



Docentes

SERVICIO
EN LA FUNCIÓN
EDUCATIVA

Intervención formativa

Re-conocer los saberes y los tiempos
de la niñez de familias jornaleras agrícolas
migrantes en mi práctica docente

Re-conocer los saberes y los tiempos de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes en mi práctica docente

Intervención formativa

Re-conocer los saberes y los tiempos de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes en mi práctica docente. Intervención formativa.

Primera edición, 2024

ISBN: 978-607-8985-56-2

Coordinación general

Susana Justo Garza y Remigio Jarillo González

Coordinación académica y redacción

Verónica Luz Cárdenas Moncada y María Esther Padilla Medina

Colaboración

Martha Leticia Casas Flores, Juan José Bonilla Hernández, Baltazar Pinto Pérez.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece la generosa colaboración de consejeros técnicos y ciudadanos de Mejoredu, así como a equipos técnicos estatales, docentes, directivos y especialistas que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración de la intervención formativa *Re-conocer los saberes y los tiempos de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes en mi práctica docente*.

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P.
03900, México, Ciudad de México.

Coordinación general

Juan Jacinto Silva Ibarra. Director general

Coordinación editorial

Blanca Gayosso Sánchez. Directora de área

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez. Subdirector de área

Editora gráfica responsable

Martha Alfaro Aguilar. Subdirectora de área

Corrección de estilo.

María Luisa Santiago López. Jefa de departamento

Formación.

Jonathan Muñoz Méndez. Jefe de departamento.

Fotografía de portada © Mejoredu /

DIRECTORIO

JUNTA DIRECTIVA

Silvia Valle Tépatl

Presidenta

Etelvina Sandoval Flores

Comisionada

Florentino Castro López

Comisionado

Armando de Luna Ávila

Secretario Ejecutivo

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López

Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores

Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza

Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes

Administración

Hecho en México. Prohibida su venta.
La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (AVIA).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). *Re-conocer los saberes y los tiempos de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes en mi práctica docente. Intervención formativa.*

Índice

| | |
|--|-----|
| Introducción..... | 5 |
| 1. Componentes para la formulación de Intervenciones Formativas..... | 9 |
| Problematización de la práctica | 24 |
| Aspecto de mejora y propósito..... | 32 |
| Contenidos..... | 34 |
| Dispositivo formativo..... | 36 |
| Acompañamiento pedagógico..... | 50 |
| Monitoreo..... | 53 |
| 2. Documentación de la participación en la intervención formativa..... | 56 |
| 3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa..... | 60 |
| a) De la autoridad educativa, el responsable estatal de la implementación o el equipo técnico estatal..... | 600 |
| b) Del coordinador del GAP | 633 |
| Referencias | 677 |

Introducción

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), en el marco de sus atribuciones y responsabilidades jurídicas, busca contribuir a la revalorización de las maestras y los maestros¹ como agentes fundamentales del proceso educativo y garantizar su derecho a la formación respetando en todo momento su autonomía profesional impulsando una visión amplia de la formación continua y el desarrollo profesional docente, como proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que reconoce la complejidad y el carácter colectivo y contextualizado de la práctica, así como una mirada de mediano plazo para su mejora (Mejoredu, 2022a).

En este marco, Mejoredu diseñó y puso a disposición de las autoridades educativas el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*,² y como parte de la ruta de avance para el logro de su objetivo de mediano plazo, en 2023 se formuló una primera intervención formativa (IF) dirigida al personal docente que atiende a la niñez migrante (migración interna e internacional) en los distintos servicios de preescolar y primaria, considerando los desafíos y problemas de su práctica profesional.³ La presente IF *Re-conocer los saberes y los tiempos de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes en mi práctica docente*, está dirigida a los docentes de primaria que atienden a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes (NFJAM), a través de los procesos de formación continua que organiza la autoridad estatal correspondiente, reconociendo que se trata de una de las poblaciones con las que el sistema educativo tiene una gran deuda en tanto que no ha sido capaz de garantizar su derecho a la educación.

