con Julia fue en la biblioteca y con Estefanía fue en el área del comedor del patio. A Glenda se le entrevistó en la biblioteca, durante su tiempo libre.

Análisis cualitativo de los datos

El análisis cualitativo, según Tójar (2006), consiste en ordenar y clasificar la información obtenida, identificar patrones, categorías y unidades de análisis. Esto con el fin de interpretar, definir significados, describir y entender los patrones encontrados y hacer conexiones entre estos. Específicamente, el autor propone tres momentos para el análisis cualitativo de los datos: disposición de los datos; reducción de los datos y procesos analíticos.

Disposición de los datos.

La disposición consistió en la preparación de los datos obtenidos en el campo. Se inició con la lectura y revisión de los registros en el cuaderno de campo. Primeramente, se eliminó la columna de la izquierda que se denominó *tema*. Esto con el fin de tener solo los registros de las observaciones en el campo. En total, se obtuvieron 90 cuartillas de los

registros de campo de ambas comunidades. También, se grabó en audio y transcribió una reunión con madres de familia, una EC y la ECA. Esta reunión se realizó en la comunidad El Tallo y de su transcripción se obtuvieron 22 cuartillas.

Los audios de las entrevistas fueron transcritos para distinguir los temas principales que se utilizaron para el análisis. La Tabla 19 muestra la cantidad de cuartillas transcritas de las entrevistas.

Tabla 19

Cuartillas transcritas de las entrevistas

Nombre	Número de cuartillas
Comunidad El Tallo	
Denisse	13 cuartillas
Luna	22 cuartillas
Madre de familia (integrante de la APEC) (El Tallo)	18 cuartillas
Luisa	33 cuartillas
Estefanía	17 cuartillas
Victoria	12 cuartillas
Julia (EC y madre de familia)	12 cuartillas
Glenda (Docente y madre de familia (El Encino)	17 cuartillas
Coordinador Territorial B.C.	37 cuartillas
Total	181 cuartillas

Nota. Fuente: Elaboración *propia*.

Considerando los registros de campo, la reunión en El Tallo y la transcripción de las entrevistas, se obtuvo un corpus total de 293 cuartillas. Teniendo ya el corpus integrado, se continuo con la fase de reducción de los datos, la que se explica a continuación.

Reducción de los datos.

La reducción de los datos consistió en sintetizar la información recogida en los registros de campo, las reuniones y las entrevistas. Esto fue con el objetivo de hacer más

apropiada la interpretación de los resultados, eliminando lo redundante e innecesario para la investigación. Tójar (2006) considera que la reducción cualitativa de datos no se realiza solamente durante la recogida de estos, sino que también se realiza antes, durante y después de esta. La reducción que se llevó a cabo antes de la recogida de datos estuvo enfocada en la delimitación del problema, el establecimiento de preguntas y objetivos y en la elaboración del marco contextual y teórico.

Para la reducción, durante y después de la recogida de datos, se siguió la serie de actividades que propone Tójar (2006). Primeramente, realizar la separación en unidades, después identificar y clasificar las unidades y, por último, hacer síntesis y agrupamientos. La separación por unidades se realizó en función de tres criterios temáticos o categorías. Estas categorías las retomé del desarrollo teórico de Justa Ezpeleta sobre la gestión pedagógica. Como gestiones constituyentes de la gestión pedagógica, la autora identifica tres tipos de gestión: administrativa, técnica y política (Ezpeleta, 1992b).

Ezpeleta (1992b) menciona que en la gestión administrativa se pueden observar las tramas que suelen ser poco visibles o cuestionadas sobre cómo se organiza la escuela. Entre estas tramas se pueden encontrar los procesos de burocratización, entrega de documentos a la administración escolar, el financiamiento para los servicios educativos, entre otros.

La gestión técnica se centra en las estrategias relacionadas con los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, la formación docente, la disponibilidad de materiales didácticos, etc. Finalmente, para Ezpeleta la gestión política está relacionada con las condiciones laborales de las figuras educativas. Sin embargo, en este estudio consideré pertinente la ampliación de esta categoría a la toma de decisiones de los sujetos educativos, las relaciones entre los padres y madres de familia con las figuras educativas, la selección o remoción de las Educadoras Comunitarias (EC), entre otros.

La identificación y clasificación de las unidades permitió acomodar los datos obtenidos en los constructos categoriales antes mencionados. Esto con el fin de no analizar las unidades de manera aislada, sino desde una perspectiva holística. El proceso de categorización y análisis de datos se realizó bajo el enfoque deductivo-inductivo. Es decir, se llevaron categorías deductivas hacia los registros, pero también hubo apertura para agregar cualquier otro aspecto que surgiera en el campo.

A partir de la categorización, se realizó una codificación no exhaustiva, ya que se dejaron datos o fragmentos que no fueron relevantes para el estudio (Tójar, 2006). La codificación se realizó con ayuda del software Atlas.ti versión 24.0.0.29576. Este software permitió un tratamiento más ordenado de los datos.

A continuación, se muestran las categorías y los códigos encontrados en ellas a partir de la codificación no exhaustiva (ver Tabla 20, 21 y 22)

Tabla 20

Categoría gestión administrativa, códigos obtenidos y número de citas

Categoría	Código	Número de citas
Gestión Administrativa	Financiamiento	23
	Transporte escuela	22
	Documentos oficiales	18
	Condiciones escuela	15
	Actividades APEC	11
	Asignación recursos Conafe	12
	Pago EC	6
	Apoyo agentes externos	3
	Total	110

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21

Categoría gestión técnica, códigos obtenidos y número de citas

Categoría	Código	Número de citas
	Actividades de enseñanza	140
	Colegiado	46

Gestión técnica	Temas abordados en clase	40
	Estrategia didáctica	30
	Ausencia de clases	20
	Trayectoria servicio EC	20
	Trayectoria escolar EC	14
	Modelo educativo	13
	Atención a la discapacidad	12
	Clase bíblica	11
	Tareas	10
	Niño gobernador	8
	Formación EC	7
	NEM	6
	Planeaciones EC	6
	Material didáctico	5
	Evaluaciones	4
	Educación física	3
	Distractores en el aula	3
Distribución grupo	2	
Trabajo en línea	1	
Total	401	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 22

Categoría gestión política, códigos obtenidos y número de citas

Categoría	Código	Número de citas
Gestión política	Relación padres-escuela	58
	Relación EC- Padres	24
	Relación EC- ECA	9
	Falta educadora (técnico)	8
	Elección EC	6
	Escuela-comunidad	6
	Relación alumnos-alumnos	6
	Proyecto comunitario	6
	Relación EC- ECAR	5
	Relación padres-padres	5
	Relación EC-EC	4
	Coordinación territorial	3
	Total	140

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Después de la codificación, se realizaron la *síntesis y agrupamiento* (Tójar, 2006) de las categorías con sus respectivos códigos. La síntesis consistió en agrupar los códigos dentro de las categorías deductivas con el fin de obtener una mayor comprensión de los datos obtenidos. Gracias a ello se pudo comprobar la homogeneidad interna de los criterios. El agrupamiento de los códigos dentro de las categorías facilitó una comprensión más profunda y conceptual de los hallazgos.

Procesos analíticos.

Tras haber realizado los pasos anteriores inicié con los procesos analíticos. Tójar (2006) destaca tres procesos analíticos o técnicas conceptuales: teorización, estrategias de selección secuencial y procedimientos analíticos generales. En esta investigación se llevaron a cabo los tres procesos.

La teorización consiste en “un proceso cognitivo que consiste en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas” (Tójar, 2006, p.293). Este proceso me permitió agrupar las categorías en función de características generales y relacionarlas entre ellas de manera significativa. En la teorización, la percepción cobra un papel fundamental, ya que fue el primer contacto con el fenómeno.

Las estrategias de selección secuencial, según Tójar (2002), deben de propiciar el surgimiento de nuevos constructos y teorías, rechazando interpretaciones alternativas de los fenómenos. Las estrategias de selección secuencial permitieron que surgieran nuevos constructos, esto por medio de la selección de casos negativos (datos que contradijeran los constructos) y discrepantes (permitió modificar o adecuar los constructos).

Tójar (2006) considera que los principales procesos analíticos generales son la inducción analítica, las comparaciones constantes y el análisis tipológico. La inducción

analítica se llevó a cabo cuando se examinaron los datos en busca de categorías y relaciones entre sí. Las comparaciones de las categorías fueron constantes, ya que se buscaban nuevas relaciones de análisis. El análisis tipológico consiste, de acuerdo con Tójar (2006), en clasificar lo observado en grupos o macrocategorías. Este análisis facilitó el destacar posibles relaciones o vínculos y el proporcionar una base para la construcción teórica.

Para atender a los aspectos éticos de la investigación y salvaguardar la integridad y el respeto por los participantes, se pidió a cada uno el consentimiento verbal para ser observados y/o entrevistados. La colaboración fue voluntaria y se les informó sobre los propósitos de la investigación, se estuvo en constante comunicación con ellos y se les dio la opción de retirarse en cualquier momento si así lo deseaban.

En todo momento, se protegió la identidad de los sujetos particulares, por ello los nombres reales fueron cambiados para mantener el anonimato. Además, regresaré a la comunidad para llevar a cabo un proceso de reciprocidad con ellas.

En este capítulo se trazó el procedimiento metodológico realizado en la presente investigación. Se precisó el paradigma bajo el cual se adscribió este estudio, así como su enfoque. Se detalló el método de estudio de caso múltiple etnográfico, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Se describieron los contextos de las comunidades estudiadas y sus participantes. Finalmente se expuso los procedimientos de análisis. A continuación, en el siguiente capítulo se expondrán los resultados de la investigación.

CAPÍTULO V RESULTADOS

El presente capítulo presenta los resultados del estudio de caso múltiple etnográfico. Se organiza conforme a las categorías que emergieron del análisis cualitativo. En el primer apartado, se describen las características de las y los sujetos de la gestión pedagógica y sus relaciones en las dos comunidades participantes del estudio. En el segundo apartado, se analizan las estrategias de gestión a partir de las categorías de Ezpeleta (1992b): gestión administrativa, política y técnica. En el tercero, se reflexiona en torno a las similitudes y diferencias que derivan de la gestión pedagógica entre las dos comunidades. En el último y cuarto apartado, se reflexiona sobre en qué medida se cumple el derecho a la educación de excelencia de los NNA en estas comunidades.

Sujetos

Tras las estancias de observación participante en las comunidades de El Tallo y de El Encino pude identificar quiénes son los principales sujetos de la gestión pedagógica en estas comunidades, y las relaciones que tienen estos entre sí. Ezpeleta (1992a) considera que el compromiso que contraen todos los sujetos define el tipo de servicio educativo que se ofrece. La autora subraya que la participación de los sujetos y la trama de sus relaciones es un aspecto clave para entender los resultados educativos en la escuela singular. Mercado (1985) destaca que las prácticas que realizan en las instituciones educativas están vinculadas a sus trayectorias, intereses e historias sociopolíticas locales. Con base a esas acciones según la autora se construye la trama de relaciones que definen la identidad particular de cada escuela.

Ezpeleta utiliza la categoría “sujeto entero” para referirse al individuo conformado por medio de diversas relaciones sociales y comprometido con diferentes referentes

normativos. Ezpeleta (1992a) subraya que debe de observarse a los sujetos desde una visión integral para entender al individuo desde su complejidad y totalidad.

Sujetos de El Tallo

Los sujetos que participaban en la gestión pedagógica de El Tallo eran los alumnos y alumnas de preescolar, primaria y secundaria; tres Educadoras Comunitarias; cuatro figuras de acompañamiento; madres de familia (alrededor de siete) y, ocasionalmente, un padre de familia. Durante el ciclo 2022-2023, ocho estudiantes estaban inscritos, dos cursaban el preescolar; dos, primaria baja; dos, primaria alta y dos más, secundaria. Cuatro de los ocho niños que asistían a la escuela eran hermanos, por lo que se podía percibir una relación personal muy fuerte entre ellos. Todos los alumnos platicaban y jugaban entre sí, a pesar de encontrarse en diferentes niveles educativos.

Para el ciclo escolar 2023-2024, siete de los ocho alumnos permanecieron en el servicio del Conafe. En el caso de la octava estudiante, su ausencia se explicaba por su egreso de la secundaria; ya había tramitado su inscripción en la preparatoria. Por otro lado, en este ciclo, se habían sumado 11 niños más, lo que dio como resultado un total de 18 NNA. Dos alumnas cursaban el preescolar; ocho, primaria baja; cuatro, primaria alta y cuatro, secundaria. Los niños tenían entre tres y 14 años. Al cuestionar a la señora Penélope sobre los motivos del aumento de la matrícula, comentó lo siguiente:

No todos los niños son de la comunidad, algunos vienen de lejos ya que no están alcanzando lugar en las escuelas regulares y tienen que venir a estudiar hasta acá. Hay algunos que se vienen caminando y otras veces la maestra llena su camionetita de niños para que no caminen. (Tesorera del APEC, Penélope, comunicación personal, 7 de noviembre del 2024).

La madre de familia también señaló que el aumento de alumnos se debía a que cerca de El Tallo había otra comunidad que atendía Conafe, pero que se habían quedado sin EC y que por eso estaban asistiendo a El Tallo.

Los y las alumnas se dedicaban solamente a estudiar. Todos estaban inscritos formalmente en el Conafe y ninguno hablaba alguna lengua indígena. La mayoría de ellos tenía, por lo menos, un hermano inscrito en alguno de los servicios con excepción de dos niños.

En este ciclo había más movimiento dentro del aula, se podía percibir que los NNA estaban más entusiasmados por el mayor número de estudiantes. Los más pequeños eran participativos, se interesaban por aprender nuevos temas y les gustaba mucho trabajar contenidos del área artística, como dibujos y actividades con diferentes materiales. Eran muy cariñosos con su educadora. Era evidente que los NNA tenían una relación de amistad fuera de la escuela y que se conocían de tiempo atrás. Los alumnos más grandes eran serios, callados, no les gustaba mucho participar en clase e, incluso, se comportaban un poco apáticos al realizar actividades que no les resultaban interesantes.

Como lo postula Marchioni (1999) son tres los protagonistas de los procesos comunitarios: la comunidad, la administración (pública) y los profesionales. Dentro de la comunidad El Tallo, la administración era el Conafe, y los profesionales eran las figuras educativas y la comunidad estaba representada por las madres de familia. El trabajo comunitario, afirma el autor, se centra en las relaciones que existen entre los tres protagonistas.

La relación que las y los estudiantes mantenían entre sí durante el recreo era amistosa, interactúan de diferentes formas, se juntaban en equipos para jugar, algunos con pelotas que

traían de sus casas. Otros coloreaban y otros jugaban a las atrapadas. Los de secundaria, sobre todo las mujeres, se sentaban a platicar entre ellas en el piso perimetral del edificio escolar.

Una de las EC, al comentar sobre los NNA que asistían al El Tallo, mencionó que habían pasado por situaciones complicadas en sus vidas:

Se sienten rechazados algunos porque no están con los papás. Los hermanitos, los más pequeños son del papá y la mamá (a diferencia de sus hermanos mayores) y ellos no se sienten pertenecientes a la familia y buscan cariño y apego por otra parte porque no la tienen, los veo desmotivados en esos aspectos, los niños necesitan apoyo emocional, uno psicológico podría ser. (EC Luna, comunicación personal, 29 noviembre 2023)

Pude notar algunas diferencias en el cuidado de los padres de familia hacia sus hijos (as). Algunos niños iban y venían solos a la escuela; otros no llevaban comida para el receso escolar aun cuando la jornada escolar era de casi cinco horas. Aproximadamente la mitad de los menores llegaban desaseados y con la misma ropa casi todos los días. Sin poderlo asegurar, esto podía deberse a las diferencias socioeconómicas entre las familias.

La mayoría de los NNA eran llevados a la escuela y recogidos por sus madres a la hora de salida. En algunos casos, los trasladaban en carro y otras a pie. Los niños que vivían cerca se iban caminando en grupo. Solo había un par de hermanos que vivían alejados de la escuela. Una de las EC contaba con auto propio y casi siempre se encargaba de recogerlos y llevarlos de regreso a su casa.

Las Educadoras Comunitarias son otras de los sujetos principales en la gestión y la operación de la Educación Comunitaria para el Bienestar. Ellas se encargan de promover el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, así como la gestión del aprendizaje por medio de la práctica de la relación tutora. En la comunidad de El Tallo, observé el trabajo de tres

Educadoras: Flor, durante mi primera estancia (atendía preescolar, primaria y secundaria). En la segunda estancia, Diana (preescolar y primaria baja) y Luna (primaria alta y secundaria).

Flor es Licenciada en Gastronomía por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y se encontraba estudiando una Maestría en Educación en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID). Tenía 24 años. Cuando la conocí, en mayo de 2023, era su primer ciclo como EC y tenía aproximadamente tres meses de haber iniciado. Ella no era residente de la comunidad, así que se trasladaba todos los días hasta allá. Vivía aproximadamente a 20 minutos de la comunidad (en auto).

Flor era una joven que tenía una relación amable con los alumnos; les hablaba con voz suave y se mostraba muy paciente. Guiaba a los estudiantes en sus actividades académicas, les describía paso a paso las actividades programadas y estaba atenta si alguno de los NNA tenía alguna duda o dificultad. Con las madres de familia interactuaba pocas veces, pero cuando lo hacía, las relaciones eran cordiales.

Las Educadoras Comunitarias, Diana y Luna, eran compañeras en la universidad, ambas estudiaban la Licenciatura en Ciencias de la Educación en una institución privada en Ensenada y se encontraban cursando el séptimo cuatrimestre de la carrera. Diana tenía 32 años, se encargaba de brindar el servicio de preescolar y primaria baja (1ro., 2do. y 3er. grado). Luna tenía 33 años y tenía a su cargo a las y los estudiantes de primaria alta (4to, 5to y 6to grado) y a los de secundaria. Las EC mencionaron que, muy jóvenes e incluso desde la niñez, tenían la ilusión de algún día convertirse en docentes:

Desde niña recuerdo que, con mis hermanas más pequeñas, las sentaba y les explicaba diferentes temas. Antes de entrar a la escuela, ya sabían varias cosas que yo les había enseñado, así que no comenzaban desde cero. Yo entré a la primaria cuando tenía

ocho años y me acuerdo que sentía que estaba muy grande. De hecho, yo escogí mi nombre, me registraron hasta los siete años. Dije, no quiero que mis hijos, ni personas allegadas a mí pasen por la misma situación, esa fue una de las razones por las que quise entrar a la universidad y estudiar educación (EC Luna, comunicación personal, 29 de noviembre 20223)

Diana era originaria de Michoacán y tenía aproximadamente 12 años viviendo en Ensenada. Ella había sido estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Michoacán. Durante esa etapa, un año prestó su servicio como educadora en el Conafe. Sin embargo, por cuestiones personales, no logró culminar su licenciatura. A diferencia de Diana, para Luna era el primer acercamiento al Consejo. Ella llegó por invitación de Diana. Estudios como el de Herrera (2022) han señalado que Conafe puede convertirse, en algunos casos, en una estrategia instrumental para que los jóvenes que presentaron su servicio puedan continuar con sus estudios. Según el autor, la experiencia de ser EC permite adquirir habilidades, conocimientos, significados y sentidos que posibilitan el constituir elementos de la identidad de los sujetos a partir de las interacciones sociales y personales.

A pesar de que Conafe (2022b) señala que ser originario de la comunidad propicia un mayor compromiso y sentido de pertenencia por parte de los EC, en el caso de El Tallo ninguna de las tres educadoras era originaria del lugar. Conafe (2024) supone que los EC que son procedentes de la comunidad tienen la ventaja de tener conocimientos de las necesidades y problemas locales, y que esto permite brindar una educación relevante y significativa para los estudiantes, sus familias y la comunidad.

Contrario a la idea anterior, una madre de familia de El Tallo comentó que dos años atrás una de las EC que había prestado su servicio en la comunidad era parte de la misma y madre de familia, pero que eso no propició un mejor servicio educativo, ya que “son personas

que son más conocidas y...le flojean más” (Tesorera del APEC Penélope, comunicación personal, 10 de enero de 2024). Agregó que el tiempo de servicio de esta EC fue muy corto debido a que hubo conflictos entre las madres de familia.

Luna y Diana, además de ser compañeras de estudio, eran amigas. Luna contaba con automóvil propio y cada mañana pasaba por Diana para trasladarse a la comunidad. Ambas eran madres y vivían con sus parejas e hijos. Esta situación refiere lo que sustenta Ezpeleta (1992a), los sujetos enteros están atravesados por referentes normativos de participación en diferentes ámbitos. En este caso, las dos mujeres tenían diferentes roles: educadoras, madres, universitarias y cónyuges. Es importante tener en mente estos diferentes referentes porque impactan en las formas de la gestión dentro de las comunidades.

Conafe (2024) sostiene que las relaciones entre los educadores y los alumnos deben estar basadas en una relación de diálogo entre iguales y que se caracterice por ser respetuosa con énfasis en el aprendizaje. Diana era muy cariñosa y paciente con las y los estudiantes, lo que generaba un ambiente de confianza entre ellos. Los niños se acercaban a contarle problemas personales, a compartirle cómo se sentían, qué cosas habían hecho el día anterior o el fin de semana.

Luna era paciente y organizada y tenía control de su grupo. Su control, se explica, en parte, por su tono de voz alto que le permitía manejar eficazmente el comportamiento de los alumnos e imponer una figura de autoridad frente a las y los estudiantes. Con todo, la relación entre los NNA y Luna era buena. Había una comunicación efectiva entre ambas partes. Constantemente, motivaba a las y los alumnos a alcanzar su máximo potencial.

Las Educadoras Comunitarias de Acompañamiento (ECA) que participaron en El Tallo durante mis estancias de observación fueron tres. Las tres mostraron diferente tipo de involucramiento. La primera ECA asistió solo un día a la comunidad; llegó y le informó a la

EC que dos exámenes realizados con anterioridad por dos alumnos de primaria se habían extraviado. Explicó que sería necesario que los niños repitieran el examen. Dejó los documentos y comentó que por una cuestión personal se tendría que retirar, pero que más tarde pasaría por los exámenes. Los dos estudiantes se molestaron por tener que volver a realizar el examen.

La segunda ECA que visitó la comunidad de El Tallo asistió cuatro días de trabajo. Revisaba sus cuadernos de trabajo y en ocasiones apoyaba a los NNA con sus actividades. La relación entre las EC y la ECA era colaborativa. Las EC no solo mantenían una comunicación cordial y respetuosa con la ECA, sino que también llegaba con ellas en su auto.