La IF tiene como propósito que el personal docente comprenda la importancia de considerar los saberes derivados de las experiencias migratorias de sus estudiantes y las particularidades del tiempo en la escuela⁴, dada su condición de movilidad, para generar alternativas en la organización de la enseñanza y propiciar experiencias escolares

¹ En Mejoredu nos interesa apoyar la equidad de género en todos sus aspectos, de ahí que procuremos emplear un lenguaje incluyente. Sin embargo, para favorecer la fluidez del texto y sin dejar de lado donde sea oportuno el lenguaje inclusivo, emplearemos el masculino, como es correcto en español, en la inteligencia de que de ningún modo implica una consideración peyorativa para el género femenino.

² Disponible en <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/programa-docentes-servicio-eb.pdf>>.

³ Disponible en <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/eb_intervencion_ninez_migrante.pdf>.

⁴ En la IF se reflexiona en torno a la concepción subjetiva del tiempo en la escuela, entendido como una construcción social y una forma de relación que atiende la realidad cultural y social de la NFJAM, así como los sentidos que han construido, por lo que el tiempo es subjetivo, policrónico, dinámico y moldeable. El *tiempo en la escuela* se distingue del *tiempo de la escuela*, que tiene cualidades monocrónicas, externas e instrumentales (Rodríguez, 2007).

significativas que contribuyan a garantizar el derecho a la educación de esta población estudiantil.

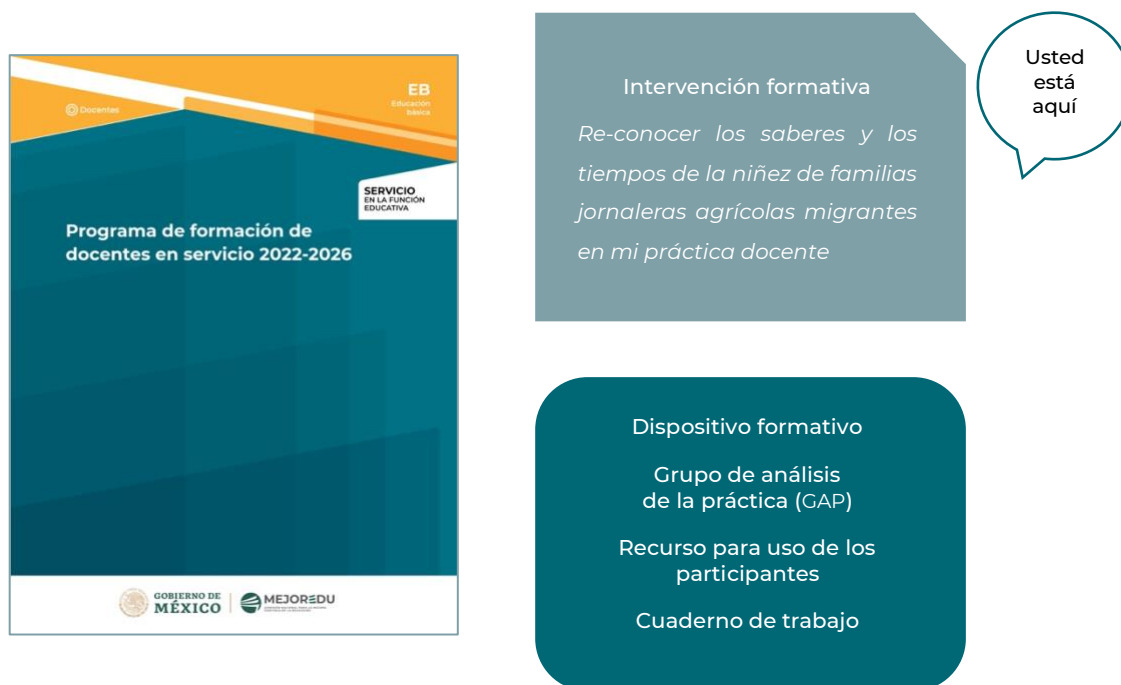
Para lograr este propósito, la IF se integra de dos documentos (figura 1.1): el presente, dirigido a la autoridad educativa responsable de la formación continua en la entidad y a quienes han sido designados para coordinar su implementación al frente de los grupos de participantes. Asimismo, encontrarán las definiciones que guiaron su formulación en cuanto al problema de la práctica que se busca atender y los argumentos que sustentan las decisiones tomadas en cada uno de los componentes que integran la propuesta formativa (figura 1.1) y las orientaciones para su implementación. Adjunto a este documento se encuentra el recurso formativo *Re-conocer los saberes y los tiempos de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes en mi práctica docente. Cuaderno de trabajo*, dirigido a los docentes que participen en esta propuesta formativa, el cual detalla la organización y el desarrollo de las actividades individuales y las sesiones de trabajo colectivo.

El dispositivo formativo que se definió en la IF es el Grupo de análisis de la práctica (GAP) que toma como punto de partida las experiencias o situaciones que emergen de la práctica cotidiana de los docentes para establecer un diálogo reflexivo y colaborativo que contribuya a su mejora desde una perspectiva integral, considerando referentes teóricos y analíticos diversos que permitan anticipar escenarios posibles y plantear alternativas de acción (Mejoredu, 2024).

El GAP está estructurado por secuencias de actividades organizadas en tres momentos o sesiones de reflexión colectiva, con duración de cuatro horas cada uno, en modalidad presencial o mixta,⁵ con una periodicidad mensual o quincenal, en caso de que la entidad lo considere conveniente; además de dos momentos de reflexión personal entre sesiones, de diez horas de trabajo cada uno; dando un total de treinta y dos horas destinadas a su proceso formativo.

⁵ En la modalidad presencial el desarrollo del trabajo e interacción entre los participantes en una IF se realiza de forma sincrónica en horarios y espacios físicos preestablecidos. En la modalidad mixta se combina el trabajo presencial y a distancia, de manera que ambas experiencias son imprescindibles para alcanzar el propósito de la IF. Para el desarrollo del trabajo a distancia, se requieren sistemas de gestión de aprendizaje que posibiliten las interacciones de forma sincrónica y asíncrona. Cada modalidad está a cargo de un coordinador.

Figura I.1 Documentos que integran la intervención formativa en el marco del Programa



Fuente: elaboración propia.

El presente documento se organiza en tres apartados:

El primero, "Componentes para la formulación de intervenciones formativas", presenta un panorama general sobre las y los docentes que atienden a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes, es el eje de la formación continua alrededor del cual giran los demás componentes: a) aspecto de mejora y propósitos; b) contenidos; c) dispositivos formativos; d) acompañamiento pedagógico, y e) monitoreo.

En el segundo apartado, "Documentación de la participación en la intervención formativa", se describe el sentido, la importancia y las propuestas que permiten sistematizar la experiencia de los docentes y dar cuenta de la movilización de los saberes y conocimientos mediante algunas narrativas o producciones desarrolladas durante el GAP que pueden ser motivo de intercambio entre colegas más allá de los tiempos y definiciones de la IF, además de posibilitar que las autoridades educativas estatales cuenten con elementos para sustentar la entrega de constancias de participación a quienes concluyan su proceso formativo.

El último apartado, “Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa”, orienta a la autoridad educativa y a los coordinadores del GAP en la definición y coordinación de acciones entre las distintas instancias y figuras educativas involucradas en la formación, de manera que se garanticen las condiciones para que las y los docentes que atienden a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes participen en la IF y se logre el propósito establecido.

Con la finalidad de responder a la organización y condiciones institucionales que favorezcan el desarrollo del proceso formativo en la IF, las autoridades educativas podrán realizar ajustes en la organización de tiempos y determinar la modalidad de implementación (presencial o mixta), sin que ello signifique la modificación del propósito, los contenidos, el dispositivo, el recurso ni la duración.

1. Componentes para la formulación de intervenciones formativas

En los Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021),⁶ se define a las intervenciones formativas (IF) como un...

conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de un programa de formación, que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos; y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo (Mejoredu, 2022b: 3).