La tercera ECA fue Flor, quien había trabajado como EC el ciclo escolar anterior. Ella sólo asistió a una reunión con las madres de familia en la comunidad. Dirigió la reunión con firmeza y empatía hacia ambas partes

Herrera (2022) y Oyuki (2021) subrayan que, en las comunidades atendidas por el Conafe, los integrantes de las familias tienen un rol muy marcado por estereotipos de género. En la comunidad El Tallo era visible este patrón, ya que la mayoría de las madres con estudiantes en el Conafe se dedicaban al hogar; muy pocas trabajaban fuera de casa. La gente que vive en la comunidad, según Penélope (comunicación personal, 8 de noviembre de 2024), se puede dividir en dos grupos según su actividad laboral: la mitad trabaja dentro de la comunidad, trabajando, principalmente, en los ranchos cercanos, dedicándose a la agricultura, especialmente en el cultivo de uva, limón y naranja. Otros se ocupaban en el cuidado de animales como patos, vacas y borregos. Además, en algunas ocasiones, la gente se dedicaba a limpiar los terrenos del área. La otra mitad se desplazaba a la ciudad y solían trabajar en maquiladoras, en mercados sobre ruedas o tianguis, en empacadoras y en supermercados o como albañiles.

Quienes llevaban a los NNA a la escuela, iban a las reuniones y a las actividades recreativas eran las madres. Solo una vez observé a un padre de familia y fue porque un día anterior él había tenido un problema con su pareja y estaba esperando que ella llegara a la escuela con los niños. Lo anterior coincide con el señalamiento de Mercado (1985) quien indica que uno de los principales sujetos de negociación en las escuelas son las madres de familias, ya que se involucran en las decisiones escolares, son las que se encargan de discutir, combatir o apoyar cuando se forma un comité escolar. Mercado también subraya que las madres de familia son las que suelen cobrar y manejar las cuotas escolares.

Dentro del grupo de las madres de familia destacaba Penélope, era quien, principalmente, se encargaba de buscar recursos y utilizarlos en beneficio de la escuela y de los NNA. Penélope podría ser considerada como una líder, de acuerdo con Marchioni (1999), quien las describe como personas mediadoras y protagonistas dentro de los procesos que se realizaban en la escuela. Ella era capaz de interpretar y representar los intereses y necesidades de la comunidad escolar, además, de actuar en beneficio del grupo sin obtener favores personales.

En la escuela, no observé participación de la comunidad más allá de las madres de familia. Las EC comentaron que las personas sin hijos en la escuela no participaban en las actividades escolares, incluso, dijeron que no conocían a la mayoría de las personas que integraban la comunidad. Una de las EC mencionó “Ni en cuenta que existen” (EC Diana, comunicación personal, 10 enero, 2024).

Considerando la perspectiva de Ezpeleta (1992a), puse especial atención en las relaciones que día con día se expresaban en El Tallo y cómo en estas se reflejaba su institucionalidad. Entre las EC y las madres de familia y entre las mismas madres hubo tensiones serias y, generalmente, se suscitaban por problemas de comunicación entre los

sujetos y porque no llegaban a acuerdos. A pesar de que existía contacto directo entre las EC y las figuras de acompañamiento, la interacción era muy limitada. Sin embargo, las educadoras la consideraban positiva, ya que comunicaban problemas o dudas que surgían durante o sobre su práctica.

Sujetos de El Encino

La comunidad de El Encino se encontraba ubicada dentro de un refugio para mujeres víctimas de abuso. Los sujetos involucrados y que participaban en la escuela fueron los siguientes: 74 alumnos, cinco Educadoras Comunitarias (EC), una Educadora Comunitaria de Acompañamiento, los padres y madres de familia, algunos integrantes de la comunidad, los directores del refugio para mujeres, una docente contratada por la misma organización, una educadora religiosa y algunos agentes externos.

Durante el ciclo 2022-2023, había una matrícula de 67 estudiantes en total, de los cuales tenían entre cero a 15 años. La mayoría NNA habitaban dentro del refugio, pero también había algunos que vivían en los alrededores de la comunidad. En el ciclo 2023-2024, la matrícula aumentó ligeramente con un total de 74 alumnos. Sin embargo, en este último periodo, la mayoría vivía fuera del refugio. Había ocho niños y niñas en educación inicial, 14 en preescolar, 16 en primaria baja, 16 en primaria alta y 13 en secundaria.

Los niños de esta escuela mostraban empatía, se preocupaban por sus compañeros, eran compartidos, cariñosos, muy participativos. Se podía observar que disfrutaban el estar en la escuela. Les gustaba trabajar de manera colaborativa y apoyar explicando algún tema si un compañero o compañera no entendía algo. Las y los estudiantes fueron descritos por sus educadoras como NNA que disfrutaban de ir a clases, respetuosos, responsables, inteligentes, cariñosos, honestos, humildes y tristes:

Siento que muchos de esos niños pasan por cómo... pues debido a que es un refugio para mujeres. Siento que la mayoría de los niños pasan por situaciones muy complicadas, que vienen y las reflejan aquí en clase. Siento yo que también muchas veces carecen de amor por parte de sus papás y están muy lastimados. (EC Luisa, comunicación personal, 23 de marzo del 2024)

Las EC dijeron que las y los niños podían ser algo sensibles en ciertas situaciones. Una de ellas comentó que, cuando se les llegaba a pedir un material o una tarea para que la hicieran en casa y no la hacían o sus padres no podían apoyarlos con el material, se ponían tristes, ya que la mayoría de los niños, como ya se mencionó, eran muy responsables.

En las dos estancias de observación etnográfica en El Encino conocí a cinco EC: Luisa, con 23 años de edad y una antigüedad de cinco años y medio en Conafe; Estefanía y Victoria con 24 años y dos ciclos escolares en el organismo; Glenda con 33 años y ocho años de servicio y, por último, Julia, con 29 años y quien se encontraba en su primer ciclo en el organismo.

En el ciclo 2022-2023, Estefanía se encargaba de preescolar y Victoria de primaria alta. Ambas estaban por titularse como Licenciadas en Intervención Pedagógica por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Ensenada. La EC Luisa, se encargaba de primaria baja. Ella estaba estudiando la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), mientras que Glenda se encargaba de secundaria y estaba titulada como Licenciada en Ciencias de la Educación por la misma institución.

Cuando volví en enero del ciclo 2023-2024, se encontraban en servicio cuatro de las cinco EC que había visto en el ciclo anterior. Glenda ya no prestaba servicio dentro del Conafe. En su lugar, se incorporó la EC Julia, quien era Licenciada en Agronomía por la

UABC y se encargó del servicio de secundaria. También hubo cambios en los niveles, ya que las EC de primaria baja y preescolar se intercambiaron entre sí. Las dos EC que estudiaban en la UPN ya se habían titulado y la EC que estudiaba en la UABC cursaba su sexto semestre en la licenciatura.

También, en el ciclo 2023-2024, Glenda había dejado el Conafe debido a que expresó que estaba cansada de la mala organización que tenían en el Consejo y quería buscar nuevas oportunidades de trabajo. No obstante, fue contratada por el refugio para seguir operando dentro de El Encino como docente de apoyo. Ella era amable, dulce, cariñosa, atenta y amigable con los NNA. La mayoría de los estudiantes se alegraban de verla y, a menudo, pedían permiso a sus EC para ir a trabajar a la biblioteca con Glenda. La relación de Glenda con las EC era de amistad: se acercaban a contarle cosas personales, le pedían consejos para trabajar ciertos temas con los niños y buscaban su apoyo cuando lo necesitaban.

Desde la perspectiva de Conafe (2016), uno de los rasgos deseados de los y las EC es que acrediten una escolaridad mínima de secundaria. En Baja California, la Coordinación de Operación Territorial de Servicios Educativos en Baja California [COTSEBC] (2023) indicó que en el ciclo 2022-2023 había 365 figuras educativas, de las cuales, 43.7% tenía concluida la preparatoria, 29% otras y 26.8%, licenciatura. En el Tallo y el Encino todas las EC cumplían con la escolaridad mínima requerida. Tres contaban con preparatoria concluida y cinco con licenciatura finalizada. Además, siete de las ocho EC, habían o estaban estudiando algo relacionado con educación, con excepción de Julia. Estos datos coinciden con los resultados de Herrera (2022), ya que él identificó que una gran parte de las ex figuras educativas estudiaron licenciaturas relacionadas con educación.

Como ya se señaló, Conafe (2024) ve como una ventaja el que las y los EC sean pertenecientes a la comunidad donde brindarán su servicio. En el caso de El Encino, la EC

Luisa vivió dentro del refugio de mujeres desde muy pequeña, era parte de la comunidad y participaba tanto en las actividades de la escuela como en las que pertenecían al refugio y a la organización religiosa. Su relación con los estudiantes era diferente a las demás EC, ya que la mayoría de los NNA la conocían desde años atrás y le tenían aprecio. Las y los alumnos solían llamarla más por su nombre, a diferencia de que a las demás si les decían “maestra” o “profe”. Además, es importante señalar que una de las alumnas de preescolar era hermana de Luisa. Los lazos entre Luisa, los alumnos, los directores del refugio, las madres y padres de familia eran fuertes y de confianza.

La EC Victoria, en el ciclo 2023-2024, comenzó a vivir de lunes a viernes dentro del refugio y los fines de semana se iba con su familia que vivía en el poblado de Ojos Negros. La EC comentó que siempre tuvo el deseo de ser docente y por ello vio a Conafe como una oportunidad de aprendizaje:

Desde muy pequeña, me gustaba enseñarles a los niños. Siempre era la que cuidaba a mis hermanos y a mis primos. Ponía una mesa y yo les enseñaba a conocer los colores, las letras, etc. Desde chiquita me ha gustado enseñar a los demás, siempre mi mentalidad fue ser maestra. Creo que es verdad cuando dicen que con eso se nace (EC Victoria, comunicación personal, 19 de marzo del 2023).

Julia, a diferencia de las demás educadoras, no había estudiado una carrera relacionada con la educación, si no que era Licenciada en Agronomía, pero al conocer la labor que realizaba el Conafe, se interesó por conocerlo:

Uno de los trabajos que he tenido como ingeniero agrónomo zootecnista es de extensionismo, el extensionismo es también ir a las comunidades con los pequeños productores a dar asesorías. En una comunidad, conocí que existía Conafe, me comentaron que [las educadoras] dejaron de ir por la distancia y aparte por algunas

inconformidades dentro de la comunidad. Al oír eso me entró la curiosidad de qué es lo que hacía y cómo se trabajaba con Conafe. Busqué en *Facebook* e internet y me salió una descripción más detallada de su labor. Entonces, en el 2022, intenté ingresar a Conafe, pero no me proporcionaron bien la información para llevar papeles, registro y todo. Se me pasó el tiempo y no lo pude hacer. En el 2023, hice las cosas con más tiempo, me brindaron la información más clara y fue como yo pude entrar. (EC Julia, comunicación personal, 13 de marzo del 2023).

Julia y Estefanía vivían fuera de la comunidad, alrededor de 15 minutos en coche. Estas tres educadoras compartían similitudes en su forma de ser. Eran responsables, creativas, amables, atentas con sus estudiantes, tenían una relación cordial y amigable con los estudiantes. Otro de los rasgos que compartían, es que eran introvertidas. Victoria, Luisa y Estefanía formaban parte de la congregación religiosa. La relación entre ellas era buena, se apoyaban para realizar actividades en conjunto en beneficio de los estudiantes y la comunidad.

A las figuras de acompañamiento, las conocí en colegiado microrregional de formación. En otra ocasión, fue en una reunión corta para dar información a las EC y la última cuando se realizó la firma de boletas. Se podía percibir que las EC tenían una buena comunicación con la ECA y estaban en contacto por medio de WhatsApp.

La relación era cordial entre las EC y los padres y madres de familia. Durante mi estancia no observé situaciones de conflicto con los padres. En una reunión de firma de boletas, acudieron mayormente madres, aunque también hubo algunos padres. Llegaban, firmaban y se iban. Solo unos cuantos se quedaban a preguntar cómo iban sus hijos o hijas en la escuela. La mayoría de los padres y madres de familia, solo dejaban y recogían a los NNA en auto a la hora de entrada y salida de clases. Los NNA eran vecinos o familiares, de manera que los padres se turnaban para llevarlos y recogerlos. Las EC consideraban que

dentro de la escuela existía un ambiente sano y armónico debido a que los NNA seguían conviviendo y reforzando sus lazos sociales fuera del ambiente escolar.

Según las Educadoras Comunitarias, los padres y madres de familia de esta comunidad se dedicaban al comercio y los servicios, a la pesca, a la agricultura y a trabajar como obreros de manufactura industrial. Fueron descritos por las Educadoras Comunitarias como personas participativas que apoyaban en las actividades escolares y extraescolares de sus hijos. Comentaron que tenían una buena relación con ellas y ellos y que durante ese ciclo escolar no habían tenido ningún problema.

Pacheco et al. (1991) puntualizan que en el ámbito pedagógico existen conjuntos de condiciones institucionales que van más allá de solamente lo escolar. En El Encino la relación que existe entre las EC y la comunidad era mediada por las diferentes condiciones e instancias tanto formales como informales, las cuales representaban distintos grados de validez y reconocimiento por parte de los diferentes sujetos.

En la comunidad El Encino, los directores del refugio para mujeres eran también los principales sujetos de la gestión en la escuela. Al mismo tiempo, eran padres de familia de dos niños que estaban inscritos en Conafe. El director del refugio, quien más joven había sido educador en el organismo, era también director de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC). Él matrimonio tomaba las decisiones y eran los principales sujetos de la gestión pedagógica, incluso con una influencia mayor que las figuras del Conafe, las cuales estaban subordinadas a su supervisión. No observé conflictos entre los directores del albergue y los demás padres y madres de familia.

Otro de los sujetos que participaba en la gestión pedagógica de El Encino era la educadora religiosa, Sara. Era integrante de la congregación religiosa y realizaba una actividad llamada “El devocional” que duraba entre 20-30 minutos como máximo. Pasaba a

cada uno de los grupos a orar, leer la biblia y hacer dinámicas de aprendizaje. Las y los alumnos se emocionaban cada que llegaba a sus salones, les gustaba participar en las actividades y no había ninguno que se saliera del aula o se resistiera a llevar a cabo las actividades descritas.

Como sujetos de la gestión pedagógica externos a la comunidad, participaron diferentes grupos de personas de nacionalidad estadounidense pertenecientes a la congregación religiosa. En dos ocasiones visitaron la escuela y estaban conformados por mujeres y hombres jóvenes. Eran entre 15 y 20 personas. Llevaron comida a las y los niños, jugaron y convivieron con ellas y ellos. Los niños se ponían alegres y esperaban con entusiasmo el día en que los estadounidenses regresaran.

Como menciona Ezpeleta (1992a), los sujetos de la gestión pedagógica son fundamentales en la instrumentación e interpretación de políticas educativas dentro del ambiente escolar. Los sujetos deben de tener el mismo objetivo de convertir a la escuela en un lugar donde se propicie la enseñanza y el aprendizaje de los NNA.

Estrategias de gestión

En principio, debo subrayar la importancia que cobra la gestión pedagógica en el servicio del Conafe. Esta es una gestión diferenciada frente a otros sistemas de educación pública. Es decir, las características de los servicios Conafe son distintas a las escuelas generales, a las escuelas indígenas e incluso a las escuelas generales multigrado.

Esto cobra sentido desde el hecho de que son las propias comunidades las que deben solicitar el servicio a la autoridad educativa y no al revés; ciertamente, en la tradición histórica mexicana han sido en gran medida las comunidades quienes han demandado la

instalación del servicio educativo. Sin embargo, en el Conafe, esto se estipula desde la normatividad.

Las figuras educativas son, muchas veces, propuestas por las propias comunidades y no por Conafe. Tanto en El Encino como en El Tallo, las EC fueron propuestas por las comunidades. Solo observé un caso, el de Julia, que llegó por convocatoria. En el ciclo 2023-2024, en El Tallo una madre de familia propuso a las EC, mientras que, en El Encino, los vínculos se tejían desde la feligresía de la congregación religiosa.

Los padres de familia, constituidos en la APEC, deben conseguir los espacios para la labor educativa; la formación de las figuras educativas se da de manera simultánea a su trabajo frente a grupo y no necesariamente antes de entrar a prestar al servicio.

Es decir, en el Conafe, más que en el resto de los servicios educativos públicos, la gestión de la comunidad juega un rol central para garantizar la educación de poblaciones infantiles ubicadas en zonas apartadas y con alta y muy alta marginación. Y, como veremos, son precisamente las especificidades de la gestión pedagógica desarrolladas en cada servicio lo que determinará la medida en que las y los niños de estas comunidades podrán ejercer su derecho a una educación de excelencia e integral tal como lo señala la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024).

Ezpeleta (1992b) identificó que, en la estructura de la institución, existen al menos tres componentes que resaltan en la labor diaria en las escuelas: la gestión técnica, la gestión administrativa y la gestión política-laboral. Estos diferentes tipos de gestión solo pueden distinguirse con fines analíticos, sin embargo, en la realidad configuran un conglomerado de estrategias que se influyen entre sí. La autora denomina gestión pedagógica a este conglomerado. Ezpeleta (1997) aboga por un cambio en el enfoque tradicionalista de gestión, el cual describe como enfocado solamente en aspectos administrativos y la regulación del

servicio educativo, ella promueve que se priorice la gestión centrada en la enseñanza y el aprendizaje. Esto es, la gestión debe educar. A continuación, presentaré las estrategias de gestión pedagógica identificadas en ambas comunidades.

Estrategias de El Tallo

La comunidad de El Tallo se encontraba al noroeste del municipio de Ensenada, en la periferia de esta ciudad y cercana a la carretera federal que conduce hacia el poblado Ojos Negros. Los habitantes de la comunidad no pudieron señalar con exactitud el año en que se comenzó a habitar la comunidad donde se encontraba la escuela, pero una madre de familia me comentó que tenía alrededor de 80 años. En seguida presentaré el análisis de los distintos tipos de gestión que conforman la gestión pedagógica de esta escuela.

Gestión administrativa.

Ezpeleta (1992b, 1997) y Siabato (2013) consideran que el manejo eficaz de los recursos administrativos debe de estar relacionado con las necesidades y expectativas de las comunidades educativas. Como ya se mencionó, los sujetos que se involucran en el ambiente escolar adquieren un papel dentro de las escuelas para administrar, optimizar y aprovechar los recursos tanto humanos como materiales. Dentro de la categoría de gestión administrativa, en la comunidad de El Tallo, configuré cuatro códigos y diez subcódigos (ver Tabla 23); estos permiten interpretar las estrategias que utilizan en la comunidad para crear condiciones vinculadas a la mejora del servicio educativo.

Tabla 23

Códigos gestión administrativa en El Tallo

Códigos	Subcódigos
----------------	-------------------

Solicitud del servicio Conafe

Actividades de la APEC	<ul style="list-style-type: none">- Responsabilidad de padres- Gestión del traslado de las EC
Financiamiento	<ul style="list-style-type: none">- Asignación recursos Conafe- Recursos de los padres- Apoyo de sujetos externos
Condiciones materiales	<ul style="list-style-type: none">- Ubicación escuela- Infraestructura- Servicios básicos- Características de la escuela- Características del aula

Nota. Fuente: elaboración propia.

Razeto (2016) considera que las familias vulneradas se encuentran en desventaja al momento de apoyar la educación de sus hijos y en el involucramiento con la escuela. Algunas de las razones que señala el autor es el bajo nivel educativo de los padres, su capital social y la pobreza. Estas razones influyen directamente en el tipo de estrategias que se elaboran dentro de cada una de las comunidades.

Conafe (2022), dentro de su normatividad, señala que hay dos formas de obtener los servicios educativos que ofrece el organismo. La primera es por solicitud de las comunidades y la segunda es a través de la Programación Detallada Anual (Prodet). En El Tallo, el servicio educativo se obtuvo por solicitud de un grupo de madres de familia. En la zona, el servicio de Conafe comenzó apenas en el 2020. Antes de eso, había un grupo de madres de familia que llevaban a sus hijos a otra escuela Conafe ubicada dentro de un refugio cristiano a entre 20 y 25 minutos de distancia de la comunidad. El ir y venir era complicado para ellas: “Si nos queda más retirado para allá, ¿por qué no conseguimos quién nos preste aquí y quién dé el servicio? Entonces, se hizo una junta para la comunidad” (Tesorera del APEC Penélope, comunicación personal, 10 de enero 2024).

El Consejo se encarga de brindar material didáctico a las comunidades, de la contratación de las figuras educativas, de su capacitación y de su apoyo económico (Conafe, 2022). Por su parte, las familias y la comunidad son los encargados de gestionar el espacio en el que se brindará el o los servicios educativos, para algunos de las madres esto representa una desventaja de Conafe:

Uno tiene que buscar de sus propios medios para poder tener en dónde les den clases a los niños, y eso es muy *batalloso*, es muy difícil para los papás. Además, Conafe no te apoya en nada, o sea... no apoya en nada para poder construir un saloncito, ni nada de eso. (Penélope, 10 de enero del 2024)

Después de reflexionar sobre la conveniencia de contar con los servicios del Conafe en la comunidad, la estrategia de gestión de las madres de familia fue, al no contar con un espacio para las clases, revisar con qué recursos sí contaban. Uno de los padres de familia y miembro de la comunidad ofreció una casa que tenía desocupada para que ahí se prestaran los servicios educativos. Al contar con este espacio, la estrategia siguiente fue solicitar formalmente los servicios ante Conafe. El organismo reasignó a las Educadoras Comunitarias (EC) que estaban en la escuela del refugio cristiano a El Tallo.

El Conafe se instaló en El Tallo en el año 2020. En el primer ciclo escolar, se contó con aproximadamente 27 estudiantes. Sin embargo, con el tiempo esta cifra fue disminuyendo debido a que los padres y madres de familia no estaban apoyando en el traslado de las EC hasta la comunidad y por esto las clases se cancelaban continuamente.