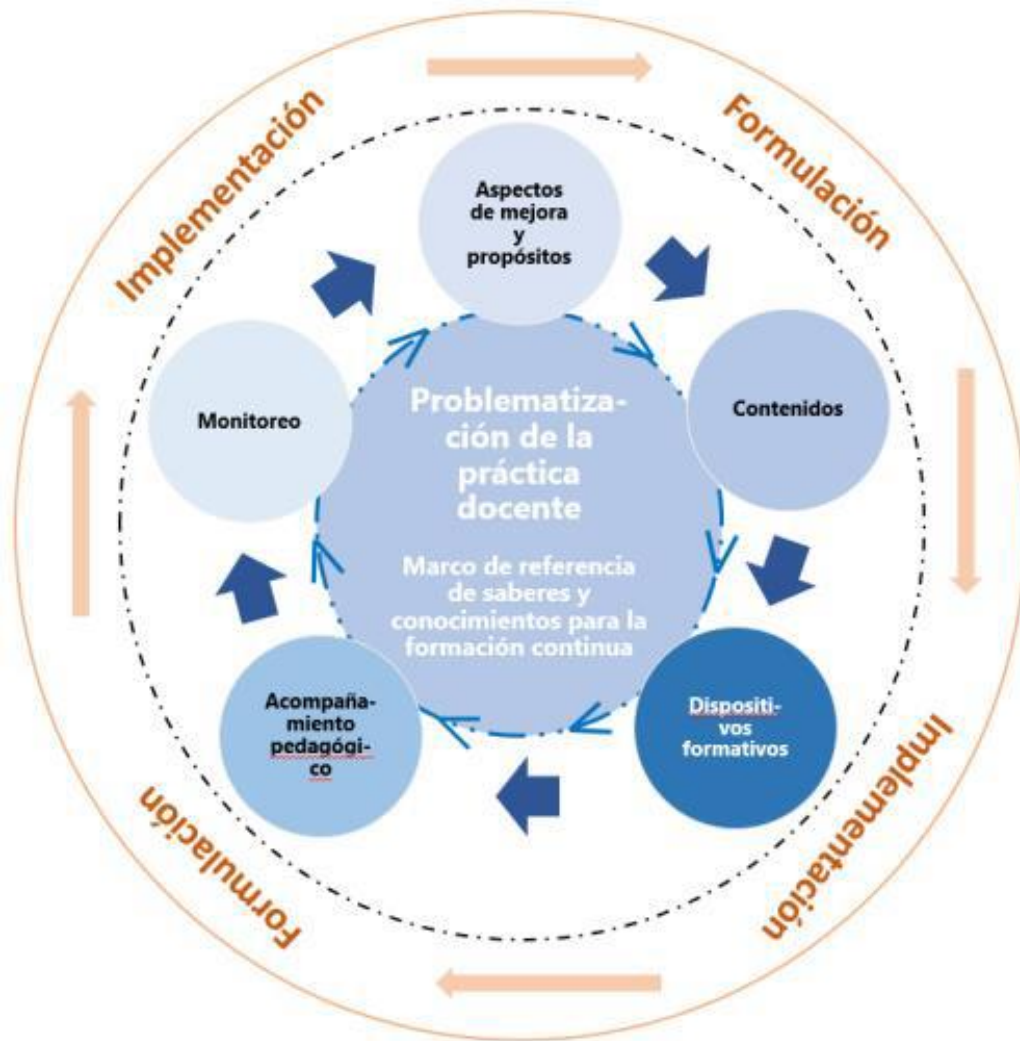
La problematización de la práctica constituye el centro y eje de la formulación, es un proceso dinámico que requiere aproximaciones sucesivas a la práctica docente con ayuda de la teoría, a fin de comprender los desafíos que enfrentan los docentes que atienden a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes en su quehacer cotidiano y la manera como han intentado responder a ellos, a fin de determinar –apoyados en el “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua”, en adelante Marco de referencia (Mejoredu, 2022a)⁷ el problema de la práctica susceptible de ser atendido mediante la formación continua y los aspectos de la práctica que se requieren mejorar.

La definición de estos componentes (figura 1.1) hace explícito el recorrido que se sigue para formular una propuesta de formación continua centrada en la práctica y fundamentada en el enfoque de formación docente situada, el cual reconoce que los saberes y conocimientos que las maestras y los maestros han adquirido durante su trayectoria profesional son la base de la reflexión sobre la práctica, el diálogo y el trabajo colaborativo.

⁶ Los Criterios generales (CGPFCDPD-2021) están disponibles en <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf>.

⁷ “El Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua” representa una orientación –no limitativa ni exhaustiva– que reconoce y articula la multiplicidad de saberes y conocimientos docentes, a fin de movilizarlos a partir de la recuperación de la práctica y la experiencia de figuras docentes, directivas y de acompañamiento pedagógico.

Figura 1.1 Componentes para la formulación de intervenciones formativas



Fuente: Mejoredu, 2024: 8.