Figura 6

Casa en El Tallo donde se brindaron los servicios de Conafe en el ciclo 2022-2023

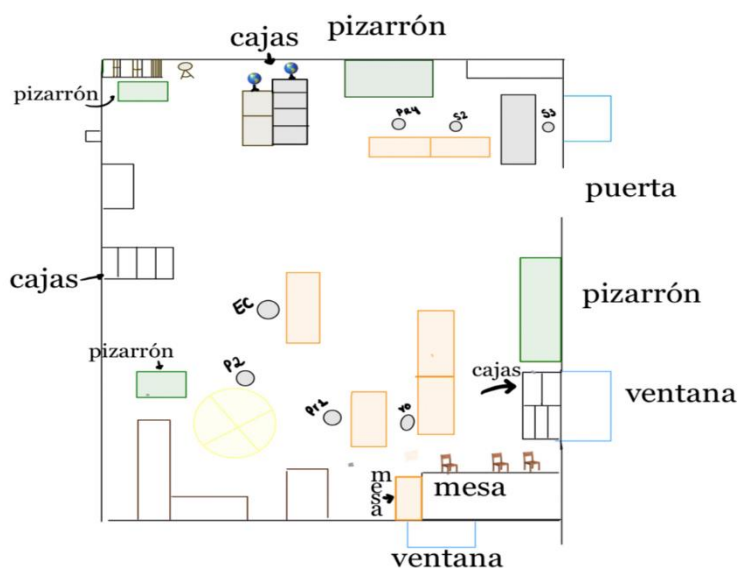


Las condiciones materiales de la casa donde se brindaban los servicios del Conafe no eran las mejores. Las EC solo podían utilizar la planta baja de la casa. Era un pequeño espacio, en donde contaban con un baño para todos, había una diversidad de cosas y muebles del dueño de la casa, lo cual generaba un aspecto desordenado.

Bautista (2018) considera que la ampliación de la cobertura educativa en México ha sido un logro significativo e importante en el ámbito educativo, sin embargo, ha resaltado situaciones de vulnerabilidad e inequidad social, sobre todo en los sectores rurales e indígenas. Las carencias y dificultades que viven las comunidades vulneradas, según Bautista (2018), son la falta de servicios, altos grados de marginación, pobreza, falta de vías de comunicación, entre otras.

Figura 7

Croquis del aula de El Tallo en mayo del 2023



Nota. Fuente: elaboración propia.

Lo señalado por Bautista (2018) pude constatarlo en El Tallo (Figura 7). Al no haber espacio disponible, la EC Flor tenía material didáctico y libros en cajas porque no tenía dónde colocarlos. En una ocasión, durante clase, Flor les preguntó a los NNA si alguno tenía un mueble que no necesitaran en casa para que lo llevara a la escuela y acomodar los libros. Los NNA, al escucharla, comenzaron a reír y una de las niñas dijo “ni en mi casa tengo muebles, ¡Cómo voy a traer uno a la escuela!”.

Juárez (2021) destaca que se ha identificado una gran carencia en cuanto a la infraestructura física en donde se brindan los servicios de Conafe. El autor señala que la mayoría de las escuelas se encuentran ubicadas en zonas alejadas en donde los servicios básicos no llegan. En El Tallo, no se contaba con luz eléctrica, agua ni drenaje. Tampoco se contaba con el servicio de internet. Los padres de familia cooperaban para pagarle a un camión cisterna, para así tener agua para el baño de la escuela.

Para llegar a la comunidad, no había transporte público y, desde la última parada de autobús hasta la escuela, eran aproximadamente una hora y 20 minutos caminando. El camino era de terracería. Flor no tenía coche propio, así que los padres acordaron que se encargarían de la gestión del traslado de Flor. No todos los padres de familia contaban con carro particular para ir y venir por la EC, así que los que sí tenían se turnaban y los que no tenían, apoyaban con dinero para la gasolina de quienes iban y venían.

Durante el ciclo 2022-2023, los familiares del padre de familia que prestaba la casa solicitaron que fuera desocupada. El dueño había fallecido, sin embargo, antes de morir había donado un terreno para que se construyera un edificio exclusivo para instalar la escuela. “El señor que prestó la casa en un inicio fue el mismo que donó el terreno. Él tenía el sueño de que hubiera una escuela dentro de la comunidad, pero lamentablemente no lo logró ver con sus ojos” (Tesorera del APEC Penélope, comunicación personal, 8 de noviembre del 2024).

El terreno donado estaba en breña, ubicado en un cerro y era necesario aplanarlo. Los padres y madres de familia se encargaron de financiar y buscar apoyo por parte de agentes externos. Mercado (1985) propuso la categoría de “escuela-comunidad”. Con esto se refería a la forma en la que se integra la escuela y cómo no es una institución aislada, ya que es el resultado de un entramado social en el cual se incluye a los integrantes de la comunidad local. La autora considera que la educación no solo se lleva a cabo dentro de las aulas de la escuela, sino que se extiende al día a día de las vidas de las y los alumnos, así como a las necesidades y problemáticas de la comunidad. Cuando los padres y madres de familia de El Tallo se enfrentaron con el hecho de ya no tener un espacio destinado para brindar los servicios educativos, debieron diseñar una serie de estrategias con las que se promoviera la participación de la comunidad para colaborar y en conjunto construir un entorno educativo que respondiera a las necesidades y realidades locales del momento.

La estrategia de gestión de la señora Penélope, madre de familia, fue fundamental para recaudar fondos. Por medio de sus redes sociales, Penélope subía fotos y videos pidiéndole a sus amigos y conocidos que la apoyaran con lo que pudieran. Fue así como uno de ellos la contactó y le dijo que tenía una fundación sin ánimo de lucro que operaba en Estados Unidos y la invitó a integrarse a ella. La señora Penélope aceptó. El nombre de esta asociación era *Los niños del cerro* y su principal actividad era llevar alimentos a comunidades vulneradas.

Desde esta organización sin ánimo de lucro, se comenzaron a realizar videos en la plataforma digital de redes sociales *Tik Tok* con el fin de reunir recursos para pagar el aplanamiento del terreno. Las personas que vieron este material hicieron donaciones y fue así como se recaudaron, aproximadamente, 28,000 pesos. Esta misma fundación apoyó también con la mano de obra para construir una fosa séptica y con la compra de sacos de cemento.

Uno de los objetivos del modelo Educación Comunitaria para el Bienestar es generar capacidades autogestoras en las comunidades (Conafe, 2022). Esto con el fin de alentar al desarrollo autónomo de las comunidades. Con esto cobran mayor significado las relaciones y redes sociales con las que cuentan los sujetos para conseguir el apoyo de sujetos externos dispuestos a ayudar en la causa educativa. Aunque puede no ser tan evidente al entrar en una escuela, las estrategias de gestión que la materializan pueden provenir de sujetos externos a los servicios educativos gubernamentales y que están interesados en promover las condiciones para que las niñas y niños de comunidades marginadas puedan gozar de su derecho a la educación.

Figura 8

Trabajos de aplanamiento del terreno donado para la escuela de la comunidad de El tallo



La construcción de la escuela se realizó poco a poco, ya que se edificaba con base a lo que se lograba recabar. La señora Penélope se acercó a diferentes figuras políticas para pedir ayuda para la construcción de aula:

Pedí ayuda principalmente al gobierno ... en realidad yo me moví para buscar todo esto, en Ensenada; yo ya hablé personalmente con el presidente municipal de Ensenada y... prácticamente me mandó por un tubo. Hablé con regidores, y... tampoco... hablé con la gobernadora del estado, también hablé personalmente, y me dijo que... le corresponde a Conafe apoyarnos, que porque ellos deben de tener recursos para ayudarnos a construir. Me dijeron que hablara con el Coordinador Territorial de Baja California. Hablé con él y me dijo que no, que ellos no daban recursos. (Tesorera del APEC Penélope, comunicación personal, 10 enero del 2024)

Posterior a la respuesta de las figuras políticas, otro amigo de la señora Penélope la apoyó con el financiamiento de dos paredes para la construcción. Las otras dos paredes y los detalles que faltaban los fueron resolviendo entre los padres y madres de familia con recursos propios. Realizaron recolectas (boteo), venta de chocolates y ventas de ropa; todo para recaudar fondos.

Figura 9

Avances de la construcción de la escuela en la comunidad El Tallo



En El Tallo, como señala Conafe (2023), la APEC procuró la gestión de recursos y apoyos ante las autoridades municipales, locales e instituciones sociales públicas y privadas, con el fin de favorecer a los aprendizajes de los NNA. Conafe (2023) señala que el organismo se encarga solamente de los siguientes recursos para las comunidades escolares: auxiliares didácticos; materiales para el aula; útiles escolares; programa editorial, y apoyos económicos para la gestión y formación a las comunidades.

Conafe respaldó a la comunidad El Tallo para que solicitara el apoyo del programa de financiamiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP) *La escuela es nuestra*, el cual se le otorgó. Con esos recursos económicos, la comunidad pagó la mano de obra de la construcción del techo y del piso del edificio. La escuela estuvo apta para usarse el mes de agosto, cuando inició el ciclo escolar 2023-2024. Era una sola aula grande, contaba con dos ventanales en ambas paredes laterales y dos puertas. Fuera del aula estaba el baño, con las paredes construidas a la mitad y con unas cortinas para que lo cubrieran.

El construir una infraestructura educativa sin convenio oficial, según Mercado (1985), conlleva que se multipliquen las gestiones que deben de realizar los comités encargados, ya que necesitan realizar diferentes convenios para llevar a cabo los proyectos de construcción. La autora comenta, como ejemplo, los convenios para obtener materiales o las asesorías técnicas. Este tipo de convenios se observaron como parte de las gestiones realizadas por las madres de familia en El Tallo para lograr tener un espacio propio en donde brindar los servicios educativos.

Las condiciones materiales del edificio escolar de la comunidad El Tallo cambiaron del ciclo 2022-2023 al 2023-2024. De estar en una casa prestada en condiciones de precariedad, pasaron a una instalación exclusiva como escuela. De ocho alumnos pasó a tener 18 estudiantes, lo cual conllevó a que fuera posible que llegaran dos nuevas EC. Este cambio en las condiciones materiales, resultado de las gestiones de la comunidad, como señala el INEE (2018), tuvo un impacto positivo en las posibilidades de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos, ya que las deficiencias materiales pueden llegar a afectar de manera significativa la calidad de la educación que se les brinda a los estudiantes. También, el INEE (2018) destaca que las escuelas rurales suelen ser las que tienen las peores condiciones materiales y esto se relaciona con un sistema educativo inequitativo.

Fuera del salón escolar, justo en medio del patio, se instaló una asta bandera. La comunidad tenía su escuela y esta contaba con la bandera mexicana. Rockwell (2007) recoge el significado de tener una escuela como símbolo de pertenencia y participación dentro de un estado nacional. Es decir, con la creación de la escuela Conafe en la comunidad de El Tallo se reafirmó el ser parte de la sociedad mexicana y sus instituciones.

Figura 10

Escuela de la comunidad El Tallo en el ciclo 2023-2024



Razeto (2016) considera que entre las familias y los establecimientos educativos se debe de entablar una relación colaborativa, con el fin de compartir responsabilidades por el aprendizaje y el desarrollo de la escuela. Durante el ciclo 2023-2024, cuando se comenzaron las clases, aún había detalles a resolver respecto a la construcción como terminar el baño, emplastar las paredes y colocar baldosas. Debido a ello, las madres se dieron a la tarea de buscar apoyo con diferentes organizaciones públicas y privadas, pero no obtuvieron resultados.

Ante la situación anterior, Diana, una de las nuevas educadoras comunitarias, mencionó que conocía a alguien de la administración pública municipal de Ensenada. Mediante esa persona, las EC y las madres de familia gestionaron una visita a la comunidad por parte de la delegada estatal de la Secretaría del Bienestar de Ensenada.

El día de la visita, las madres expresaron a la delegada que necesitaban recursos económicos para terminar de construir la escuela. En ese momento, la delegada mencionó que solo las podía apoyar con despensas, pero les aseguró que comenzaría a buscar diferentes donadores para apoyar a la escuela.

Con el caso de El Tallo y las estrategias utilizadas, se resalta que el involucramiento de las familias en los procesos educativos de los estudiantes es una co-construcción, entre la escuela y las familias (Mercado, 1985 y Razeto, 2016). Es una responsabilidad compartida que tiene como principal objetivo el crear un entorno en el cual se trabaje en mejorar el rendimiento académico y el bienestar de los NNA. La participación de los sujetos de la gestión y sus condiciones socioeconómicas influyeron directamente en el tipo de estrategias de gestión administrativa que se impulsaron en El Tallo. Ezpeleta subraya que las decisiones administrativas que se toman dentro de una escuela deben de estar alineadas con los objetivos pedagógicos. El tipo de estrategias ejecutadas por la comunidad tuvieron un impacto directo en las condiciones materiales del edificio escolar, lo que a su vez provocó una mejora en las posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje.

Gestión política.

Desde la perspectiva de Asprella et al. (2020) sobre la gestión, la educación se entiende como una práctica social y política; en ese sentido, las instituciones educativas se analizan a partir de sus elementos históricos, ya que son pilares de la cultura institucional. De manera complementaria, Ezpeleta (1997) sostiene que además de tomar en cuenta los factores sociales y políticos, se deben de considerar los factores técnicos y administrativos, ya que estos se entrelazan para constituir el contexto escolar cotidiano. Esta idea permite

entender que entre las relaciones de los sujetos de la gestión surgen conflictos que inciden en las posibilidades de los procesos educativos.

Dentro de la categoría de gestión política en la comunidad El Tallo, configuré un código y siete subcódigos (ver Tabla 24) que permiten comprender la realidad cotidiana de este tipo de instituciones, en las cuales las relaciones entre diferentes miembros del contexto escolar y comunitario no solo se imbrican, sino que resultan fundamentales para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Tabla 24

Códigos gestión política en la comunidad de El Tallo

Códigos	Subcódigos
Interacción entre los sujetos	<ul style="list-style-type: none"> - Relación entre padres- escuela - Relación EC- padres - Relación EC- ECA - Relación escuela- comunidad - Relación alumnos-alumnos - Relación padres-padres - Relación EC-EC

Nota. Fuente: Elaboración propia

Un evento significativo que ejemplifica el entramado de decisiones políticas de los diferentes sujetos de la gestión tuvo lugar en la comunidad de El Tallo y se relaciona con el acuerdo sobre los apoyos que las madres de familia otorgaban a las educadoras comunitarias para su traslado a la comunidad.

En el convenio de Conafe-APEC, se estipula que una de las obligaciones de la APEC es proporcionar alimento, alojamiento y seguridad en caso de que las y los EC sean foráneos y tengan que vivir en la comunidad. Ninguna de las EC de El Tallo se mudó a la comunidad, se trasladaban diariamente al lugar y, por ello, las madres de familia no vieron la necesidad

de brindarles alojamiento o alimentación. Sin embargo, se establecieron otros acuerdos para apoyar a las EC, es decir, acordaron una estrategia diferenciada que, desde la concepción de Razeto (2016), muchas veces permite el incremento de la participación de las familias, ya que cobran mayor sentido. No obstante, también pueden generar tensiones entre los sujetos, como sucedió en El Tallo.

En el ciclo 2022-2023, uno de los acuerdos tenía que ver con el traslado de la EC Flor hasta la comunidad. Las madres de familia debían turnarse para ir por ella a la parada del autobús más próxima. El incumplimiento por parte de algunas de ellas generó un problema y causó conflictos internos, lo que repercutió en la atención educativa de las y los niños. En una ocasión, una madre de familia y Flor hablaban sobre quién iría por ella al siguiente día:

(...) No se me hace justo que algunas mamás no participen en el transporte, en ese caso, si yo solamente voy por usted hasta allá, mejor meto a mis hijos a la escuela regular. Y se me hace feo que por acciones así desaparezca la escuela, por qué me dejarán el proyecto de la nueva escuela sola. (Gutiérrez, 2023, diario de campo)

Este no era un conflicto nuevo, la relación y comunicación entre las madres se veía fracturada. De hecho, esto se relacionaba directamente con la alta rotación de educadores comunitarios para El Tallo y la disminución gradual de la matrícula. Los días que no iba nadie por la EC, se tenían que cancelar las clases. Conafe (2022d) sostiene que la comunidad desarrolla un papel crucial en la educación que ofrece el organismo, debido a que en esta debe de existir una participación activa de las niñas, niños, jóvenes y adultos. Además, afirma que la APEC debe cooperar y contribuir, dentro de sus capacidades, en el establecimiento y desarrollo de los servicios educativos que imparte. Pero, como otros estudios han reportado (Bautista, 2018), muchas escuelas unitarias o multigrado son abandonadas, ya que las familias, con el tiempo ven como más factible enviar a sus hijos e hijas a escuelas de

organización completa, al considerar que tendrán una mejor educación, mayor atención y mejores instalaciones.

En el ciclo 2023-2024, la estrategia de traslado cambió cuando se incorporaron dos nuevas EC a la comunidad: Luna y Diana. La primera tenía automóvil propio y utilizaba su vehículo para transportarse a la comunidad junto con Diana. Al existir el antecedente del apoyo de traslado para Flor, se acordó entre las madres de familia que hubiese un apoyo económico para la gasolina del auto de Luna. En un primer momento, una de las madres sugirió que cada familia podía apoyar con 50 pesos semanales, a lo que otra madre expresó que era una cantidad muy baja. Enseguida, las EC propusieron 150 pesos. Ante la propuesta de otorgar esta cantidad cada semana, las madres se rehusaron, ya que les parecía excesiva. El acuerdo final quedó en 100 pesos por familia.

Desde el principio del ciclo escolar, se observaron fricciones en la relación entre las madres y las EC, lo cual llevó a un conflicto mayor. En el mes de octubre, una madre de familia llamada Denisse se mostró inconforme por la calidad de la atención que estaba brindando la EC Luna a sus hijos. Debido a ello, la madre habló con la señora Penélope, quien era tesorera del APEC y ambas se contactaron con la Educadora Comunitaria de Acompañamiento Regional (ECAR) Bibiana para tener una reunión. Ante la petición de las madres de familia, la ECAR organizó una cita para reunirse con ellas, la ECA Flor y Luna.

Luna narró que, en dicha reunión, Denisse comenzó a expresarse mal de ella: “dijo que yo no era simpática, que me miraba muy molesta y que le arrebatava el dinero cuando me lo daba para la gasolina” (EC Luna, comunicación personal, 29 noviembre del 2023). Las madres, dijo Luna, comentaron que en ocasiones ella maltrataba a los alumnos y que les molestaba que no contestara sus mensajes de *WhatsApp*. Durante esa reunión, Luna se sintió impotente porque no la dejaban hablar o defenderse. Comentó que durante la discusión no se

sintió respaldada por la ECAR, sino que consideró que les dio la razón a las madres de familia y solo les pidió que le dieran otra oportunidad a Luna. El dicho de la ECAR Bibiana de “darle otra oportunidad” molestó a Luna, ya que no creía haber hecho nada incorrecto.

Sin duda, como afirma Ezpeleta (1997), la cultura organizacional y política puede afectar el desarrollo de las prácticas educativas, aunque se puede señalar que en el caso que se analiza depende de los sujetos involucrados más que de la misma institución. La autora sostiene que las condiciones de los puestos de trabajo ponen en juego la permanencia misma. En este caso, Luna, ante esta situación, solicitó su baja de Conafe en la misma reunión. La ECAR Bibiana aceptó su decisión. En este evento, infero que no hubo una voluntad de retención de la EC Luna por parte de las figuras de acompañamiento del Conafe. El hecho contradice el discurso institucional del organismo con respecto a las estrategias para promover el arraigo de las EC. El arraigo no se refiere solo a la permanencia en la comunidad, sino a crear relaciones y conexiones con esta (Conafe, 2024). No obstante, consideramos que la importancia reside en la información que se les brinda a las EC sobre posibles situaciones que pueden enfrentar. En los colegiados de Conafe, no se promueven habilidades de liderazgo social para que las EC se enfrenten exitosamente a este tipo de situaciones. No obstante, la toma de decisiones políticas que pueden llegar a afectar las condiciones de trabajo de las EC, son parte de la vida cotidiana de los servicios Conafe.

Otra implicación del orden político a la que se enfrentaron en la comunidad de El Tallo sucedió tras la renuncia de Luna. La ECA Flor convocó a una reunión con los padres de familia. A esa reunión fueron ocho madres de familia, Diana y Flor. Las madres que no estaban enteradas de la renuncia de Luna empezaron a preguntar por ella y no obtuvieron respuesta. Durante la reunión intervino la señora Denisse y dijo que ella daría de baja de Conafe a sus dos hijos –independientemente de la salida de Luna-, ya que además del niño

de secundaria, tenía otra niña que cursaba la primaria. La ECA solo se dio por enterada de la decisión de la madre de familia. El grupo estuvo discutiendo el tema. Algunas madres de familia apoyaban a la EC Luna.

De sus estudios en escuelas públicas, Ezpeleta (1992a) deduce que las condiciones de pobreza y escasa escolaridad de la comunidad, suele producir un distanciamiento social, el cual puede generar posturas defensivas que conllevan que los sujetos se aíslen. En el caso de El Tallo se observó ese aislamiento cuando la señora Denisse insistió en sus dichos sobre el maltrato a su hijo, a pesar de que no presentó evidencias del mismo. Afirmó, de manera contundente que aunque no volviera Luna, sacaría a sus hijos de El Tallo.

Conafe (2021) en el anexo académico de acompañamiento, menciona que una de las obligaciones de los ECA es atender a las y los alumnos de un servicio educativo cuando el o la EC abandonen a la comunidad o se encuentren en algún impedimento momentáneo y no exista otro u otra EC que lo cubra. Sin embargo, en la práctica esto no sucedió en El Tallo. La ECA Flor comentó que no podría cubrir el servicio debido a que se encontraba en sus últimas semanas de embarazo y se le complicaba asistir a la comunidad.

Por dicha razón, la ECA informó a las madres de familia que sería su responsabilidad buscar una nueva EC y que también deberían apoyar haciéndose cargo de las clases y del grupo, mientras no hubiera una nueva EC. La ECA comentó que podía enviarles materiales y planeaciones y que entre las madres, podían turnarse para dar clases. Las madres de familia aceptaron y durante la reunión se pusieron de acuerdo para esto. El apoyo al proceso educativo por parte de las madres es congruente con el objetivo que persigue el modelo pedagógico de la Educación para el Bienestar (Conafe, 2022). Se señala que se deben construir comunidades autogestoras que no dependan de una figura educativa, así como crear una red educativa dentro de cada comunidad.