Las IF no parten de la definición de asuntos o temas generales establecidos *a priori*, como suele suceder desde un enfoque instrumental de formación, sino de escuchar la voz de las figuras educativas destinatarias para comprender las dificultades, tensiones, retos y motivaciones en su labor cotidiana, y, a partir de su análisis, reconocer el problema de la práctica en el que se enfocará la intervención. A partir de dicho problema se establece el aspecto de mejora, que dará rumbo a la propuesta formativa, así como el propósito que delimita sus alcances, considerando los tiempos y la diversidad de condiciones institucionales de los servicios educativos en cada entidad federativa.

Asimismo, la problematización es el punto de partida para la definición de los contenidos y la selección del dispositivo más adecuado para fomentar la reflexión sobre la práctica docente, considerando los contextos y las condiciones particulares en que ésta se desarrolla, a fin de comprenderla para su resignificación, fortalecimiento y transformación (Tovar, 2018; Rodríguez y Hernández, 2018).

Otro aspecto que distingue a las IF de otras propuestas de formación es la manera en que se abordan los contenidos mediante el uso del diálogo, la narrativa y la espiral reflexiva como referentes para pensar y movilizar la práctica. De esta forma, se plantean actividades que permiten a los docentes reconocer sus prácticas y las concepciones o creencias que están detrás de ellas, para confrontarlas con otras experiencias o teorías, discutir y negociar significados encaminados a la resignificación y mejora de la práctica, apoyados en el trabajo colaborativo entre colegas.

El desarrollo del dispositivo formativo Grupo de análisis de la práctica (GAP) se apoya en el recurso para los participantes denominado: *Re-conocer los saberes y los tiempos de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes en mi práctica docente. Cuaderno de trabajo*, el cual presentan las secuencias de actividades, considerando los tiempos y las dinámicas de trabajo, que contribuyan al logro del propósito de la IF. El recurso también incorpora los espacios necesarios para que los participantes construyan los productos para documentar su participación en el proceso formativo.

El acompañamiento pedagógico es un componente primordial para dar continuidad a la reflexión detonada durante el desarrollo del dispositivo formativo; y el monitoreo, en tanto proceso continuo, permite recuperar, analizar y utilizar información para documentar la implementación de la IF, identificando las fortalezas y las dificultades que se presentaron, así como las acciones que se realizaron para atenderlas.

En este marco, la presente intervención formativa toma como referentes –para contextualizar la práctica de los docentes a quienes se orienta– la caracterización de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes; las políticas dirigidas a su atención educativa, considerando las estrategias de formación docente que involucran, así como las condiciones institucionales y laborales en que se desarrolla la práctica docente.

La niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes (NFJAM)

La niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes son niñas y niños que se desplazan, junto con sus familias, de sus comunidades de origen a campamentos agrícolas al interior del país debido, principalmente, a la necesidad de encontrar fuentes de empleo para subsistir.

Los jornaleros agrícolas migrantes son un grupo poblacional heterogéneo en términos económicos, culturales y sociales que “incluye tanto a trabajadores agrícolas sin tierra como a campesinos minifundistas; hombres, mujeres y niños; algunos mestizos y otros indígenas” (Sánchez, 1998: 81). Realizan trabajos en el campo –que van desde la preparación del terreno hasta el cuidado y cosecha de los cultivos– a cambio de un salario.

Este sector de la población históricamente ha sido colocado en situación de vulnerabilidad, la cual se manifiesta en los bajos salarios que reciben y las condiciones de informalidad, pues trabajan de manera estacional y no tienen acceso igualitario a servicios de salud, vivienda y educación (Mejía *et al.*, 2022).

Los jornaleros agrícolas migrantes se caracterizan por el *tipo de desplazamiento* que realizan:

Circular. Es el desplazamiento que realizan las familias de jornaleros agrícolas migrantes (JAM) que salen de su lugar de origen para ir a trabajar a un sitio distinto, moviéndose por varios territorios y entidades, regresando después de una temporada a su punto de partida (Vera y Durazo; Lara; Rodríguez, citados en Mejoredu, 2024a: 31).

Pendular. Refiere a los movimientos migratorios entre el lugar de origen y el lugar de trabajo para regresar al lugar de origen, se incluye el desplazamiento que va de “un campamento o cuartería, en alguna zona de trabajo en donde se ha afincado temporalmente la población mientras trabaja, para dirigirse a otro lugar y/o regresar nuevamente al primero” (Lara y Grammont, 2011, 49).