Independientemente de ello, los sujetos toman decisiones. Al paso de unos días, Luna regresó a Conafe. Habló con la ECAR Bibiana y pidió ser aceptada de nuevo. La ECAR accedió tras una consulta con la comunidad. Luna me explicó su proceder de la siguiente manera:

Yo no tengo por qué estar ahí, si ya no hay como que ningún respaldo de nadie. Los papás no me quieren ahí, era más que claro. Y Conafe estaba del lado de ellos porque no confiaba en lo que yo estaba diciendo. Entonces, yo digo ‘bueno, adiós’. Pero, después dije ‘las evaluaciones vienen en dos semanas’ incluso me cuestioné si sería una mala maestra si dejo a la deriva a esos niños. Y yo también, o sea, podría haberme ido. Sí, lo más fácil. Pero era un camino muy sencillo como para hacerlo. A mí me gustan los retos, dije ‘entonces me quedo’. (EC Luna, comunicación personal, 29 de noviembre del 2023)

Este episodio en El Tallo, nos indica cómo la gestión pedagógica en su dimensión política es un entramado de estrategias efectuadas y transformadas por las relaciones entre los sujetos. En este caso: las madres de familia, las educadoras comunitarias y las figuras de acompañamiento. Las estrategias de gestión de las madres de familia pueden influir significativamente en la calidad de la educación de sus hijos o bien, brindar el servicio diariamente. Las madres ejercen un rol dentro de los servicios Conafe que incide no solo en el ambiente social, sino también en los aprendizajes de los estudiantes.

Los padres y madres pueden recurrir a estrategias para fomentar un ambiente inclusivo y acogedor para las figuras educativas del Conafe o, todo lo contrario. En el conflicto de esta comunidad, se evidenció la fragilidad de las condiciones de las EC y cómo ejercen fuerza los padres de familia en algunas ocasiones. Igualmente, de la importancia de la mediación de las figuras de acompañamiento. Por otra parte, si bien una de las estrategias

de gestión fue que las madres de familia sustituyeran a Luna, no hubo capacitación por parte del Conafe. Esta circunstancia, sin duda, influye en la calidad educativa.

Razeto (2016) apunta que la familia incide en los aprendizajes de las y los alumnos y por ello considera que es importante que dentro de la formación académica de los docentes se brinden materias centradas en el manejo de estrategias para incitar la participación e involucramiento de las familias. En este caso, sería fundamental que dentro de la formación de los EC se impartan temas que permitan la incorporación de habilidades para trabajar con los diferentes escenarios dentro de las comunidades.

El ejemplo del conflicto en la escuela El Tallo muestra que, dentro de la vida cotidiana de las comunidades escolares, el modelo del Conafe influye en la toma de decisiones políticas, las cuales tienen efectos en los resultados pedagógicos. Por otro lado, se destaca que, en el día a día de los servicios del Conafe, surgen situaciones para las que las EC no están preparadas o formadas para enfrentarlas y deben de tomar decisiones con base a su experiencia y postura personal. Por su parte, la comunidad y las madres de familia también afrontan estas situaciones sin la mediación de una instancia inmediata.

Gestión técnica.

La Gestión técnica se enfoca en todos los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Las observaciones en El Tallo y también en El Encino se realizaron en un periodo de transición del modelo pedagógico del Conafe, se estaba introduciendo el modelo de Educación para el Bienestar a la par que en la educación general se daba a conocer el Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana. El nuevo modelo del Conafe plantea ser más incluyente, flexible y popular, esto con el fin de que cada miembro de la comunidad tenga la oportunidad tanto de enseñar como de aprender (Conafe, 2022). Cabe de señalar que

el modelo pedagógico anterior, Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) no se había dejado de utilizar en los servicios Conafe, sino que de alguna manera los dos modelos coexistían. El que el modelo pedagógico estuviera en transición no lo tomaron de la mejor manera las EC y las y los alumnos.

No me gusta lo que está pasando en Conafe, es perder mucho el tiempo en los microrregionales y estoy cansada de que están cambiando constantemente el método de enseñanza. No me gusta trabajar por estaciones e, incluso, los niños me dicen que es mejor trabajar y ver los temas todos juntos y no por separados. (EC Estefanía, comunicación personal, 30 de enero del 2024)

Ezpeleta (1997) menciona que los cursos comunitarios del Conafe están diseñados y estructurados para atender y trabajar con el grado múltiple. Según la autora, esto responde a que en el consejo atiende a pocos niños con distintos niveles de desarrollo escolar, lo cual a su vez necesita una organización diferenciada al modelo tradicional de un docente por grupo.

Dentro de la categoría de gestión técnica en El Tallo, configuré cuatro códigos y nueve subcódigos (ver Tabla 25); estos permitieron entender cómo es la realidad cotidiana dentro del aula de clases.

Tabla 25

Códigos de Gestión Técnica en la comunidad de El Tallo

Códigos	Subcódigos
Modelo educativo	
Actividades pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de enseñanza - Temas abordados en clase - Estrategias didácticas - Atención a la discapacidad - Tareas

-
- Planeaciones
 - Evaluaciones
 - Distractores en el aula
 - Material didáctico
-

Colegiado

Ausencia de clases

Nota. Fuente: elaboración propia.

En algunas ocasiones, la forma en la que se coordinaban las actividades en el ciclo 2022-2023 en El Tallo, consistían en que la EC Flor, quien atendía alumnos de preescolar, primaria y secundaria, daba un tema para todos los alumnos, pero cada uno tenía una actividad diferente. Por ejemplo, en una ocasión les iba dictando una historia sobre las emociones a los alumnos de secundaria y los de primaria y preescolar debían ir dibujando lo que iban entendiendo del cuento. Lo que realizaba Flor es también llamado adecuación curricular, una de las mejores prácticas de educación multigrado según Popoca (2023).

Otra de las formas en las que coordinaba las actividades Flor era brindar diferentes actividades de acuerdo al nivel académico de los NNA, es decir, graduaba los contenidos. Por ejemplo, los niños pequeños miraban un tema y los más grandes, otro. A pesar de que los EC reciben una formación enfocada en dar atención a grupos multigrado, Ezpeleta (1997) apunta que durante la práctica los educadores suelen agrupar a los NNA por niveles. Lo cual, según la autora, suele ocasionar que no se coordine el trabajo de manera conjunta, rompiendo así los principios del modelo pedagógico.

Los recursos didácticos tienen como uno de sus objetivos intervenir y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde la perspectiva de Vargas (2017), los recursos pueden ser físicos o virtuales, ya que el fin es adecuarlos a las necesidades de los alumnos y

despertar el interés por aprender. En El Tallo se utilizaron de ambos tipos. En los recursos físicos se encontraban libros que había en una pequeña biblioteca dentro del salón. Algunos de estos libros eran las Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA) del modelo ABCD del Conafe. También, había libros de cuentos y diccionarios. Los recursos virtuales que se llegaron a utilizar fueron el escuchar algún video que reproducía la EC desde su celular y utilizar los servicios telemáticos como lo eran las páginas *web*, *weblogs* y unidades didácticas

El utilizar recursos virtuales estaba relacionado con la falta de recursos físicos que había en el aula. El número de libros (UAA y libros de texto de la SEP) no era suficiente para que cada niño pudiera usarlos al mismo tiempo. Por lo anterior, los mayores que llevaban celular realizaban búsquedas en línea. La casa contaba con internet, debido a que una madre de familia solicitó el programa *Internet para todos* a la Comisión Federal de Electricidad (CFE). La gestión de las madres fue un recurso de gran utilidad, ya que, si se llegaban a cancelar las clases, las y los alumnos podían trabajar a distancia e ir a la escuela a enviar sus trabajos a la EC por *WhatsApp*. En este ejemplo, se puede percibir que, de acuerdo con las necesidades de las y los estudiantes, la comunidad o las familias pueden diseñar en conjunto estrategias de gestión en beneficio de la calidad de educación que reciben los NNA.

Estudios como los de Bautista (2018), han reportado que un aspecto importante a resaltar en las escuelas multigrado es el desafío que enfrentan las y los docentes referentes a la diversidad de estudiantes que asisten a este tipo de instituciones educativas. El autor menciona que no solo se refiere a las edades o grados de los estudiantes que comparten el aula, sino también los aspectos étnicos, culturales y lingüísticos. En el caso de El Tallo, ninguno de los NNA o madre de familia se identificó como perteneciente a un grupo etnolingüístico, por lo cual no hubo adecuaciones pertinentes para este grupo social.

Algo muy notable y que perjudicaba el cabal cumplimiento del derecho a la educación de la comunidad de El Tallo, fue que, durante el ciclo 2022-2023, las clases se cancelaron con mucha frecuencia. Durante mi estancia, en este primer acercamiento a la escuela, en seis de los 14 días que se observaron, no hubo clases. Esto se debió, principalmente, a las siguientes razones: como se mencionó antes, hubo varios días que los padres y madres de familia no recogían a la EC para llevarla hasta la comunidad; enfermedades de la EC y días en que los padres, junto con la EC, debían acudir a gestionar apoyos económicos para la escuela en dependencias del gobierno.

Los acuerdos administrativos y políticos entre las madres y las EC tuvieron una repercusión en las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Las condiciones técnicas en El Tallo cambiaron en el ciclo 2023-2024, gracias a la gestión administrativa y política llevada a cabo en el ciclo anterior. Los estudiantes pudieron obtener un edificio propio para recibir clases, lo cual animó a que más alumnos fueran matriculados. Y como respuesta al aumento, el Conafe envió a dos educadoras en vez de una. Esto es, tanto la matrícula como el número de educadoras se duplicó de un ciclo a otro.

El nuevo edificio no tenía divisiones en el interior, por lo que se compartía un aula para todos. Diana se encargaba del nivel de preescolar y primaria baja, mientras que Luna atendía a primaria alta y secundaria. El que las y los estudiantes de diferentes niveles convivan e interactúen, desde la perspectiva de Araoz (2021), es positivo, ya que mediante la convivencia los alumnos pueden construir aprendizajes significativos desde el trabajo colaborativo. Sin embargo, la endeble separación de los grupos no evitaba que los murmullos y las voces del estudiantado y de las EC se escucharan en todo el salón. Esto distraía, principalmente, a los niños pequeños. Estos niños solían hablar en un tono muy alto, lo que provocaba incomodidad en los estudiantes más grandes. También, los pequeños se cruzaban

al otro lado buscando a sus hermanos mayores. Ante la situación, las EC se encargaron de colocar una cortina que dividía el servicio.

Figura 11

Una cortina dividía los niveles educativos



Las actividades que la EC realizaba con los niños de preescolar eran en su mayoría manuales, como pegar sopa en dibujos, hacer bolitas de papel, colorear, entre otras. Con los estudiantes de primaria baja, Diana se encargaba de llevarles materiales didácticos impresos en hojas de papel para trabajar. Los materiales impresos eran financiados totalmente por ella.

En el grupo de la EC Luna, los y las alumnas de primaria alta se sentaban por *estaciones de trabajo*. Las estaciones de trabajo consistían en mesas con diferentes tareas o actividades definidas por las EC. Esta forma de trabajar era resultado de la propuesta del nuevo Modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar. Las y los alumnos elegían en

cuál querían sentarse a trabajar. Al terminar el trabajo en una de las mesas, debían sentarse en otra para seguir trabajando.

Las EC se encargan de establecer un trato personal con cada NNA, con el fin de tutorar a los alumnos sobre un tema específico, en donde se priorizaba el diálogo y el aprendizaje de acuerdo al ritmo de quien aprende. Posteriormente, al estudiar un tema y lograr los objetivos de aprendizaje, las y los alumnos exponían ante el grupo lo aprendido y casa uno (a) se preparaba para tutorar a otro compañero o compañera que estuviera interesado en el tema. El modelo se centra en que los EC deben facilitar y crear un ambiente de aprendizaje dentro del aula, donde todos los NNA logren ser activos y participantes. Algunos de los temas que se impartieron durante mi estancia en la comunidad fueron los siguientes:

- Las emociones
- Las vocales
- Las consonantes
- Las ecuaciones
- Animales
- Figuras geométricas
- La probabilidad
- Ciclo de agua
- El microscopio
- Aparato digestivo
- Las fracciones

Los estudiantes trabajaban de manera conjunta si elegían el mismo tema; así, por ejemplo, en una estación, un grupo podía trabajar en el tema del ciclo del agua, mientras que en otra, se podía estar tocando el tema de las fracciones. Cada quien realizaba su ejercicio en

su libreta, pero buscaban juntos la información en los libros que había en el aula. A diferencia del ciclo escolar anterior, en el que los alumnos tenían la oportunidad de investigar en internet, en esta nueva escuela no contaban con conectividad. Esto se debía a que aún no se podía hacer el cambio de la conexión de internet por cuestiones de cableado.

Como parte del modelo pedagógico del Conafe basado en una relación tutora, al finalizar el trabajo en una estación, los alumnos de primaria alta y secundaria debían hacer una presentación frente a sus compañeros. Tenían una semana para preparar un tema que la EC Brianda les brindaba. En las presentaciones, los niños pasaban y leían sus cartulinas para después quedarse en silencio. La EC les hacía preguntas para promover que profundizaran un poco más en los temas. Las y los estudiantes contestaban con respuestas muy breves. Esto se debía, según las EC, a que los alumnos tenían un gran rezago académico debido a la deficiente formación propiciada por los pocos días de clase que habían tenido.

Dentro de la formación de los EC, está establecido que estos asistan cada mes a los colegiados de aprendizaje. Las EC de la escuela El Tallo consideraban que era importante recibir capacitación constante para estar en la comunidad prestando el servicio educativo, pero consideraban que el asistir a los colegiados toda una semana completa tenía un impacto negativo en la rutina de las y los estudiantes, sobre todo en la de los preescolares ya que estos tenían dificultades para adaptarse al entorno escolar después de una semana sin clases.

Con base a su experiencia con Capacitadores Tutores del Conafe, Rockwell (2003) señala que los cursos, ahora llamados microrregionales, eran más exitosos si se realizaban en una sede con un gran grupo de instructores, con apoyo logístico, alimentación y hospedaje si se requería. Dentro de la normativa de Conafe, se menciona que los colegiados de aprendizaje es el espacio en donde las EC pueden exponer y proponer soluciones sobre las diferentes problemáticas que suceden en las comunidades donde brindan su servicio. Sin embargo, las

EC de El Tallo se mostraron un poco apáticas a la obligación de asistir a este espacio. Ellas describieron a los colegiados como frustrantes, ya que, desde su percepción, eran largos y poco eficaces respecto al contenido pedagógico:

En los microrregionales de cada mes, no te dicen qué temas vas a trabajar con los alumnos, qué contenidos necesitan o de qué manera trabajar con ellos. Así que todos los días pienso ‘¿Qué voy a hacer con los niños? ¿Qué les voy a enseñar?’ (EC Luna, comunicación personal, 29 de noviembre del 2023)

Ambas EC en El Tallo mencionaron que por parte del Conafe no se tenía un formato de planeación, cada una lo hacía como se le hiciera más pertinente. Luna y Diana mencionaron que hacían sus planeaciones de acuerdo a las necesidades de las y los NNA. Según Freinet (1997), partir de las necesidades e intereses de las y los alumnos y brindarles diferentes técnicas de aprendizaje adecuadas ayuda a un aprendizaje más significativo.

Al inicio del ciclo escolar, se concentraron en trabajar en la escritura y la lectura, ya que eran los aspectos que detectaron con mayor necesidad de atención. Los y las alumnas de primaria alta y secundaria, al realizar las actividades, preferían dibujar que escribir, ya que se les hacía más fácil. Sin embargo, con el transcurso de las semanas comenzaron a escribir un poco más en sus actividades.

Dentro de la gestión técnica se puede observar los resultados de las estrategias administrativas y políticas que se realizaron en la comunidad de El Tallo y cómo estas impactaron en la vida diaria de la escuela. Las estrategias técnicas que realizaron las EC, la mayoría de las veces, respondían a las necesidades y características de los NNA. El que las EC Diana y Luna fueran estudiantes de una licenciatura enfocada en la educación se reflejaba en el aula y en el tipo de estrategias de gestión que utilizaban en beneficio de la enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, la mayoría de las veces las EC tenían contempladas actividades

extras para cuando los NNA terminaran sus trabajos. Siempre contaban con fichas de trabajo o juegos que les permitía a las y los alumnos entretenerse y aprender mientras sus demás compañeras y compañeros terminaban.

Las EC realizaban sus estrategias con base a los recursos que contaran en el aula. En una ocasión, revisando los materiales que tenían en el aula, encontraron un microscopio y un modelo anatómico del torso humano. Ellas les asignaban temas para investigar a los NNA ordenados en las estaciones. Cuando las y los niños vieron el tema del microscopio, primero buscaron en los libros de texto qué era un microscopio, cuáles eran sus partes y para qué servían. Posterior a esto, identificaban las partes en el instrumento y buscaban diferentes objetos para observarlos a través del lente.

Estrategias de El Encino

El Encino estaba situada al sur de Ensenada, en la localidad de Maneadero. Los servicios del Conafe se brindaban dentro de un refugio destinado a mujeres, niños y niñas que habían sido víctimas de abuso. El centro operaba bajo la supervisión de una congregación religiosa evangélica. Los requisitos para habitar ahí eran ser mujer, víctima de algún tipo de abuso físico, psicológico o sexual; que no tuvieran contacto con su pareja ni un lugar donde vivir. Si la víctima era menor de edad, debía tener una carta notariada de los padres.

Alonso (2024) narra que, en el año 2001, una misionera proveniente de Estados Unidos fue enviada por su iglesia local a los campos agrícolas de Ensenada para enseñar a los niños sobre su religión, con el pasar del tiempo y, viendo las necesidades del contexto, le surgió la idea de establecer un refugio para mujeres y niños que fueran víctimas de algún tipo de abuso. Inicialmente, se comenzó en una casa alquilada, con cinco habitaciones, dentro del ejido.

El autor agrega que mientras las madres se ocupaban de sus labores domésticas y religiosas, los niños asistían a una escuela general local. En 2003, la misionera, con ayuda de otros miembros de la congregación, recabaron recursos económicos y se compró el terreno en que actualmente está ubicado el refugio. En 2005, se culminó la construcción del primer edificio en el predio. Este contaba con una cocina, un comedor y una sala de estar. Con el paso del tiempo, se fueron construyendo más edificios y mejorando las instalaciones (Alonso, 2024).

En el 2014, los directores (un matrimonio) del refugio solicitaron a Conafe la apertura del servicio de preescolar. Uno de ellos estaba familiarizado con el programa educativo debido a su experiencia previa como Educador Comunitario en el consejo. Se buscó que el Conafe ingresara al refugio debido a que las escuelas generales estaban lejos y muchos de los niños y niñas, provenientes de entornos violentos, tenían miedo de asistir a la escuela por temor a que sus madres no estuvieran presentes al regresar de clases.

Sí, la escuela se fundó por la directora, ella tuvo como la idea de hacer una escuela aquí adentro porque los niños que vivían aquí tenían problemas en la escuela, que los hacían menos, se sentían mal, o que en ocasiones iba el papá por ellos a la escuela y los sacaba y la mamá ni en cuenta. Entonces ahí tenía que ir la policía y tenía que ir la directora y tenían que ir todos los funcionarios. Entonces, para evitar ese tipo de cosas y por seguridad de los niños, optaron por construir una escuela aquí adentro. (EC Luisa, comunicación personal, 15 de marzo 2024)

El primer servicio que se brindó dentro del refugio fue el de preescolar. En sus inicios, la escuela no contaba con un aula o una habitación destinada específicamente para las clases, así que se utilizaba el comedor. Con el tiempo, se pudo construir un área al final del terreno.

Ahí se establecieron salones, incluyendo aulas y baños. Con el transcurso de los años, se fueron incorporando los servicios de primaria, secundaria y educación inicial.

En el ciclo 2023-2024, El Encino contaba con siete aulas, una para educación inicial; otra para preescolar; otra para primaria baja; otra para primaria alta; otra para secundaria; una más para guardar material didáctico y, por último, una para la biblioteca. El servicio contaba con dos baños, uno para niñas y otro para niños. Dentro del aula de preescolar se estaba construyendo otro baño. Había un amplio patio. En ese momento se encontraba un comedor al aire libre con seis mesas. Cada mesa contaba con dos bancas y con una malla de sombra para cubrir a los NNA del sol. También se contaba con una cancha de fútbol, con sus dos porterías, pasto sintético y una caja con diferentes tipos de pelotas. Había una cancha principal con dos canastas para jugar basquetbol.

Figura 12

La escuela El Encino vista desde el refugio para mujeres víctimas de violencia



Atrás del salón de preescolar, había un patio que era utilizado por los niños y niñas más pequeños, todo estaba cubierto de pasto sintético. Las paredes de este espacio estaban

pintadas de colores muy brillantes. En el centro del patio había un árbol de encino muy grande y añejo que se aprovechó para construir un barco a su alrededor donde los niños podían jugar. Este barco era llamado “el vochito del mar”. Sus ventanas eran pizarras donde se podía dibujar o escribir con gis.

Figura 13

Vochito del mar en la escuela El Encino



Gestión administrativa.

Ezpeleta menciona que la manera en la que se manejan y distribuyen los recursos financieros de un establecimiento escolar puede afectar significativamente en la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos (Ezpeleta, 1992b). Dentro de la categoría de gestión administrativa, en la comunidad de El Encino, configuré tres códigos y nueve subcódigos (ver Tabla 26).

Tabla 26*Códigos gestión administrativa en El Encino*

Códigos	Subcódigos
Actividades de la APEC	<ul style="list-style-type: none">- Responsabilidad de los directores del refugio- Gestión del traslado de las EC
Financiamiento	<ul style="list-style-type: none">- Asignación recursos Conafe- Apoyo de sujetos externos
Condiciones materiales	<ul style="list-style-type: none">- Ubicación escuela- Infraestructura- Servicios básicos- Características de la escuela- Características del aula

Nota. Fuente: elaboración propia.

Como se ha resaltado, la Asociación Promotora de Educación comunitaria (APEC) desarrolla un papel fundamental como vínculo entre la comunidad y los diferentes servicios que proporcionar el Conafe (Diario Oficial de la Federación, 2022). Las funciones de la APEC son claves para que se incite a la participación y la toma de decisiones en beneficio de los NNA que son atendidos por el organismo. En el Diario Oficial de la Federación (2022), se resalta que la APEC no solo se enfoca en el área pedagógica, sino también en cuestiones como la protección de los EC, gestionar recursos económicos, fomentar la participación de la comunidad, entre otros aspectos más que surgen en el día a día dentro de las comunidades.

Aunque en El Encino la APEC estaba establecida, durante mi estancia no atestigüé ninguna reunión de sus integrantes. Solo conocí a su director, quien al mismo tiempo era el director del refugio de mujeres. Es fundamental que dentro de las organizaciones escolares se organicen comités para llevar a cabo las diferentes tareas involucradas o, para el caso de Conafe la APEC es fundamental. Como mencionan Asprella et al. (2020) en las escuelas

existen cuestiones y tensiones dentro de las instituciones educativas y estas parten desde el nivel normativo, el histórico, el institucional, el cultural, el personal, el comunitario, el curricular, entre algunos otros. Y según los autores, dentro de las organizaciones educativas deben de existir protagonistas, los cuales deben de tomar decisiones, participar en las planificaciones, intervenciones y evaluaciones.

En el caso del El Encino, los protagonistas de la gestión pedagógica eran los directores del albergue, ellos se habían encargado de liderar y gestionar recursos tanto humanos como económicos en beneficio de la escuela y de los NNA que eran atendidos. Habían logrado gestionar el apoyo de su congregación para la obtención de material didáctico. Movilizaron a los padres y madres de familia para realizar actividades con el fin de obtener recursos económicos y participar en las estrategias de selección y permanencia de las EC de Conafe.

En cuanto al transporte para trasladarse a la comunidad, solo se tenía un acuerdo con Estefanía, ya que Luisa y Victoria vivían dentro del refugio. Glenda y Julia tenían auto propio. Debido a que Estefanía no tenía auto, en algunas ocasiones, Glenda pasaba por ella. Si esto no era posible, la EC tomaba un autobús y los directores del refugio para mujeres iban por ella a la terminal de autobuses, debido a que no había transporte público que pasara cerca de El Encino. A la hora de la salida, los directores la llevaban de regreso a la terminal. Estefanía comentó que nunca había tenido algún problema para trasladarse a la comunidad.

Con lo anterior, podemos observar cómo las estrategias de gestión de los directores del refugio para mujeres, quienes también tenían a sus hijos estudiando en la escuela, se encargaban de facilitar las condiciones para que las EC permanecieran y se arraigaran en la comunidad.

En el Diario Oficial de la Federación (2022) se señala que Conafe se compromete a brindar un apoyo económico a las diferentes figuras educativas, con el fin de apoyarlos con su manutención y sus gastos durante la prestación de su servicio social educativo. También, se indica que se les brinda un apoyo adicional para que continúen con sus estudios durante o después de su servicio. En El Encino, las EC confirmaron que recibían sus apoyos mes con mes y que en ninguna ocasión habían tenido algún retraso.

Desde la concepción de Marchioni (1999), el concepto de comunidad no se limita a solo a la población que habita dentro de una determinada zona. También considera a los recursos profesionales y a la administración pública. El autor menciona que la participación de estos tres actores permite llevar a cabo un proceso comunitario de manera balanceada y colaborativa. En el caso de la comunidad El Encino, puedo resaltar la importancia e impacto que tiene la participación de agentes externos. El Encino recibe dos apoyos fundamentales que permiten tener la escuela en buenas condiciones: el primero es el recurso que obtiene por parte de las ganancias derivadas de un auto de carreras que participa en las carreras todoterreno de Baja California. Con estos recursos, se había construido buena parte de la infraestructura de la escuela. El piloto del auto al que llaman “el vocho” es integrante de la congregación religiosa.

Por otro lado, el refugio para mujeres recibe constantemente visitas de grupos religiosos provenientes de Estados Unidos “hay grupos que vienen y, por ejemplo, dicen, profes, háganos una lista de lo que necesitan ‘Ah, ok, pues, cuadernos, hojas, brillantina, plastilina, pinturas” (EC Luisa, comunicación personal, 15 de marzo del 2024). En una ocasión, llegó un grupo de chicas y chicos extranjeros, quienes iban sacando en diferentes tiempos a los grupos, jugaban con los niños en el patio, cantaban canciones cristianas y después los niños volvían a sus aulas a trabajar en sus actividades académicas.

Respecto a las condiciones materiales Juárez (2021) menciona que los espacios donde se brindan los servicios de Conafe suelen presentar escasez de agua potable o electricidad. Sin embargo, en El Encino, gracias a las diferentes estrategias de los directores del refugio, habían logrado contar con luz, agua, conectividad e internet. Una de las estrategias para recabar recursos para mantener los servicios básicos u otras necesidades, fue que los directores del refugio para mujeres propusieron instalar una pequeña tienda que vendía dulces, frituras, sopas, fruta, entre otras cosas. Los recursos generados se destinaban para pagar los servicios básicos de la escuela, como lo es la luz, el agua, los utensilios de limpieza y otros suministros. Otra parte del dinero se usaba para hacer una fumigación por mes, ya que la escuela se encuentra ubicada en una zona con mucha vegetación y animales. La subdirectora del refugio era la encargada de ir a las dulcerías y a los supermercados a comprar las cosas para vender en la tiendita. La encargada de la venta de los productos era la docente Glenda. La mayoría de los estudiantes llevaba algo para comer durante el recreo, sin embargo, la mayoría compraba también algo de la tienda. Cuando con el dinero generado en la tienda no se lograban cubrir las necesidades básicas de la escuela, la tesorera y el secretario del refugio para mujeres se encargaban de buscar apoyos externos.

Gestión política.

Ezpeleta, cuando escribe sobre la gestión pedagógica, identifica que uno de sus componentes es la dimensión política, ya que en esta se incluyen las decisiones y acciones educativas que los actores llevan a cabo a favor de la educación de los NNA. La forma en la que se tomaban las decisiones en El Encino refleja los procesos políticos entre los diferentes actores y grupos de interés. En la categoría de gestión política para esta comunidad obtuve un código y nueve subcódigos (ver Tabla 26).

Tabla 26*Códigos gestión política en El Encino*

Códigos	Subcódigos
Interacción entre los sujetos	<ul style="list-style-type: none"> - Relación entre padres- escuela, - Relación EC- padres - Relación EC- ECA - Relación escuela comunidad - Relación alumnos-alumnos - Relación padres-padres - Relación EC-EC - Relación directores albergue-EC - Relación directores albergue- Padres
Elección EC	

Nota. Fuente: elaboración propia.

Según Meza-Rodríguez y Trimiño- Quiala (2019), la escuela debe ser un espacio accesible y de encuentro, respetuoso, democrático y participativo, en donde se proporcionen espacios y oportunidades para que las familias participen. Según las autoras, es importante que las familias formen parte del cogobierno escolar, que comprenden los objetivos escolares y sean partícipes en la toma de decisiones educativas. Para Asprella et al. (2020) el sistema escolar es considerado un sistema abierto en el cual existen múltiples interacciones que están en un constante cambio. Para los autores, el entorno familiar, la comunidad, el sistema social, político, cultural y económico influyen y alteran la dinámica organizacional y al mismo tiempo son los pilares de la cultura escolar.

La gestión escolar, como la nombran Asprella et al. (2020) se encarga de elaborar las políticas educativas en cada escuela, esto con el fin de realizarlas de acuerdo con su contexto y necesidades individuales de cada comunidad. Los autores también la definen como las acciones que se realizan de manera colectiva para promover y posibilitar el objetivo

educativo. En el caso de El Encino, el director del albergue también era el presidente APEC. Él y su esposa, la presidenta del albergue, se desempeñaban como autoridades y tomadores de casi todas las decisiones dentro del servicio.

Las prácticas que se llevan a cabo dentro de cada escuela se relacionan a la historia sociopolítica de la que cada institución educativa es parte, al igual que a la importancia e historias particulares de los sujetos (Mercado, 1985). Las formas de trabajo y organización responden a las características y necesidades de las comunidades. Por ejemplo, los directores del albergue solían proponer a las candidatas para ser Educadoras Comunitarias y aceptaban solo a mujeres. Esta decisión se debía a que el albergue era exclusivamente para mujeres y buscaban asegurar un entorno donde ellas se sintieran seguras. La mayoría de las EC que habían transitado por el servicio habían sido seleccionadas por ellos y, según mencionaron, en la mayoría de los casos solían permanecer al menos dos ciclos escolares. Estos criterios de selección eran un factor que facilitaba la incorporación y aceptación de un sujeto externo a la comunidad del albergue y eran aceptados por Conafe.

La gestión, según Pacheco et al. (1991), debe de atender a distintos planos de análisis. Uno de estos planos son los modelos de organización existentes dentro de cada centro escolar. En el Encino existía un sistema de relación social predominante en el que los directores del albergue se encargaban de ser los mediadores entre las educadoras y los padres y madres de familia.

Hicimos una campaña de los piojos, la hermana (directora del albergue) estuvo repartiendo la carta con lo que tienen que hacer para quitarle los piojos a las niñas y niños. Ella dijo que se iba a encargarse de entregarlo por si algún papá tenía algún problema, y pues sí, tuvo una que otra diferencia, porque (algunos papás) dicen que ‘aquí se les pegó’; pues por lo mismo ella quiso hacer eso (personalmente), para que

nosotros no tuviéramos conflictos con ellos o entre ellos. (EC Estefanía, comunicación personal, 20 de marzo del 2024).

En la cita se observa la estrategia de contención por parte de la directora de la casa. Se procuraba crear un ambiente en el cual no hubiera conflictos entre las EC y los padres y madres de los niños. Razeto (2016) considera que es fundamental que entre las familias y las escuelas se establezca una relación colaborativa entre educadores, padres y los sujetos de la comunidad, esto con el fin de que compartan la responsabilidad sobre la enseñanza y el aprendizaje. La comunicación entre las educadoras y los padres y madres de familia era buena, lo cual contribuía a una mejor educación de los niños. Lo anterior respondía en gran parte a la mediación y el poder que ejercían los directores del albergue.

Cuando en el ciclo 2022-2023, la EC de secundaria avisó a los directores del albergue que se daría de baja de Conafe porque ya no se sentía cómoda con la forma en la que estaban procediendo las figuras educativas superiores a ella, estos le ofrecieron seguir trabajando en el albergue para que apoyara a los NNA que tenían dificultades en la lectura, escritura y matemáticas. Ella aceptó y, desde inicios del ciclo 2023-2024, estaba trabajando con ciertos NNA en la biblioteca. Cuando eran los microrregionales o colegiados, ella se quedaba solamente con los NNA que vivían en el albergue a trabajar. Esta figura se encargaba de la “tiendita” de la escuela, apoyaba con la organización de festivales, eventos de recaudación de fondos, entre otras actividades. El contar con una figura educativa extra para apoyar a las y los alumnos con rezago permitió que los estudiantes tuvieran la oportunidad de mejorar su desempeño académico. También evitó la sobrecarga de trabajo para las EC y agilizó las actividades que se realizaban dentro del aula.

Para los padres y madres de familia consideraban que era una mejor opción mandar a sus hijos al servicio de El Encino que a una escuela regular debido a que era una “escuela cristiana”, lo que valoraban como un ambiente “más sano”.

Hay muchos niños que vienen, a pesar de que tienen escuelas cercanas, prefieren venir aquí. Vienen aquí por lo mismo, de que... como la escuela es cristiana, prefieren tener a sus hijos aquí. Era lo que les estaba comentando el día de ayer, de que había una niña que estaba sufriendo *bullying* en su otra escuela, entonces sus papás hicieron lo posible, a pesar que viven bien lejos, hicieron lo posible de cambiar a su niña y meterla aquí (EC Luisa, comunicación personal, 25 de marzo del 2024).

El que los padres y madres de familia tomen la decisión de que sus hijos estudien en una escuela Conafe en vez de una general, podría reflejar el cómo los valores de una escuela y su ambiente pueden ser determinantes. Cada que un niño o niña es propuesto para ingresar a la escuela, los directores del refugio informan a los padres que la escuela es cristiana y que tratan de promover los valores que llevan a cabo en su doctrina. Los padres deben aceptar esto si quieren que sus hijos estudien ahí.

Los directores del refugio propusieron uno de los cuartos disponibles para que la EC Victoria se quedara y no tuviera que abandonar el servicio o estarse trasladando cuando su familia se mudó. Los servicios que brinda el Conafe, según Castro et al. (2019), están sujetos a las responsabilidades y esfuerzos de las comunidades, ya que, éstas de acuerdo con sus recursos, brindan alojamiento, cuidados, transporte y alimento a los EC. Esto, según la autora, es con el fin de facilitar los entornos educativos. Es necesario subrayar que, en este caso, el esfuerzo es de una comunidad cristiana cimentada en la comunidad.

Gestión técnica.

El Conafe ha desarrollado un modelo pedagógico que responde a la necesidad de involucrar a todos los sujetos que se relacionan en la comunidad educativa sin importar la edad que tengan y así puedan ejercer su derecho a aprender (Conafe, 2022).

En la categoría de gestión técnica para la comunidad, El Encino obtuvo cuatro códigos y diez subcódigos (ver Tabla 27).

Tabla 27

Códigos gestión técnica en El Encino

Códigos	Subcódigos
Modelo educativo	
Actividades pedagógicas	<ul style="list-style-type: none">- Actividades de enseñanza- Temas abordados en clase- Estrategias didácticas- Atención a la discapacidad- Tareas- Planeaciones- Evaluaciones- Material didáctico- Clase bíblica
Colegiado	<ul style="list-style-type: none">- Formación EC
Ausencia de clases	

Nota. Fuente: elaboración propia.

La relación tutora de Conafe es considerada como un modelo pedagógico que ha permitido trabajar con grupos multigrado y que en la actualidad se ha extendido a escuelas regulares (Conafe, 2022). Con este modelo, se pretende adaptar la enseñanza y el aprendizaje

a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad, se establecen temas que tengan relevancia a partir de los intereses de los estudiantes y de su contexto.

La relación tutora, según Conafe (2022c), es de uno a uno, es un mecanismo que busca crear una unión entre quien aprende, el que enseña y el contenido que seleccionó el estudiante para aprender. Conafe (2024) la describe como un diálogo entre iguales, en donde se va al ritmo de quien está aprendiendo para asegurar que éste adquiriera el conocimiento desde su interés inicial, que reflexione en el transcurso de su proceso de aprendizaje y donde logre exponer y demostrar lo aprendido.

El modelo de educación multigrado del Conafe ha sido considerado una herramienta didáctica sobresaliente. Para Candela (2023), refiriéndose al modelo Dialogar y Descubrir, señala que los grupos heterogéneos que son atendidos tanto por un instructor comunitario como por compañeros mayores del mismo grupo representa uno de los mejores apoyos para las niñas y los alumnos más pequeños. La autora argumenta que esta interacción permite a las niñas y niños más pequeños construir su conocimiento porque están cerca de su Zona de Desarrollo Proximal (ZDP). Esta proximidad facilita que los contenidos sean más sencillos para los alumnos que aún no tienen el conocimiento.

En 1997, Ezpeleta publicó un estudio en donde comparó los desafíos para la gestión en escuelas multigrado general y comunidades Conafe. Dentro de este trabajo, Ezpeleta menciona que los cursos comunitarios tienen una ventaja al estar diseñados y estructurados para atender a grupos multigrado. Esto como resultado, según la autora, ha generado que NNA que son atendidos por el consejo obtengan resultados superiores a los NNA que son atendidos en escuelas multigrado. Cabe mencionar que no encontré estudios recientes sobre la pertinencia pedagógica de los modelos del Conafe.

Al llegar a las aulas de El Encino, de lo primero que me pude percatar fue de la buena expresión oral de las y los alumnos durante sus exposiciones. Selem et al. (1997) subrayan que el preparar una exposición o conferencia permite verificar si es que las y los estudiantes son capaces de reunir y procesar información en un determinado tiempo. Los autores afirman que el vocabulario, el sentimiento y la pasión con la que expongan los NNA puedes ser un indicador de aprendizaje. En la mayoría de los casos, se podía observar a estudiantes seguros y con dominio del tema que exponían, disfrutando además de la atención de sus compañeros al momento de pasar al frente. Según Cámara et al. (2020), el modelo pedagógico de Conafe ha logrado generar interés y motivación en los NNA para divulgar lo que han aprendido. Esto ocurre porque permite que sus compañeras y compañeros también aprendan y experimenten el proceso que ellos vivieron.

Cuando un alumno pasaba a exponer, debía presentar algún producto elaborado por él o ella. Por ejemplo, maquetas, cartulinas o lo que considerara pertinente. En repetidas ocasiones, me impresionaron los productos que presentaban ya que eran muy creativos y novedosos. Rosas (2009) señala que “se ha demostrado que cuando las escuelas multigrado se instalan de manera correcta, han resultado particularmente útiles en proveer una educación de calidad, especialmente a los niños que viven en áreas remotas.” (p.2). A los estudiantes les gustaba hacer preguntas sobre los productos y dar opiniones sobre lo que sabían del tema o lo que les gustaría aprender. Para Selem et al. (1997), el que las y los alumnos elaboren conferencias permite el intercambio del diálogo obtenido de la exposición, por medio de preguntas y respuestas, que se espera deberán de generar un ambiente crítico en donde el docente pueda mediar para afirmar o precisar información como moderador.

Asimismo, la mayoría de las veces, la EC daba una pequeña retroalimentación al finalizar la exposición por si se quedaban dudas sin responder. El que las EC hicieran

retroalimentaciones o preguntas a las y los alumnos les permitía tener mayor confianza y seguridad, ya que al exponer lo aprendido, retomaban ejemplos y resaltaban aspectos importantes que habían identificado durante su proceso de aprendizaje (Cámara et al., 2020).

Para autores como Busto, (2010), Santos (2011), Juárez y Lara (2018) y Gastelum y Tinajero (2022) la enseñanza multigrado es vista como un beneficio, ya que se enfoca en atender a la diversidad de estudiantes, tanto en sus edades como en sus capacidades intelectuales. Los autores también señalan que, en las aulas multigrados, los conocimientos se adquieren de manera colaborativa y autónoma.

En El Encino existían cinco grupos: uno para la educación inicial, otro para el preescolar, otro para la primaria baja, otro para la primaria alta y uno más para secundaria. Cada uno tenía un aula propia y una educadora comunitaria que trabajaba solo con ese grupo. Las niñas y niños de la escuela tienen la oportunidad de acudir a la biblioteca a revisar enciclopedias, libros, revistas científicas, entre otros más. Ahí cuentan con una pantalla en la que los educadores ponen videos sobre los temas que están estudiando. En ocasiones, los chicos de secundaria pedían irse a la biblioteca porque querían estar en silencio y más cómodos. La EC se los permitía, ya que en la biblioteca siempre había una docente que apoyaba a los alumnos con algún tipo de rezago.

Las instalaciones contaban con un patio adecuado para que los estudiantes pudieran recibir sus clases de educación física, las cuales eran impartidas por las mismas EC. Algunas de las actividades que se realizaban durante esta clase fueron jugar futbol, basquetbol, *futbeis*, estiramientos, entre otras. La institución contaba con una gran variedad de materiales para hacer actividades físicas como balones de todo tipo, cuerdas, aros, entre otros utensilios.

El modelo pedagógico de Educación Comunitaria para el Bienestar permite que las y los EC tengan la libertad de elegir temas de enseñanza de los materiales que les parezcan

pertinentes, solo deben estar de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Esto representa una diferencia con el modelo ABCD, cuyos temas se elegían del catálogo de las Unidades de Aprendizaje Autónomas (UAA). Algunos de los temas que se impartieron durante mi estancia en la escuela fueron los siguientes:

- Las emociones
- La elaboración de invitaciones
- El tangram
- Las adivinanzas
- El reloj
- Los trabalenguas
- El cálculo de descuentos
- Las calorías
- La organización de un convivio
- Las divisiones
- La variación lineal
- Los órganos sexuales
- El periódico comunitario
- El volumen del prisma
- La reproducción humana
- Las arterias coronarias
- El día del Síndrome de down.

Las educadoras comunitarias consideraron que estos temas eran adecuados para los requerimientos de aprendizajes académicos y sociales de las y los niños. Desde la perspectiva de Ezpeleta (1997), esto es una ventaja ya que señala que para que haya una buena gestión,

es necesario que haya planes y modelos que estén acuerdo a los objetivos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes.

Candela (2023) resalta que, desde el tiempo en el que se encontraba vigente el modelo de Dialogar y Descubrir y hasta el día de hoy, en Conafe se ha tenido en cuenta el tiempo real disponible en las aulas y las prácticas que se realizan en el día a día al elaborar el currículo. Además, se incluyeron contenidos que se pudieran adaptar al contexto de los alumnos y a todos los niveles.

En congruencia con el modelo de la relación tutora, en una de mis visitas, la EC Julia de secundaria pidió a los alumnos que propusieran temas que fueran de su interés y de los cuales quisieran aprender más. Ella se comprometió a que se encargaría de estudiar los temas y después les brindaría tutoría a cada uno en el tema que propuso, para que ellos, a su vez, pudieran tutorar a los compañeros interesados en el mismo tema. Los temas sugeridos por los alumnos fueron los siguientes: cuidado de mascotas, artes, buena alimentación, recetas de cocina, turismo, paleontología, astronomía, grabación y criminología.

Cámara et al. (2020) señala que ofrecer a los estudiantes temas que están fueran del currículum funciona como una oportunidad para aprender de los textos y, al mismo tiempo, demostrar el aprendizaje adquirido. Las y los estudiantes se mostraron muy entusiasmados con la idea de que llegará el día en el que les tocará recibir la tutoría de la EC. Con estas estrategias de gestión técnica, se promueve, tal como lo estipulan los lineamientos pedagógicos del Conafe, la elaboración de contenidos educativos con base en las necesidades e intereses locales.

Los niños y niñas de preescolar, primaria baja y alta, trabajaban de una manera muy similar. Juntaban sus mesas y formaban un círculo. En cada aula había tres mesas de trabajo. Ellos trabajaban por estaciones. Las EC dividían el pizarrón en tres secciones. Cada sección

era para una diferente estación. Por ejemplo, en una de mis visitas observé que, en el grupo de primaria baja, la EC escribió tres estaciones: la primera se llamaba El reloj, la segunda, Las letras y la tercera, Los animales. En la primera, les escribió la hora escrita y ellos debían de dibujar el reloj con las manecillas marcando la hora correcta. En la segunda estación, la EC escribió un pequeño fragmento y los alumnos debían de copiarlo en su cuaderno y contestar dos preguntas. La tercera y última estación consistía en dibujar cinco animales acuáticos y cinco animales terrestres.

Los alumnos rotaban entre las estaciones, esto con el fin de interactuar con los tres diferentes contenidos que se brindan. En preescolar, en cada estación la Educadora Comunitaria llevaba a cabo una estrategia de enseñanza diferente, lo cual le permitía adecuarse a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Al ser grupos multigrado, era frecuente que los alumnos más grandes apoyaran a sus compañeros más pequeños con dificultades para realizar las actividades dentro de las estaciones.

En la comunidad El Encino, los niños trabajaban, la mayoría de las veces, en silencio. Si compartían ideas o platicaban entre ellos, lo hacían en un tono tranquilo y manteniendo el orden. Los alumnos que trabajaban más en silencio eran los de primaria alta, esto debido a que había un niño con autismo. La EC comentó que el niño se desesperaba o estresaba si había mucho ruido, así que, al inicio del ciclo, les explicó a sus compañeros cuál era su estado y que necesitaba que lo apoyaran en tratar de trabajar de forma ordenada y tranquila para que el niño con autismo no tuviera algún inconveniente. Este niño solo asistía a clases de ocho a once de la mañana debido a que no podía estar mucho tiempo en el aula.