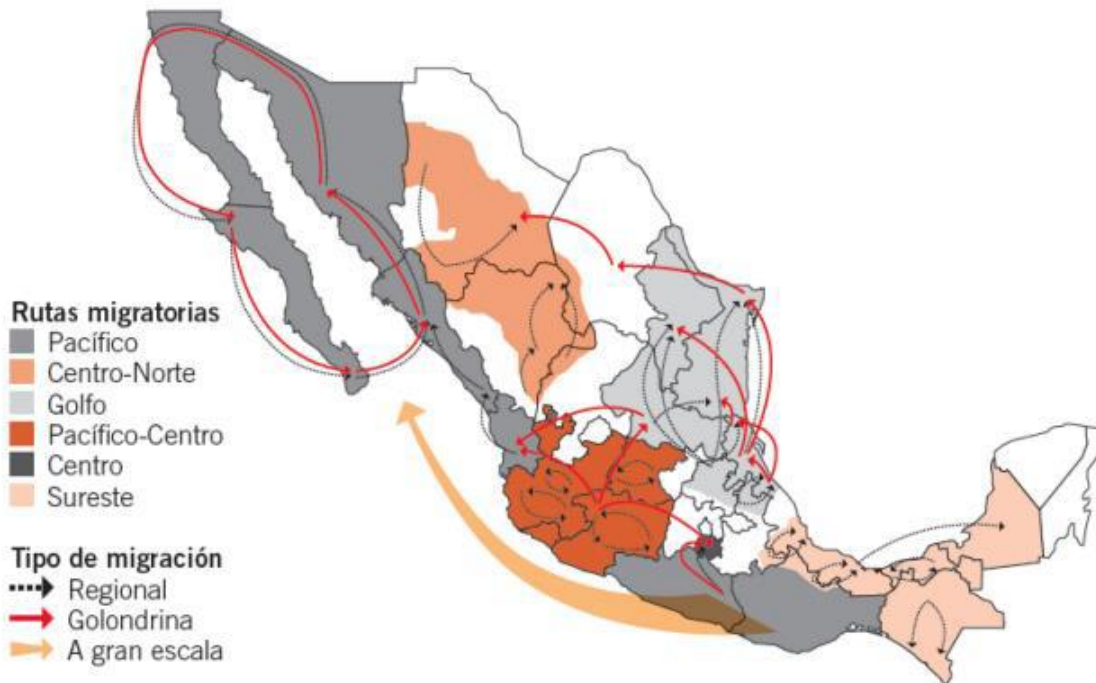
Errante o golondrino. Es un movimiento circular entre “distintos lugares de trabajo sin tener una residencia fija” debido a que los circuitos de tránsito “están íntimamente relacionados con la dispersión geográfica de las empresas y el carácter intermitente del empleo que éstas generan” (Lara y Grammont, 2011: 49).

Semiasentados. Son familias de jornaleros agrícolas en los que una parte de sus integrantes sigue migrando mientras otra permanece en un solo sitio (Rodríguez, 2022).

Asentados. Son los jornaleros agrícolas migrantes que anteriormente migraban con carácter temporal a una región y que se quedan a radicar en ella con sus familias (García, 2020 y Velasco *et al.*, 2014).

Las rutas constituidas por los movimientos migratorios han formado diversos circuitos al interior de los estados con recorridos de longitud variable, las rutas más comunes son: Pacífico, Golfo, Sureste, Pacífico-Centro, Centro-Norte y Centro (las más amplias son cuatro: la ruta del Pacífico, la del Golfo, la del Centro y la del Sureste) (Padilla, 2017). Diversos factores como la reestructuración de las empresas agrícolas y la tecnificación del campo, entre otros, hacen que estas rutas cambien, se extiendan y multipliquen (INEE, 2016).

Mapa 1.1 Principales rutas migratorias y tipos de desplazamientos



Fuente: Padilla, 2017: 58.