Conafe (2016) menciona como uno de los propósitos del modelo ABCD es brindar atención a la diversidad de estudiantes que se presentan en el aula. No importa la edad, niveles de estudio, experiencias de vida, necesidades, cultura, lengua, entre otras (p.30). Sin

embargo, la EC Victoria consideraba que hacía falta que durante los colegiados se les brindaran capacitaciones sobre cómo trabajar con alumnos con este padecimiento “Nada más como que lo platicamos, ahorita nada más lo vemos como que platicado, y sí han mandado como que algunas estrategias y todo eso, pero así digamos que material o así, no.” (EC Victoria, comunicación personal, 19 de marzo de 2023). Ella investigaba por cuenta propia qué tipo de actividades le podía poner y con la práctica había podido descubrir cuáles si podía trabajar y cuáles no, ya que el niño no hacía las mismas actividades que sus compañeros.

En los salones de clases y en el recreo de la escuela El Encino había buenos lazos de amistad entre los NNA. Los más pequeños jugaban entre ellos y comían juntos. Los jóvenes de secundaria igualmente comían juntos y durante el recreo les gustaba más estar juntos en el salón, ya fuera en las computadoras, en sus celulares viendo videos juntos o platicando.

Los NNA comentaban que les gustaba mucho ir a la escuela y las EC expresaron que era muy raro que alguno de los alumnos faltara a clases: “Por condiciones del clima a veces es cuando me falta más de la mitad. Tengo nada más, si acaso, tres alumnos que son los que más regularmente me faltan. pero de ahí en fuera todos son muy cumplidos” (EC Julia, comunicación personal, 13 marzo 2024). La situación del clima frío o lluvioso influía en la ausencia de alumnos al servicio e incluso en la cancelación de clases.

El que la mayoría de las EC estudiaran o estuvieran estudiando algo referente a educación era notable durante sus clases, ya que se tenía un ambiente de aprendizaje organizado y una supervisión del comportamiento de los estudiantes. Como la mayoría de las EC, con excepción de Julia, tenían más de un ciclo escolar en Conafe, ya contaban con un mayor dominio de los contenidos pedagógicos, así como del modelo educativo. Conocían a los estudiantes y a la comunidad.

Cada mes, las educadoras asistían a un colegiado microrregional del Conafe. Este colegiado duraba cinco días, de ocho de la mañana a cinco de la tarde. Las cuatro EC entrevistadas mencionaron que los microrregionales eran largos y agotadores, “es todo una semana de cursos y los niños pierden clases en esa semana, siento que es mucha pérdida de tiempo, y eso lo pudiéramos aprovechar, para seguir avanzando con los niños”. (EC Estefanía, comunicación personal, 21 de marzo del 2024).

Las EC pensaban que era buena idea que las autoridades organizaran los colegiados de una manera más eficiente con el fin de aprovechar mejor el tiempo y reducir la duración de los mismos. Las EC consideraban que los temas tratados en los microrregionales eran repetitivos y en algunas ocasiones irrelevantes. Opinaban que deberían tocarse temas más actuales, sobre todo enfocados en la educación socioemocional y en cómo trabajar con alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La EC de secundaria indicó que era importante que durante la capacitación se les dieran temas académicos ya que las figuras educativas tenían deficiencias en temas de matemáticas, ortografía, entre otras. Las EC del El Encino consideraban que tenían una ventaja frente a otros colegiados de Conafe, ya que los microrregionales se llevaban a cabo en las instalaciones del albergue, lo que evitaba que tuvieran que trasladarse a otro lugar.

Existe subordinación de las EC hacia los directivos del refugio para mujeres. Ellas deben rendir cuentas no solo a Conafe, sino que también a ellos. Estas estrategias de gestión han permitido que el servicio se mantenga y que no exista una rotación constante de las figuras educativas.

Similitudes y diferencias en la gestión pedagógica de las comunidades El Tallo y El

Encino

Para garantizar el derecho a la educación en ambas comunidades educativas y lograr brindar el servicio de educación comunitaria, se observó que existe un trabajo colaborativo entre los diferentes sujetos involucrados en la gestión pedagógica. Latapí (2009) apunta que el ejercicio del derecho a la educación no depende exclusivamente de las acciones que solo realice el gobierno, sino también de la participación de los diferentes integrantes de la sociedad educativa.

En El Tallo, las estrategias de gestión de las madres de familia para conseguir una mejor escuela fueron notables. Ellas recurrieron a distintas redes de apoyo. Sin embargo, las acciones estuvieron mayormente concentradas en una sola persona, la tesorera de la APEC, la señora Penélope. Con todo, con mucho esfuerzo se logró construir un edificio escolar en un terreno propio. Sin embargo, la pérdida de la conectividad (con la que sí contaban en el espacio anterior) en este nuevo espacio limitó el acceso a materiales didácticos en línea o la investigación en internet. El Encino, en cambio, sí contaba con conectividad y acceso a una variedad de materiales digitales.

En la dimensión política, las estrategias de gestión de los padres fueron muy distintas en las dos escuelas. Mientras que en El Tallo los padres y madres construyeron la escuela con recursos recabados por ellos mismos e influyeron directamente en las posibilidades de permanencia de la Educadoras Comunitarias, en El Encino, la APEC estaba presidida por el director del refugio de mujeres y desde esta organización religiosa se diseñaban las estrategias de gestión. Ball (1997) argumenta que la escuela se desarrolla a través de diferentes momentos, en algunos casos como una organización jerárquica y en otros como una organización controlada por sus miembros o una comunidad de profesionales. En El

Encino, los directivos del albergue mediaban entre los padres y madres de familia y las EC. En el Tallo, existió una gestión compartida entre padres y figuras educativas.

Para Tinajero (2007), el esfuerzo por hacer coincidir el trabajo escolar con el trabajo comunitario está atravesado por los conflictos laborales y por los recursos materiales disponibles para los docentes. Lo anterior se pudo ver reflejado sobre todo en El Tallo, ya que las tensiones de la micropolítica dentro de las comunidades o la falta de disponibilidad de recursos pueden desgastar a las y los sujetos y afectar la concentración en la enseñanza. Ambas escuelas recibieron apoyos de sujetos de la gestión más allá de los padres de familia. En las dos, la comunicación entre ellas y ellos era fundamental para el funcionamiento y la resolución de conflictos.

Para entender las dinámicas de poder, las relaciones entre los sujetos y los intereses u objetivos que influyen en las instituciones educativas, Ball (1994) utiliza el término micropolítica. El autor delimita el concepto relacionándolo con tres ámbitos fundamentales de la actividad organizativa:

1. Los intereses de los actores.
2. El mantenimiento del control de la organización.
3. Los conflictos alrededor de la política, en términos generales, a lo que llamo la definición de la escuela (Ball, 1994, p.35)

Para Ball (1994), las instituciones educativas, al igual que cualquier otra organización social, están expuesta a conflictos entre sus integrantes y si se quiere estudiar a la escuela es importante comprenderla a ella y sus conflictos. En ambas comunidades del Conafe, se intentaron implementar las mismas políticas institucionales, sin embargo, fueron interpretadas y adecuadas a nivel micropolítica de acuerdo con los recursos, características y

necesidades de la comunidad. Las dos recibieron apoyos de actores más allá de los padres de familia. En las dos, la comunicación entre los diferentes actores era fundamental para el funcionamiento y la resolución de conflictos.

La dimensión administrativa dentro de las escuelas se enfoca en cómo la organización y el manejo de los recursos puede influir en los objetivos educativos. En ambas comunidades, la participación comunitaria respecto al transporte y apoyo logístico que recibían las EC era fundamental. Hubo una participación activa de los padres y madres de familia. La vinculación con organizaciones sin fines de lucro permitió la construcción y el mantenimiento de las infraestructuras educativas.

Ambos establecimientos recurrieron a métodos de financiamiento como donaciones y eventos de recaudación de fondos. La diferencia radicó en que las estrategias de gestión para conseguir los recursos en El Tallo fueron diseñadas y ejecutadas por los padres de familia, mientras que El Encino provinieron de los directivos del albergue. El albergue tiene un financiamiento o apoyo fijo, el cual consiste de grupos religiosos norteamericanos, las carreras todo terreno y la tiendita escolar. Mientras que, en El Tallo, los apoyos son esporádicos y dependen de las estrategias coyunturales de los actores. El albergue tiene un enfoque religioso que influye en su cultura escolar y actividades diarias, en cambio, en El Tallo el enfoque es laico, acorde a la Constitución Mexicana.

Por otro lado, entre las diferencias de la gestión técnica, se encontraba, principalmente, la calidad del servicio educativo que se observó en las dos comunidades. En El Encino, si bien era mayor la matrícula, se contaba con cinco EC y una docente de apoyo extra que ayudaba a trabajar con los niños con problemas académicos. Los niños recibían una clase “devocional” y tenían acceso a una mayor cantidad de materiales didácticos para trabajar. Este conjunto de estrategias daba como resultado, estudiantes con capacidades

intelectuales y de expresión oral notables. En El Tallo, hubo muchos días sin clases, en un inicio no contaban con espacio propio y había tensiones entre los padres de familia y las Educadoras Comunitarias. La capacidad de las y los niños eran precarias con una expresión oral muy pobre.

Durante el ciclo 2022-2023, la escuela El Tallo sólo contaba con un aula en donde se brindaban los tres servicios con una sola EC. En cambio, la escuela El Encino tuvo desde el primer acercamiento, instalaciones adecuadas, aulas dedicadas para cada nivel educativo, con una EC por grupo, con un entorno más organizado y menos susceptible a interrupciones. Esto era resultado de estrategias de gestión del personal del refugio de mujeres y de congregaciones religiosas de ambos lados de la frontera. Las redes de apoyo con las que contaban los directivos eran muy amplias.

En ambas comunidades, las EC habían estudiado una carrera o se encontraban cursándola. Esto tenía su repercusión en las tareas de enseñanza. Las educadoras, sobre todo aquellas que tenían formación en el campo de la educación, eran capaces de poner en práctica mayores recursos pedagógicos que aquellas que no la tenían.

Cada comunidad desarrolló estrategias de gestión de acuerdo con sus recursos y necesidades. Mercado (1985) destaca que cada una de las instituciones educativas que se construyen tiene una trayectoria histórica, en la cual se llevan a cabo diferentes prácticas, resultado de los conflictos y luchas que se deben enfrentar para responder a las necesidades e intereses de las distintas comunidades. Las estrategias de gestión pedagógica que se llevaron a cabo dentro de las dos escuelas se vinculaban a la historia sociopolítica de cada una de ellas y de las trayectorias que habían atravesado. Estas determinaban la permanencia y la calidad de los servicios educativos que se brindaban.

Asprella et al. (2020) consideran que las organizaciones educativas están compuestas por estructuras sociales que abarcan las regulaciones de los sistemas y los lineamientos necesarios para la acción. Según los autores, las instituciones tienen una organización interna que responden a las reglas o regulaciones establecidas, esto con el fin de asegurar el cumplimiento de los objetivos educativos. Las organizaciones educativas deben de tener una estructura y normas que permitan guiar las actividades o estrategias que se realizan dentro de las escuelas con el fin que estas funcionen de manera lógica y eficiente. Las reglas y estructuras formales deben de estar dirigidas hacia fines colectivos, ya que estas son condicionadas por su contexto sociocultural (Asprella et al., 2020)

Las comunidades observadas presentaban estructuras sociales muy diferentes entre sí, cada una operaba bajo sus propias normas, valores, roles y jerarquías que configuraban el comportamiento de los sujetos dentro de la organización. El Tallo era una comunidad con poca cohesión social, con carencias materiales y poco formada en la participación comunitaria. En cambio, en El Encino, las estrategias de gestión estaban bajo la dirección de una estructura social religiosa sostenida por una organización privada, con amplias redes de apoyo de sujetos externos de ambos lados de la frontera. Los directores del refugio ocupaban también el rol de directores de los servicios del Conafe. El que existiera una jerarquía dentro de la comunidad influía en su sistema de regulación, ya que los sujetos con autoridad eran, en gran medida, responsables de implantar y hacer cumplir las reglas. Con base en lo anterior podemos inferir que la estructura social de las comunidades determina su sistema de regulación y sus estrategias de gestión.

Como cada comunidad atendida por el Conafe es única y posee sus propias estructuras sociales, es fundamental que estas reciban acompañamiento por parte del consejo. Sobre todo, aquellas, que, como El Tallo, no cuentan con una formación en la participación social.

Esto les permitirá ajustar los servicios educativos a las características y necesidades específicas de cada comunidad. En el discurso de la Educación Comunitaria para el Bienestar se estipula que deben construirse comunidades autogestoras, capaces de tomar decisiones y de organizarse para mejorar el ámbito educativo. En las reglas de operación del Conafe (2023), se menciona que uno de los objetivos del organismo es el impulsar y promover el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades en las comunidades, aunque no se especifican las acciones concretas que se llevarán a cabo para lograrlo ni cómo las comunidades avanzarán hacia la autogestión. Solo se menciona que los Educadores Comunitarios de Acompañamiento (ECA) son los que se encargan de hacer visitas a las comunidades y estar en constante comunicación con los EC y el APEC, si se es necesario.

Con base a lo observado en ambas comunidades, consideramos para que las comunidades logren ser autogestoras es importante que éstas adquieran las habilidades y los conocimientos que les permitan, por ejemplo, trabajar de manera colaborativa con las figuras educativas del Conafe, motivar a toda la comunidad a participar, tomar decisiones de manera colectiva, gestionar recursos tanto económicos como humanos, afrontar y solucionar problemas de gestión política que ocurran dentro de la comunidad, entre otras cosas. Es decir, es necesaria una sistematización al acompañamiento a las comunidades que, hasta el momento, el Conafe no ha desarrollado (Conafe, 2023).

Por otro lado, para Tinajero (2007) es necesario que exista la profesionalización en los docentes, en este caso la de las y los Educadores Comunitarios, ya que esta implica un conjunto de técnicas, concepciones y conocimientos teóricos que están directamente relacionados con el trabajo comunitario. Esto, según la autora, es porque los docentes no solo se encargan de enseñar, sino que también deben atender a los diferentes desafíos sociales dentro de las comunidades, gestionar la organización escolar, entre otras cuestiones más.

Durante los colegiados es importante que las y los EC reciban una preparación integral en la cual logren adquirir conocimientos teóricos, así como estrategias para abordar las necesidades sociales, políticas y organizativas de la escuela y la comunidad. Las educadoras de El Tallo se enfrentaron a acciones políticas de las madres de familia para las cuales no habían recibido ninguna formación.

Las EC de El Tallo y El Encino consideraban que los colegiados o microrregionales debían mejorar respecto a la pertinencia de los contenidos y a su eficacia, lo cual concuerda también con el informe de la Delegación del Conafe en el estado de Guerrero (s.f.) ya en él se consideró que las jornadas de capacitación eran excesivas y demasiado largas. Con base a lo observado en ambas comunidades, se pudo percibir que existen serias deficiencias en la formación de las figuras educativas y a las comunidades.

Las visitas de acompañamiento, según Conafe (2022b), son parte fundamental de la formación permanente que se les brinda a las EC por parte de las ECA o ECAR. Durante el trabajo de campo en el Encino, solo observé a una ECA en una reunión corta para dar información a las EC y otra cuando se realizó la firma de boletas. En cambio, en El Tallo, hubo una visita de la ECA por cuatro días consecutivos. Es importante que se cuente con las visitas de las figuras de acompañamiento, ya que estas apoyan en las dificultades que ocurren dentro de las comunidades.

La gestión pedagógica y el derecho a la educación

Las Naciones Unidas (ONU), en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos indica que todas las personas tienen derecho a la educación. Tomasevski (2001) menciona que el derecho a la educación es indispensable para el desarrollo de una

sociedad, ya que engloba los derechos económicos, sociales, culturales y, aunque a veces no se reconoce, también es un derecho civil y político, ya que la educación es un bien público.

De acuerdo con Tomasevski (2001), los estados tienen cuatro obligaciones en relación con el derecho a la educación, deben de cumplir con la: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (4 “A” por sus siglas en inglés). De ahí que puede afirmarse que el Conafe ha sido un organismo que ha contribuido a que el Sistema Educativo Mexicano, en cierta medida, se acerque a los principios de las 4 A.

Respecto a la disponibilidad, Tomasevski (2001) menciona que los gobiernos son los responsables de brindar educación en el país y de contar con el número de instituciones educativas necesarias para atender a todos los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA). Además, estas instituciones deben ser atendidas por profesionales de la pedagogía o áreas afines. Conafe se ha encargado en contribuir el acceso a la educación básica en las comunidades vulneradas, rurales e indígenas en donde la escuela regular no llega, como las dos observadas en este estudio.

Sin embargo, debe de señalarse que el servicio brindado por el Conafe no garantiza que los responsables de brindar los servicios educativos tengan estudios formales en pedagogía o educación. La Coordinación de Operación Territorial de Servicios Educativos en Baja California [COTSEBC] (2023) indicó que en el ciclo 2022-2023 había 365 figuras educativas, de las cuales, 43.7% tenía concluida la preparatoria, 29% otras y 26.8%, licenciatura. Sin embargo, no se encontró información de cuántos de quienes tenían preparatoria estaban estudiando ni cuáles carreras habían estudiado quienes contaban con una licenciatura. El Tallo y El Encino tenían la particularidad de tener educadoras con estudios universitarios en educación, lo que repercutía en el tipo de servicio educativo que eran

capaces de brindar, por lo que puede afirmarse que en estas dos comunidades sí se cumplía con este aspecto.

Además, es importante señalar que el Conafe no se encarga de brindar espacios de infraestructura para que los NNA puedan recibir los servicios, si no que la comunidad debe de gestionarlos. En la comunidad El Encino las instalaciones se habían construido mediante las estrategias de gestión del personal del refugio de mujeres y de la congregación religiosa y de sus redes de apoyo con agentes externos. En cambio, en El Tallo, las madres de familia y en especial la tesorera de la APEC, fueron las encargadas de buscar diferentes agentes externos para que los apoyaran en la construcción del edificio escolar y de cubrir las necesidades que surgían derivadas de los servicios.

La segunda obligación para cumplir con el derecho a la educación, según Tomasovski, es la accesibilidad. La autora indica que esta se centra en la eliminación de barreras legales y financieras para brindar educación. Conafe es un servicio gratuito al igual que los libros y materiales didácticos que se otorgan a las y los estudiantes. En ambas comunidades, todas las EC entrevistadas, e incluso las madres de familia, respondieron que, año con año, el Conafe enviaba una caja con material didáctico para los NNA. “En las cajas de este año mandaron cuadernos, plumas, sacapuntas, borradores, juegos geométricos, marcadores, plumones, material didáctico, mochilas y cajas de colores. Nada de mobiliario” (EC Diana, comunicación personal, 10 de enero del 2024). Con todo, las EC de ambas comunidades coincidieron en que el material que el Consejo enviaba no era el suficiente para todo un ciclo escolar y por ello debían buscar apoyos de agentes externos:

La escuela recibe apoyos en cuanto a material por parte de grupos de Estados Unidos.

A veces por donaciones, a veces nos preguntan los directores si ocupamos algún

material, o que hagamos alguna lista de qué nos hace falta, ya entregamos y ellos gestionan los apoyos (EC Glenda, comunicación personal, 21 de marzo del 2024).

En la comunidad de El Encino se contaba con una relación de apoyo previamente establecida por parte de un grupo de estadounidenses de la congregación religiosa que les brindaba material didáctico. Pero, en el caso de El Tallo, no se contaba con este tipo de apoyo, lo cual afectaba directamente a las actividades pedagógicas que realizaban las y los NNA, ya que se veían limitados a lo poco que tenían en ese momento.

Como tercera obligación para el cumplimiento del derecho a la educación, Tomasevski (2021) señala la aceptabilidadski (2021), La autora subraya que cualquier institución educativa debe de cumplir con estándares de salud y seguridad pertinentes. También, resalta que es obligación de las madres y padres brindarles a sus hijos educación y que estos tienen libre elección para elegir el tipo y modalidad de educación que recibirán sus hijos.

En el caso de El Encino, a los padres y madres de familia, al inscribir a sus hijos, se les mencionaba que los servicios que se ofrecían en la comunidad tenían un componente religioso adoctrinador:

Cuando hay una familia que quiere meter a sus hijos aquí, se les comenta que somos una escuela cristiana, aquí se trabaja con valores, aquí se trata de no ser igual que las escuelas públicas. A lo mejor no se habla mucho de Dios y la religión, pero se les trata de implementar los valores, vivir en armonía y estar en convivencia sana. Tratamos de solucionar rápido los problemas, en el caso de *bullying* o que se estén peleando, tratamos de solucionarlo lo más rápido que se pueda. En ocasiones la escuela se ha encargado de arreglar hasta problemas que hay dentro de casa debido a que como que los papás no pueden, vienen aquí y piden ayuda a la directora. La directora es

psicóloga, entonces muchas veces ella apoya para que si hay problemas en casa como que no afecten mucho al niño en su rendimiento académico y tratar de buscar una neutralidad en ambas partes (EC Luisa, comunicación personal, 23 de marzo del 2024).

En el fragmento se observa un esfuerzo conciente por diferenciarse de la educación pública. Las madres y padres de familia eran aceptaban esta condición religiosa de la comunidad cuando inscribían a sus hijos e hijas en El Encino.

En el caso de El Tallo, es importante subrayar en los aspectos de salud y seguridad, los NNA se podrían ver afectados por distintos factores, uno de ellos era que no contaban un baño en las condiciones adecuadas. Además, los servicios de salud más cercanos se encontraban a distancias considerables de la comunidad y en los momentos de las observaciones no se contaba con un botiquín de primeros auxilios. Por otro lado, al estar en un cerro despoblado, los riesgos de que animales venenosos pudieran encontrarse en los perímetros escolares estaban latentes.

La cuarta obligación, sugerida por Tomasevski, es la adaptabilidad. Esta se refiere a que los sistemas educativos deben de ser flexibles y adecuarse a las necesidades cambiantes de los NNA y la sociedad. El Conafe ha evolucionado y junto con él sus modelos pedagógicos. Con el actual modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar, se pretende que los contenidos pedagógicos estén de acuerdo a los contextos y características de las comunidades. Sin embargo, con base a lo observado, la rotación de EC y las limitaciones en la formación que se les ofrece puede resultar en que no sean eficientes al ajustar los contenidos a los contextos locales.

Que no estén cambiando cada ratito el modelo de aprendizaje, porque siento que eso nos detiene mucho. Tanto a los maestros como a los alumnos en su forma de

aprendizaje. Porque las capacitaciones que tuvimos iniciando el ciclo escolar, que fue un mes, solo duraron ese mes y las cambiaron, así que la mayoría de lo que nos enseñaron no sirvió de nada. (EC Victoria, comunicación personal, 19 de marzo del 2023)

Según Castro et al. (2019), el gobierno de México es el encargado de redirigir la política educativa, esto con el objetivo de garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos las y los estudiantes. Se pretende que la educación proporcionada en el país esté en equidad de condiciones y de resultados. La autora señala que en México, por décadas, se han emprendido esfuerzos para alcanzar la cobertura universal en educación básica; sin embargo, los NNA que habitan en zonas rurales siguen teniendo menos oportunidades educativas. También, Castro et al. (2019) puntualiza que las políticas educativas en México están formuladas y dirigidas a todas las escuelas del país, sin contemplar las necesidades de las escuelas multigrado. Por lo cual, quedan también excluidos los servicios que son atendidos por el Conafe.

Para Juárez (2021), el Conafe ha significado una defensa del derecho a la educación, ya que ha permitido el desarrollo de muchas comunidades dentro el país y ha tenido resultados positivos en el desempeño académico de los y las alumnas que acuden a recibir los servicios. Conafe atiende, principalmente, a poblaciones en áreas rurales y marginadas. El organismo tiene el encargo de cubrir a las comunidades donde el acceso a la educación regular es limitado. El organismo en Baja California y en el país ayuda a asegurar que todos los NNA reciban su derecho de tener acceso a la educación básica. Los y las NNA mexicanos tienen el derecho de recibir una educación de excelencia e integral (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2024). Cuando se habla de que la educación sea de

excelencia la CPEUM (2024) señala que esta debe de estar enfocada en generar una mejora continua que fomente el desarrollo y logro de aprendizaje de las y los alumnos. Y cuando se menciona que sea integral se refiere a que el conocimiento que se adquiriera será para toda la vida y le permitirá a las y los aprendices desarrollarse sus capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas.

Conafe (2022) menciona que en el modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar se tiene una perspectiva amplia en la educación, ya que se transforma en una modalidad más flexible, incluyente y popular. Por medio del modelo de Relación Tutora se pretende involucrar a todos los sujetos de la comunidad educativa, cualquier persona pueda enseñar y aprender sin importar su edad. Se busca que las y los alumnos recorran un proceso de aprendizaje significativo, basado en sus conocimientos previos y su contexto. Esto significa que cualquiera de la comunidad tenga la oportunidad de ejercer su derecho de recibir educación, lo que a su vez puede contribuir a que dentro de la comunidad exista un desarrollo físico, económico y social, como lo mencionan Arrién (1997) y Chacón (2007).

El derecho a la educación de los NNA atendidos por el sistema multigrado o los servicios comunitarios son considerados sistemáticamente vulnerados. Esto debido a que, como menciona Castro et al. (2019), este tipo de escuelas están siendo invisibilizadas desde la formulación de la política educativa. Dentro de la evaluación de Castro et al. (2019), destaco las principales problemáticas sobre las escuelas comunitarias del Conafe:

- A pesar de contar con un modelo educativo específico para trabajar con grupos multigrado y en comunidades indígenas, no se tiene un enfoque bilingüe y además se presentan barreras para la alfabetización inicial.

- La prestación de los servicios de Conafe presentan una disminución de su presupuesto de 25 % de 2014 a 2018. Además, los servicios quedan fuera de la mayoría de las iniciativas de la SEP.
- El servicio de Conafe depende del compromiso de las comunidades.

Las problemáticas identificadas por Castro et al. (2019) se puede asociar con los resultados obtenidos en este estudio, lo cual brinda un panorama más amplio sobre diversas situaciones que atraviesa el Consejo en el país. Dentro de mi investigación, es importante resaltar que en las comunidades estudiadas no se cumple con los fundamentos generales de la educación comunitaria. Es decir, no puede hablarse de una comunidad activa atenta al servicio educativo. Son las madres de familia en El Tallo, mientras que en El Encino son los directores del albergue, los principales sujetos de la gestión en la comunidad. Marchioni (1999) señala que en un proceso comunitario debe haber implicación del “conjunto de la población que va asumiendo su progresivo protagonismo en el proceso y se va dando una organización para ello” (p.9).

En las escuelas El Tallo y El Encino se cumplió con el derecho que tienen las y los NNA de recibir educación. Sin embargo, las escuelas no cumplían de igual manera con los imperativos de excelencia e integridad educativa señalada en la constitución. Como vimos, esto puede comprenderse si observamos de manera holística la gestión pedagógica de cada comunidad.

Torres (2006) y Latapí (2009) subrayan que el cumplimiento del derecho a la educación no solo consta en tener acceso a una escuela o el contar con un docente. Los autores apuntan que este derecho va enfocado a que las y los alumnos puedan asegurar el aprender y que ese aprendizaje sea de calidad. Como vimos en los dos casos, el solo contar con una o un EC no aseguraba que las y los NNA adquirieran los aprendizajes esperados. Y observamos

que esto es resultado de un complejo entramado de estrategias de gestión que tienen como base la estructura social de cada comunidad.

En El Tallo, el servicio fue precario durante el ciclo escolar 2022-2023 y distaba mucho de ser de excelencia e integral. En el siguiente ciclo, la comunidad tuvo su propio edificio escolar y el servicio mejoró, sin embargo, se vio afectado por eventos relacionados con una relación tensa entre las EC y las madres de familia.

En El Encino, el conjunto de estrategias de gestión promovía una educación de calidad (Schmelkes, 2010), sin embargo, el componente religioso aunado a los servicios educativos contradecía los principios de laicidad en el sistema educativo público mexicano. Para garantizar a cabalidad el derecho a la educación por parte del Conafe, se reveló primordial considerar brindar un acompañamiento más significativo a las comunidades y sus sujetos de la gestión al mismo tiempo que brindar una formación integral de las figuras educativas.

Conclusión

En este trabajo se analizaron las estrategias de gestión pedagógica de dos comunidades atendidas por el Conafe en la periferia de Ensenada, Baja California. Se registró que el Conafe se creó en 1971 y que ha tenido como objetivo principal el combatir el rezago educativo en las comunidades rurales y marginadas del país, donde el sistema de educación general no llega. Las comunidades suelen estar ubicadas en zonas alejadas de centros urbanos y con difícil acceso como comunidades indígenas, asentamientos en islas, circos, campamentos agrícolas, entre otros.

Conafe comenzó impartiendo educación primaria, pero con el pasar de los años y con base en las necesidades de las comunidades y lineamientos institucionales se han integrado los servicios de preescolar, secundaria y educación inicial. Desde sus inicios, el Conafe se ha

organizado bajo un sistema multigrado. El Consejo ha tenido diferentes modelos pedagógicos, sin embargo, ha mantenido su organización multigrado original.

El que los grupos estén organizados en un sistema multigrado también responde a la cantidad de NNA que se atienden y a las figuras educativas disponibles para brindar los servicios. A lo largo de su historia, el organismo se ha encargado de capacitar principalmente a jóvenes de entre los 16 y 19 años de edad que hayan culminado sus estudios de secundaria. Sin embargo, en la actualidad cualquier persona, sin importar su edad, puede postularse para ser Educador o Educadora Comunitaria. De preferencia se espera que los y las EC pertenezcan a la comunidad donde brindan su servicio.

En Baja California, se identificó que se atiende a los siete municipios, siendo San Quintín el que mayor cantidad de servicios tiene y Mexicali el de menor cantidad. Por su parte, Ensenada ocupa el segundo sitio en atención con servicios para grupos mixtecos, familias migrantes, hijas e hijos de jornaleros agrícolas y, en ocasiones, a niñas y niños retornados de Estados Unidos.

Para comprender las realidades de los servicios del Conafe y su relación con el ejercicio del derecho a la educación, nos adscribimos al desarrollo teórico de Justa Ezpeleta cuando habla de gestión pedagógica. Se trata de una mirada amplia de la gestión, entendida como un gran entramado de estrategias de gestión administrativa, política y técnica. Adoptar estos lentes teóricos, me permitió reconocer que las estrategias de gestión no solo se elaboran dentro de oficinas administrativas, sino que involucran una diversidad de acciones desplegadas por distintos sujetos y con diferente alcance.

Para identificar y analizar las estrategias de gestión pedagógica que se llevaban a cabo dentro de las comunidades se consideró pertinente el método de estudio de caso múltiple etnográfico. De esta forma, se obtuvo el acceso a un contexto más amplio y a una mejor

comprensión de cómo y por qué se implementaban en el día a día de las comunidades ciertas estrategias. El utilizar técnicas etnográficas permitió profundizar en los significados que los sujetos daban a sus acciones y fortalecer la confiabilidad de los resultados del estudio.

El haber observado dos comunidades diferentes entre sí permitió reflexionar sobre las implicaciones derivadas de sus similitudes y diferencias, además de analizar los diferentes ámbitos socioculturales, económicos y políticos que influyen en la elaboración e implementación de estrategias de gestión pedagógica. Algunas de las limitaciones en esta investigación fueron:

- Al ser un estudio de caso múltiple etnográfico que analizó la gestión pedagógica de dos comunidades en la periferia de la ciudad de Ensenada, no es posible realizar generalizaciones sobre otros servicios del Conafe.
- El tiempo del posgrado limitó las posibilidades de permanecer mayor tiempo en las comunidades.
- Dado la mirada holística del desarrollo teórico-metodológico de la gestión pedagógica, no fue posible profundizar en aspectos importantes como los resultados de los aprendizajes del estudiantado.
- No visité comunidades con niñas y niños de ascendencia indígena, las cuales conforman, según algunas de las entrevistas, la población que más atiende el Consejo en Baja California.
- No fue posible interactuar y/o entrevistar a un número más significativo de familias.

Este estudio subraya el protagonismo de la comunidad en la configuración de los procesos educativos. El Conafe se encarga de poner una o un EC, pero es la comunidad la que debe gestionar las condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje. La

comunidad es clave para que las y los EC pueden integrarse y adaptarse a las estructuras sociales que existen dentro de cada localidad.

La estructura social de cada comunidad otorga los lineamientos o las bases para las estrategias de gestión pedagógica. Los y las EC deben de adaptarse a ellas para poder lograr entender los sentidos, las normas, los roles y las jerarquías sociales que se desarrollan dentro de las comunidades. Por ello, se hizo evidente la importancia de que los y las EC reciban una formación adecuada. Los participantes de la investigación consideraron que la formación que recibían era deficiente, ya que no les brindaba las herramientas necesarias para afrontar los diferentes desafíos que ocurrían dentro de las comunidades. Al igual que no se brindaba un acompañamiento continuo por parte de los y las Educadoras de Acompañamiento (ECA).

En los resultados, algunas de las cuestiones que más resaltaron fue que además del Conafe hay otros sujetos que son los responsables de satisfacer y garantizar el derecho a la educación de los NNA que son atendidos por el consejo. Para cumplir con este derecho se depende de las estrategias de gestión pedagógica que realice si el Conafe, pero también las familias, la comunidad, las figuras educativas y las redes de relaciones que se tienen con sujetos externos.

Considerando los hallazgos de la investigación, a continuación, me permito hacer algunas recomendaciones de política pública educativa, específicamente al Conafe como el organismo encargado de garantizar el derecho a la educación a los grupos de mayor vulnerabilidad en el país:

- Sistematizar el acompañamiento necesario para las comunidades con la intención de que sea posible la autonomía y autogestión que el modelo Educación Comunitaria para el Bienestar propone.

- Revisar y ampliar los alcances de los programas de formación de las y los Educadores Comunitarios para que estén en posibilidad, no solo de promover una buena educación a los NNA, sino que también tengan herramientas para afrontar los desafíos derivados de los procesos sociopolíticos originados en el seno de las comunidades.
- Vinculadas con las recomendaciones anteriores, está la necesidad de que las figuras educativas de acompañamiento estén en condiciones de brindar una mejor atención tanto a las EC como a las comunidades.

Para finalizar, planteo algunas sugerencias de investigaciones derivadas de los hallazgos de este estudio.

-Realizar estudios más amplios que permitan conocer a profundidad las condiciones materiales y socioculturales de los Servicios Conafe en Baja California.

-Realizar estudios sobre la gestión de las comunidades atendidas por el Conafe desde metodologías participativas.

-Llevar a cabo análisis mixtos sobre la gestión del aprendizaje en los Servicios Conafe.

- Realizar estudios correlacionales entre el nivel de estudios de las y los Educadores Comunitarios y los resultados de aprendizaje.

Referencias

- Abellán, J. (2023). Desigualdad e inequidad en la educación rural mexicana: las experiencias del Conafe en el estado de Chihuahua. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 115-133. <https://rieoei.org/RIE/article/view/5568/4609>
- Aguilar, J. (2015). Programas educativos compensatorios en México. Problemas de equidad y de conocimiento. *Perfiles Educativos*, 37(147), 183-200. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000100011&script=sci_abstract
- Alonso, G. (2024). *How We Began*. Micasaesperanza. https://micasaesperanza.com/our_beginning
- Alvariño, C., Arzola, J. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43. https://www.researchgate.net/publication/255633748_GESTION_ESCOLAR_UN_ESTADO_DEL_ARTE_DE_LA_LITERATURA
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200003
- Araoz, L. (2021). *Trayecto profesional en los programas y proyectos de educación comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo*. [Tesis de licenciatura].

Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México*, 233-270. El Colegio de México. <https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/19-ago-Arnaut-cap8.pdf>

Arrién, J. (1997). Calidad y acreditación: exigencias a las universidades. En *La educación superior en el siglo XXI, visión de América Latina y el Caribe* (pp. 447-460). CRESALC/UNESCO.

Arteaga, P., Popoca, C., Juárez, D. y Cano, A. (2021). *La educación rural en México: propuestas para una política educativa integral*. Universidad Iberoamericana.

Asprella, G., Vicente, M., y Tello, C. (2020). *Administración de la educación: Modelos y racionalidades de gestión*. Universidad Nacional de La Plata; EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4803/pm.4803.pdf>

Azaola, M. (2010). Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. Un estudio etnográfico en Michoacán, México. *Perfiles educativos* 32(130). <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n130/v32n130a5.pdf>

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.

Ball, S. (1997). *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*. Ediciones Morata.

- Bautista, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México: Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5, 40-53. <https://www.redalyc.org/journal/5717/571763394003/html/>
- Bautista, M., Martínez, A. e Hiracheta, R. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología*, 14, 183-194. https://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT_14_11.pdf
- Blásques, L. (2016). La etnografía: una aproximación metodológica para la comprensión de los procesos sociales. En Güereca, R. (Coord.), *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida* (pp. 45-68). Universidad Autónoma Metropolitana. <https://xogi.ler.uam.mx/items/4238ed6c-65f8-48a5-b40a-1d23258e2bd7>
- Bolívar, A. (2019). Políticas de gestión escolar desde una perspectiva comparada: la excepción ibérica. *Revista de Economía*, (910), 93-104. <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6916>
- Briseño, J. (2021). Participación y apropiación de prácticas escolares de niños y niñas en la educación indígena comunitaria en Oaxaca, México. *Indiana*, 38(1), 167-184 <https://www.redalyc.org/journal/2470/247068633008/html/>
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), 353-378.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re352/re352-16.html>

Cámara, G., Castrillo, A., De Ávila, Á., Méndez, R., Morales, J., Rosete, J., y Salas, E. (2020). *El ABC de la Relación Tutora. Aprender con Interés*. <https://es.scribd.com/document/683244803/El-ABC-de-la-relacion-tutora-082043>

Candela, A. (2023). Aporte de “Dialogar y Descubrir” a los retos de la educación rural. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1 (1), 153-158. <https://riber.ibero.mx/index.php/riber/article/view/22>

Cárdenas, C. (2010). Modalidades diferenciadas: educación comunitaria y telesecundaria. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México* (pp.547-573). El Colegio de México.

Castro, E. R. (2020). Análisis de las reformas educativas y calidad de la educación en México. *Espergesia*, 7(1), 37-53. <https://doi.org/10.18050/esp.2014.v7i1.2602>

Castro, M., Perales, C. y Priego, L. (2019). *Las escuelas multigrado: un reto para la igualdad sustantiva*. Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/las-escuelas-multigrado-un-reto-para-la-igualdad-sustantiva/>

Céron, R. (2019). *Análisis de la implementación de los programas compensatorios del CONAFE en el estado de Nayarit, México*. [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/11117/6073>

- Chacón, A. (2007). Contenido y alcance del derecho a la educación en el ámbito internacional. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(2), 1-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770215>
- Cieza, G. (2006). Educación comunitaria. *Revista de educación*, 339, 765-799. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:bddb83eb-66ae-444a-9125-8480274726ce/re33933-pdf.pdf>
- Conafe (2023). Plan Estatal Único Coordinación Territorial Baja California 2023-2024 [Diapositivas de Power Point]. Consejo Nacional de Fomento Educativo. <https://sites.google.com/conafe.nuevaescuela.mx/conafe-baja-california/quienes-somos>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2017). *Formación para la docencia*. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/formacion-para-la-docencia>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2011a). *40 años CONAFE experiencias exitosas*. Conafe.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2011b). *La experiencia de ser instructor*. <https://www.yumpu.com/es/document/read/14224484/la-experiencia-de-ser-instructor-conafeedumx> 35
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2016). *Participa como Educador Comunitario*. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/participa-como-lider-para-la-educacion-comunitaria>

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2018). *Dirección de Educación Comunitaria e Inclusión Social*. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/direccion-de-educacion-comunitaria-e-inclusion-social>

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2021). *Cuaderno para uso de la Mesa Directiva de la APEC ciclo escolar 2021-2022*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/680473/Cuaderno_para_uso_de_la_Mesa_Directiva_de_la_APEC_2021_2022_1.pdf

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2022a). *Incrementa Conafe apoyos económicos para sus figuras educativas*. <https://www.gob.mx/conafe/articulos/incrementa-conafe-apoyos-economicos-para-sus-figuras-educativas#:~:text=El%20organismo%20de%20la%20Secretar%C3%ADa,pesos%20C%20para%20las%20promotoras%20educativas>

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2022b). *Formación para la docencia*. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/formacion-para-la-docencia-315573>

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2022c). *La relación tutora y la construcción de ambientes para el desarrollo y el aprendizaje*. <https://es.scribd.com/document/630222924/La-Relacion-Tutora-y-La-Construccion-de-Ambientes-2022>

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2022d). *Proyectos comunitarios*. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/proyectos->

[comunitarios?state=published#:~:text=Los%20proyectos%20de%20desarrollo%20comunitario,y%20democr%C3%A1ticas%20para%20el%20bienestar.](#)

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2022e). *Estatuto orgánico del consejo nacional de fomento educativo.*

https://www.google.com.mx/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.dof.gob.mx/2022/CONAFE/Estatuto-Organico-CONAFE_2022.pdf&ved=2ahUKEwj4rLH6gIWHAXtEUQIHT9ZDncQFnoECE0QAQ&usg=AOvVaw07fYEFBrvKk1gaeSPrNjuP

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2024a). *Lineamientos Conafe 2024.*

https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/lineamientos-conafe-2024%3Fstate%3Dpublished&ved=2ahUKEwj1hb3gkoCHAXVILUQIHW9EDxEQFnoECBsQAQ&usg=AOvVaw2NBsfTZuHOGb8Z3cyI_LJG

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2024b). *Educación comunitaria para el bienestar*

en el 2024. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-comunitaria-para-el-bienestar-en-el-2024?state=published>

Consejo Nacional de Población. (2020). *Índice de marginación a nivel estatal.*

https://indicemx.github.io/IMx_Mapas/IME_2010-2020.html

Consejo Nacional del Fomento Educativo. (2010). *Modelo de Educación Inicial del Conafe.*

<https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/libro-blanco/2-anexos-educacion-inicial/anexo28/Modelo%20de%20Educacion%20Inicial%20-%20Conafe.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2024c). Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Contreras, B. (2019). Incidencia de la gestión escolar y liderazgo en las instituciones educativas: perspectiva de análisis. *Daena: International Journal of Good Conscience* 14(1), 52-68. [http://www.spentamexico.org/v14-n1/A4.14\(1\)52-68.pdf](http://www.spentamexico.org/v14-n1/A4.14(1)52-68.pdf)

Contreras, Y. (2019). *Retos y perspectivas de la formación inicial del líder para la educación comunitaria del CONAFE* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo]. UAEH Biblioteca Digital. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2215/Retos%20y%20perspectivas%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20inicial%20del%20L%C3%ADder%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Comunitaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Coordinación de Operación Territorial de Servicios Educativos Baja California (2023). *Plan Estatal Único Coordinación Territorial Baja California 2023-2024*. <https://sites.google.com/conafe.nuevaescuela.mx/conafe-baja-california/modelo-de-relaci%C3%B3n-tutora?authuser=0>

Córdova, E., Rojas, I., y Marín, S. (2021). El liderazgo directivo de las instituciones educativas: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(80), 231-236. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300231&lng=es&tlng=pt

Creemers, B. (2005). Educational Effectiveness the development of the field.

https://www.researchgate.net/publication/255651374_Educational_Effectiveness_The_Development_of_the_Field

Cruz, C. (2021). *Experiencia docente en CONAFE. Análisis y crítica del modelo ABCD*.

[Tesis licenciatura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo]. Repositorio UMSNH.

http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/12445

Del Valle, Á. (2010). El niño entre el reconocimiento y el olvido: el derecho a la educación.

En Llorent- Bedmar, V. (coord.). *Derechos y educación de niños y niñas: un enfoque multicultural*. Departamento de Teoría e historia de la educación y pedagogía, Universidad de Sevilla.

<https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/619ca2cea08dbd1b8f9f829f>

Delegación del Conafe en el Estado de Guerrero (s.f). *Informe cualitativo del modelo ABCD*.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411825/Guerrero_Informe_Cualitativo_Implementacion_del_ABCD.pdf

Delgado, G., y Tinajero, G. (2022). El trabajo docente en escuelas indígenas multigrado.

Revista Brasileira de Educação Do Campo,7, 1–25.

<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14102>

Delgado, M., y Díaz, D. (2014). *Competencias gerenciales para los directivos de las instituciones educativas de Chiclayo: una propuesta desde la socioformación* [Tesis

de maestría, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio de tesis USAT. <https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/563>

Diario Oficial de la Federación. (2003). Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación de los programas que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=752291#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20comunitaria%20es%20una,marginadas%20y%20dispersas%20del%20pa%C3%ADs

Diario Oficial de la Federación. (2017). Manual de Organización General del Consejo Nacional de Fomento Educativo. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5497574&fecha=18/09/2017#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación. (2021). Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2022. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5639492&fecha=28/12/2021#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación. (2022a). Aviso mediante el cual se informa de la publicación del Estatuto Orgánico del Consejo nacional de Fomento Educativo. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661318&fecha=16/08/2022#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación. (2022b). Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2023.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5676178&fecha=30/12/2022&print=true

Diario Oficial de la Federación. (2023). Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2024. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5713377&fecha=30/12/2023#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación. (2024). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Días de Moura, P. (2016). *Cambio educativo y gestión pedagógica en América Latina: estudio comparativo de los conceptos y procesos de gestión de los liderazgos pedagógicos en escuelas de Educación Básica en México y Brasil* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/handle/CIALC-UNAM/TD11>

Domínguez, O. (2021). *Educación intercultural bilingüe: Las prácticas pedagógicas en las comunidades de la zona norte del estado de Quintana Roo atendidas por el Conafe*. [Tesis de licenciatura, Centro Universitario De Cancún]. TESIUNAM. <http://132.248.9.195/ptd2021/noviembre/0819650/Index.html>

Erickson, F. (1989). *Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. Paidós

Escobedo, F. (2016). *Una historia de éxito, Ejido nacionalista de Sánchez Taboada*. Ejido Nacionalista de Sánchez Taboada. https://issuu.com/emeestudio/docs/ejido_nacionalista_de_sanchez_taboada

- Ezpeleta, J. (1992a). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII(42), 27-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904203>
- Ezpeleta, J. (1992b). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En. Ezpeleta, J., y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO-OREALC.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 101-120. <https://doi.org/10.35362/rie1501123>
- Ferreiro, E., y Rodríguez, B. (1994). *Las condiciones de alfabetización en medio rural*. Cinvestav.
- Flores, O. y Becerril, L. (2018). *El tutor comunitario de verano (Conafe): en una escuela multigrado*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional. <http://200.23.113.51/pdf/UPN092LPEVAES2020.pdf>
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2005). The interview. *The Sage handbook of qualitative research*, 3, 695-727. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2550892>
- Galván, L. (2016). *Derecho a la educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4450/13.pdf>
- García, F., Juárez, S. y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior*, 2, 206-216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200016

Gómez, M. (2010). Competencias interculturales en Instructores Comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-25.

<https://www.redalyc.org/pdf/155/15513269002.pdf>

Gómez, A. y Suárez, C. (2008). Proceso de educación comunitaria: zonas de contactos interaccionales de potencialidades comunitarias y orientación educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 30-36.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100007&lng=pt&tlng=es.

González, E. (1995). *Manual sobre participación y organización para la gestión local*. Ediciones foro nacional por Colombia.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Paidós.

<http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/franco/Materiales%20de%20apoyo%20didactico/Etnografia.%20Metodos%20de%20Investig%20-%20Hammersley,%20Martyn%20y%20Atkinson,%20.pdf.pdf>

Heredia, Y. (2010). Habilidades docentes constructoristas: dos experiencias en aula del Conafe. En Gómez, M. (Ed.), *Conafe-Chiapas, estrategias para fortalecer competencias en instructores comunitarios y figuras educativas* (pp. 167-194). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

<https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/636804/LIBRO-Proyecto%20CONAFE-CHIAPAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández, O. (2007). Desde la CONAFE. Cultura y educación comunitaria en México. En Mariscal, J. (Comp.), *Políticas culturales. Una revisión desde la gestión cultural* (pp. 107-128). UDGVirtual.

<https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/85/Mariscal%20Orozco%20-%20Pol%C3%ADticas%20culturales%20Una%20revisi%C3%B3n%20desde%20la%20gesti%C3%B3n%20cultural.pdf?sequence=1>

Hernández, O. y Gámez, I. (2010). Educación comunitaria y construcción de masculinidades en un ejido mexicano. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 20 (1), 107-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415127006>

Herrera, D. (2022). Hacerse educador: el caso de las exfiguras educativas del Conafe. *Revista boletín redipe*, 11(10), 129-140.

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1901>

Herrera, D. y Mijangos, J. (2018) Trayectorias práctica educativa de Líderes para la Educación Comunitaria del Conafe en Yucatán. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 3(1), 47-58.

https://www.researchgate.net/publication/330741293_Trayectorias_y_practica_educativa_de_Lideres_para_la_Educacion_Comunitaria_del_CONAFE_en_Yucatan_Trajectories_and_educational_practice_of_Leaders_for_Community_Education_of_CONAFE_in_Yucatan

Herrero-Olarte, S. (2018). ¿Cómo son las comunidades marginales que generan pobreza estructural? *Papeles de población*, 24(98), 157-183.

<http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2018.98.39>

Mamani, O. (2015). La educación comunitaria: su incidencia en la escuela y comunidad.

Revista Integra Educativa, 4(2), 197-203.

<http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997->

[40432011000200009&script=sci_abstract](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432011000200009&script=sci_abstract)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censo de población y vivienda 2020*.

<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (s.f). *Población en situación de pobreza por*

entidad federativa según grado, 2018, 2020 y 2022.

https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Hogares_Hogares_

[15_9954f9c6-9512-40c5-9cbf-1b2ce96283e4&idrt=54&opc=t](https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Hogares_Hogares_15_9954f9c6-9512-40c5-9cbf-1b2ce96283e4&idrt=54&opc=t)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (s.f). *Población rural y urbana en México.*

Cuéntame INEGI.

[https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P#:~:text=De%20acuerdo%20con%20el%20INEGI,viven%20m%C3%A1s%20de%202%2C500%20pers](https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P#:~:text=De%20acuerdo%20con%20el%20INEGI,viven%20m%C3%A1s%20de%202%2C500%20personas.)

[onas.](https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P#:~:text=De%20acuerdo%20con%20el%20INEGI,viven%20m%C3%A1s%20de%202%2C500%20personas.)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024). *¿Que hay en las localidades rurales*

de

México?

https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/889463915119.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Gestión del aprendizaje en las escuelas primarias*. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/gestion-del-aprendizaje-en-las-escuelas-primarias/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). *El derecho a una educación de calidad: informe 2014* (1ra ed.). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D239-1.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2019). *La educación multigrado en México*. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf

Juárez, D. y Lara, E. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 31, 149-164. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.009>

Juárez, E. (2021). Conafe: retos y perspectivas, a 50 años de su creación. *La jornada*. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/10/03/politica/conafe-retos-y-perspectivas-a-50-anos-de-su-creacion/>

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2), <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715>

- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255–287. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100012
- Levinson, B., Sandoval-Flores, E., y Bertely-Busquets, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 825-840. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003402.pdf>
- Cámara de Diputados. (2024). *Ley General de Educación* <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Loera, A., Gonzáles, M., García, E. y Cázares Ó. (2009). *Diseño e implementación del Modelo dialogar y descubrir: fortalezas, debilidades, lecciones aprendidas y sugerencias para la mejora*. Conafe. https://www.researchgate.net/publication/287205377_Disenio_e_implementacion_de_l_modelo_dialogar_y_descubrir_en_el_CONAFE
- López, M. (2017). La gestión pedagógica. Apuntes para un estudio necesario. *Dominio de Las Ciencias* 3(1), 201-215. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i1.384>
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>
- Loyo, A. (1985). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. Secretaría de Educación Pública.

- Magaña, R. (2023, 11 de diciembre). El valle de Maneadero. *El vigía*.
https://www.elvigia.net/columnas/2023/12/11/el-valle-de-maneadero-432077.html#google_vignette
- Maldonado-Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR*, 14(1), 47-59.
<https://www.redalyc.org/pdf/745/74543269004.pdf>
- Maldonado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: la nueva educación comunitaria y su contexto*. [Tesis de doctorado, Leiden University]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/1887/15950>
- Marchioni, M. (1999). Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria. *Editorial popular*.
- Martínez, E. (2022). Los programas de compensación educativa del CONAFE: una interpretación desde los Líderes para la Educación Comunitaria. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/113188>
- Martínez, S. (2005). *Evaluación diagnóstica de los centros de educación comunitaria del Conafe estado de México y paquete didáctico instruccional para mejorar su operación*. [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico de Monterrey]. Repositorio Tecnológico de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/568801>

- Mejía, F. y Martín, A. (2016). CONAFE: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(4), 51-64.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27049500003>
- Mejoredu. (2023). *Indicadores nacionales 2023*.
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>
- Mendoza, M., y Bolívar, M. (2016). Gestión pedagógica e integración de proyectos educativos productivos en las escuelas rurales. *Negotium*, 12(35),39-55.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78248283004>
- Mercado, R. (1985). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*. [Tesis de maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/5146>
- Meza-Rodríguez, L. y Trimiño-Quiala, B. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio. *EduSol*, 20 (73).
<https://www.redalyc.org/journal/4757/475765806002/html/>
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Moreira, M.A. (2002). Investigación de educación en ciencias: métodos cualitativos [Manuscrito inédito]. Universidad de Burgos.
<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>

- Murillo, J. (2019). *Factores socioculturales, institucionales y económicos que influyen en la deserción de los líderes para la educación comunitaria (LEC) del CONAFE sede León*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2019/julio/0792416/0792416.pdf>
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa, S.A.
- Oré-Rojas, J. y Hoces, Z. (2022). Gestión pedagógica y satisfacción de los usuarios en la facultad de educación de la Universidad Nacional de Huancavelica. *Horizonte de la ciencia*, 12 (22). 171-188. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570969250013>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f). *Financiamiento educativo*. <https://siteal.iiep.unesco.org/eje/financiamiento>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*.
- Oyuki, A. (2021). *Educación intercultural bilingüe: las prácticas pedagógicas en las comunidades de la zona norte del estado de Quintana Roo atendidas por el Conafe*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TesisUNAM Digital. https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/721DAPFU6IKS6I9RJL5YGD5JDM5R4TMF2NFIYLE8NTGJYG259N8-01785?func=full-set-set&set_number=847283&set_entry=000001&format=999

- Pacheco, T., Ducoing, P. y Navarro, M. (1991). La gestión pedagógica desde la perspectiva de la organización institucional de la educación. *Revista de la Educación Superior*, 20 (2), 97-112.
https://www.researchgate.net/publication/280114799_LA_GESTION_PEDAGOGICA_DESDE_LA_PERSPECTIVA_DE_LA_ORGANIZACION_INSTITUCIONAL_DE_LA_EDUCACION
- Parra, J. (2017). La gestión eficaz en educación y su importancia en acción gerencial educativa de Colombia. *Aibi Revista de investigación, administración e ingeniería*, 5 (2), 16-22. <https://doi.org/10.15649/2346030X.437>
- Pieck, E. (1998). La educación para jóvenes y adultos. Reconsideración del trabajo en una estrategia educativa para los sectores de pobreza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 28 (1), 79-113.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028103>
- Pieck, E. (1991). Hacia un perfil de la educación comunitaria en el estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(3), 13-47.
https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1991_3_02.pdf
- Pineda, G. (2023). Minutos del cuento: un pináculo para imaginar, crear y aprender en el Conafe [Tesis licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio.
<http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/139783/1/2515%20-%20UPN092LPPIGU2023.pdf>

- Popoca, C. (2023). La propuesta Educativa Multigrado 2005. Diseño pedagógico a partir de los retos, experiencias y aportes educativos. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 143-151. <https://inide.iberomx/wp-content/uploads/2023/03/riber-1-marzo-septiembre-2023.pdf>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682016000200007&script=sci_abstract
- Reyes, H. (2008). Estudio exploratorio descriptivo que identifica las principales características del instructor comunitario del programa MAEPI con el fin de diseñar e implementar una sesión de un curso taller de capacitación basado en las TIC [Tesis de licenciatura, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio TEC. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/568838/DocsTec_6635.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rockwell, E. (2003). *Trabajando con capacitadores, algunos recuerdos del inicio de cursos comunitarios*. Decisio.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585007>
- Rockwell, E. (2009). *Experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

- Rodríguez, Y. (2004). *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>
- Rosas, L. (2009). Maestros que transforman su práctica educativa y construyen un modelo de educación integral para el multigrado. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Área 14: práctica educativa en espacios escolares.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0292-F.pdf
- Ruíz-Oscura, K. (2008). Diagnóstico estatal de Baja California norte. Proyecto perfiles indígenas de México [documento de trabajo].
<https://www.aacademica.org/salomon.nahmad.sitton/36>
- Ruíz, A. y Quiroz, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca-México. *Revista Latinoamericana*, 13(38), 225-241.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200011>
- Saavedra, M.L., Camarena, M.E., y Tapia, B. (2018). Calidad para la competitividad en las micro, pequeñas y medianas empresas. *Revista venezolana de gerencia*, 22 (80), 551-575. <https://www.redalyc.org/journal/290/29055967002/html/>
- Sacristán, J. (1992). *Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores*. OREALC.
- Sammons P., Hillman, J. y P. Mortimer (1995) Key Characteristics of Effective School: A review of School Effectiveness Research. *Multicultural Education*, 8 (8), 36-44.

https://squ.elsevierpure.com/ws/portalfiles/portal/55383368/_school_effectiveness_and_Academic_success.pdf

Sandoval, J. (2022). *Proyecto: Educación Migrante para hijos de jornaleros agrícolas*. [Manuscrito inédito]. Coordinación Estatal Educación Migrante

Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 71-91. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129006.pdf>

Schmelkes, S. (2010). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Consejo Mexicano de investigación educativa. <https://gobiernodeguadalupe.gob.mx/trans2/Bibliografias/Aspectos%20de%20la%20funci%C3%87%C3%BCn/4.-bam-hacia-mejor-calidad-escuelas-schmelkes.pdf>

Secretaría de Educación Básica (2022). *La Nueva Escuela Mexicana y los Libros de Texto Gratuitos*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/La-Nueva-Escuela-Mexicana-y-los-Libros-de-Texto-Gratuitos.pdf>

Secretaría de Educación de Baja California. (2020a). *Dirección de educación básica*. http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ebasica/metodos_indigena.php

Secretaría de Educación Pública. (2020b). *Principales cifras del sistema educativo nacional*. Dirección General de Planeación, programación y Estadística educativa. https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*.

<https://es.slideshare.net/slideshow/plan-de-estudios-educacin-bsica-2022-1pdf/259596237>

Secretaria de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*.

[https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)

Selem, V., Guzmán, A. y Vázquez, E. (1998). La conferencia en La Escuela Activa. En *Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (Antología)*. La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios. (pp. 135-144). MMEM.

Siabato, M. (2013). Gestión integral y desarrollo educativo. *Cooperativismo & Desarrollo*, 21(103), 35-48. <https://doi.org/10.16925/co.v21i103.670>

Simbron-Espejo, S. y Sanabria-Boudri, F. (2020). Liderazgo directivo, clima organizacional y satisfacción laboral del docente. *CIENCIAMATRIA*, 6(1), 59-83. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.295>

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Tinajero, G. (2007). *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*. Universidad Autónoma de Baja California.

- Tinajero, M.G., Solis, S.S., Páez, J., y Rentería- Díaz, I.D. (2024). El servicio de educación indígena en Baja California: una caracterización. *Frontera Norte*, 36 (08). 1-24.
<https://doi.org/10.33679/rfn.v1i1.2359>
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa, comprender y actuar*. La Muralla.
- Tomasevski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Novum Grafiska
- Torres, R. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela En. Dávila, P., y Naya, L.L. (2006). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. (pp. 43-58). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2140787>
- Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011&lng=es&tlng=es
- Vargas, C. (2017). *Gestión escolar en educación inicial comunitaria: estudio de caso en el centro de educación infantil para el pueblo* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://ru.dgb.unam.mx/jspui/bitstream/20.500.14330/TES01000756509/3/0756509.pdf>
- Velasco, L. y Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Estudios fronterizos*, 20, 1-28.
<https://doi.org/10.21670/ref.1922022>

Vilchis, Y. y Páez, J. (2024). *Gestión y derecho a la educación: el caso de una secundaria en una isla protegida* [Manuscrito en preparación]. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California.

Zlolniski, C. (2011). *Técnicas, desafíos y ética en el método etnográfico*. En el Colegio de la Frontera Norte. <https://www.youtube.com/watch?v=XYnEGrxcij5>

Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista a padres de familia

Nombre entrevistado	
Edad	
Parentesco	
Domicilio	
Antigüedad de pertenecer a la comunidad	
Cuánto tiempo lleva siendo parte de la escuela	
Profesión	
Grado de estudio de los padres	

Servicios básicos	Si	No
Agua		
Luz		
Drenaje		
Coche propio (o como de traslada)		
Internet		

<i>Indicadores de la gestión pedagógica</i>	<i>Preguntas</i>
Perfil docente	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Aproximadamente cuantos EC han pasado por la comunidad? - ¿Ustedes eligen o proponen a un EC? ¿O Conafe lo envía? - ¿Cómo ha sido su relación con los EC que han estado en la comunidad? - ¿Cómo es su relación con las EC actuales? - ¿Con su experiencia que considera que hace falta para mejorar el servicio que brindan los EC? - ¿Por qué no han habilitado a alguien de la comunidad para ser EC?
Perfiles estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo describiría a los niños que asisten a la escuela? - ¿Cuál considera que ha sido una de las ventajas de que los alumnos asistan a una escuela de Conafe? Y la desventaja

Apego a normatividad	- ¿Usted ha leído el reglamento de Conafe?
Proyecto escolar	- ¿Qué proyecto escolar tienen este ciclo? - ¿Qué está haciendo para lograrlo?
Convivencia	- ¿Cómo considera es la dinámica y la relación entre: Los estudiantes Las EC Los padres de familia La comunidad en general - ¿Las personas que no tienen hijos inscritos en la escuela participan en las actividades relacionadas a la escuela?
Formas de financiamiento	- ¿La escuela recibe recursos financieros por parte de algún agente externo? - ¿Cómo se ha financiado la escuela en los últimos años? - ¿Cómo consiguen los recursos? - ¿Qué han hecho para conseguir recursos?
Conectividad	- ¿Existe acceso a internet o teléfono en la comunidad?
Colegiado	- ¿Qué opina de los microrregionales que se llevan a cabo cada fin de mes?
Perfil de los padres de familia	- ¿A que se dedican en su familia? - ¿Desde cuándo vive en esta zona? ¿Y cómo llegó aquí? - ¿Por qué decidió inscribir a su (s) hijo (s) en esta escuela?
Vínculos comunitarios	- ¿Considera que como padre de familia participa en las decisiones que se toman en la escuela? - ¿De qué manera están organizados los padres de familia para participar en las actividades de la escuela? - ¿En qué tipo de actividades participan los padres de familia en la escuela? - ¿Para elaborar la planeación escolar se considera la opinión de los padres? - ¿Considera que es importante contar con apoyo de otras instituciones o grupos adicionales a Conafe?
Historia de la escuela y la comunidad	- ¿Sabe la historia de la comunidad? - ¿Cómo comenzó la escuela? ¿Quién la fundó? - ¿Cómo se denomina la comunidad? ¿colonia o asentamiento?
Requerimientos administrativos y de capacitación docente	- ¿Qué tipo de apoyo se requiere en la escuela?

Infraestructura escolar	- ¿Cómo construyeron la escuela?
-------------------------	----------------------------------

Anexo 2. Guion de entrevista a Educadores Comunitarios (EC)

Nombre entrevistado	
Edad	
Domicilio	
Antigüedad en Conafe	
Cuánto tiempo lleva siendo parte de esta comunidad	
Grado de estudio de los padres	
Cómo se traslada a la comunidad	

<i>Indicadores de la gestión pedagógica</i>	<i>Preguntas</i>
Perfil docente	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es su historia? platique un poco de usted - ¿Con su experiencia que considera que hace falta para mejorar el servicio que brindan los EC? - ¿Por qué cree que no han habilitado a alguien de la comunidad para ser EC? - ¿Por qué le interesó entrar a Conafe? - ¿Fue fácil el proceso de incorporación a la comunidad? - ¿Considera que Conafe ha facilitado la incorporación a la comunidad? - ¿Cómo se preparan? - ¿Cuántas horas dedican a su preparación?
Perfiles estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo describiría a los niños que asisten a la escuela? - ¿Cuáles considera que son las mayores habilidades y debilidades de los niños? - ¿Qué área de aprendizaje considera que es la principal para trabajar con los alumnos? - ¿Cuál considera que ha sido una de las ventajas de que los alumnos asistan a una escuela de Conafe? ¿Y la desventaja? - ¿Qué hacen cuando un niño no tiene papeles?

Apego a normatividad	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Durante la formación inicial se revisó el reglamento? - ¿Han leído el Reglamento? ¿Qué opinan? ¿Están en desacuerdo en algo?
Proyecto escolar	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué proyecto escolar tienen este ciclo? - ¿Qué está haciendo para lograrlo?
Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo considera es la dinámica y la relación entre: Los estudiantes Las EC Los padres de familia La comunidad en general - ¿Las personas que no tienen hijos inscritos en la escuela participan en las actividades relacionadas a la escuela?
Formas de financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> - ¿La escuela recibe recursos financieros por parte de algún agente externo? - ¿Cómo consiguen los recursos? - ¿Qué han hecho para conseguir recursos?
Consejo Técnico (microrregional)	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué opina de los microrregionales que se llevan a cabo cada fin de mes? - ¿En qué aspecto le ha ayudado el asistir a los microrregionales? - ¿Qué considera que se debería de cambiar en los micro? - ¿En qué área considera se deberían enfocar más? - ¿La formación les está sirviendo a ustedes como EC?
Perfil de los padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> - ¿A qué se dedican los padres y madres de los niños?
Vínculos comunitarios	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Considera que los padres de familia participan en las decisiones que se toman en la escuela? - ¿De qué manera están organizados los padres de familia para participar en las actividades de la escuela? - ¿En qué tipo de actividades participan los padres de familia en la escuela? - ¿Para elaborar la planeación escolar se considera la opinión de los padres? - ¿Considera que es importante contar con apoyo de otras instituciones o grupos adicionales a Conafe?
Historia de la escuela y la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Sabe la historia de la comunidad? - ¿Cómo comenzó la escuela? ¿Quién la fundó? - ¿Cómo se denomina? ¿colonia o asentamiento?
Requerimientos administrativos y	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de apoyo se requiere en la escuela

de capacitación docente	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué temas considera que es necesario se realicen capacitaciones a las figuras educativas del Conafe?
Infraestructura escolar	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo construyeron la escuela? - ¿El material didáctico que imparte Conafe año con año llegó a tiempo a su escuela? - ¿Qué material se le impartió al inicio del ciclo?