Ruta del Pacífico. Es considerada la más importante por la cantidad de jornaleros agrícolas migrantes que demanda, pues es una región de grandes productores cuyo producto se destina al mercado internacional, además de ser la más amplia y larga de las grandes rutas. Los jornaleros agrícolas migrantes provienen de Oaxaca, Guerrero y Puebla, y su destino es Sinaloa, Sonora, Baja California Sur y Baja California. El recorrido completo de esta ruta se hace en un periodo de hasta seis meses (Padilla, 2017, Rojas, 2017, INEE, 2016).

Ruta del Golfo. Los jornaleros agrícolas migrantes que transitan por esta ruta provienen de los estados de Oaxaca, Hidalgo, Veracruz y Puebla que, a diferencia de la ruta del Pacífico, recorren distancias relativamente cortas, pues se van deteniendo paulatinamente en diversos valles donde trabajan principalmente en plantaciones (café, cítricos, piña y caña de azúcar) de los estados de Tabasco, Veracruz, Tamaulipas y Nuevo León. Esta corriente migratoria de jornaleros en ocasiones se desplaza hasta la Comarca Lagunera (Padilla, 2017, Rojas, 2017, INEE, 2016).

Ruta del Centro. Los lugares de origen de los jornaleros son, principalmente, los estados de Oaxaca, Guerrero e Hidalgo, y las entidades federativas receptoras son San Luis Potosí, Guanajuato, Zacatecas, Durango, Coahuila y Chihuahua (Padilla, 2017, Rojas, 2017, INEE, 2016).

Ruta del Sureste. Incorpora mano de obra local y migrante, principalmente de origen centroamericano. Esta ruta comprende varios trayectos relativamente cortos y está constituida por jornaleros agrícolas migrantes de Tabasco, Campeche, Yucatán y Chiapas (Padilla, 2017, Rojas, 2017, INEE, 2016).

En la intervención formativa se hace referencia a la categoría *niñez* entendida como el grupo social que conforman las niñas y los niños, desde su reconocimiento como sujetos de derechos, cuya etapa vital necesita protección y atención especiales, además del respeto de todas las garantías de las que goza cualquier persona. También se reconoce el *interés superior* como categoría indispensable en toda decisión que les involucre.

Asimismo, se hace referencia al término *infancia* como el proceso histórico que ha llevado a diferenciar a las niñas y a los niños del mundo adulto desde una perspectiva de los derechos humanos, cuyas transformaciones en síntesis van del menor como objeto de compasión-represión a la infancia como sujeto pleno de derechos (García, 1995).

La exclusión social que enfrentan las niñas y los niños en algunas partes del mundo los coloca frente a una crisis de incertidumbre en el día a día, ante un futuro poco previsible,

en la lucha por la supervivencia que los lleva a ingresar a la economía informal. Cuando la NFJAM se integra al mundo del adulto, como en el trabajo jornalero agrícola, tienen cada vez menos espacio para vivenciarse y fundarse en la niñez, surgen así nuevos sujetos sociales y nuevas representaciones sobre lo que significa ser niño o niña, encarnando nuevas realidades y contextos sociales como los de la NFJAM que demandan nuevas comprensiones y abordajes (Pico y Salazar, 2008; Peña, 2014).

La categoría *niñez* surge de reconocer que las niñas y los niños trabajadores, como es el caso de la NFJAM, retan a las sociedades en general y a los docentes en particular a encarar el modelo tradicional de infancia que les sitúa como objetos de obligación (por parte de los adultos), más no como sujetos de derecho; en condición de *incompletos* frente al mundo adulto; como alguien *incapaz* que necesita ser educado, a fin de pensar en formas alternativas de ser niñas y niños, enfocándose preferentemente en las destrezas, las motivaciones, las experiencias y los conocimientos adquiridos en lugar de centrarse en el carácter deficitario de la infancia (Pico y Salazar, 2008; Peña, 2014).

En su mayoría, la NFJAM empieza a trabajar entre los ocho y los nueve años, promedio seis días a la semana –incluso los domingos–, en jornadas de entre ocho y diez horas diarias, principalmente, en la floricultura y la horticultura. Lo que perciben contribuye hasta en una tercera parte al ingreso de la familia. Algunas de estas tareas son desarrolladas en condiciones que ponen en riesgo su salud física, mental y emocional (INEE, 2016; Rojas, 2004; Loyo y Camarena, 2008; Rodríguez, 2008a; 2008b; 2009). El trabajo infantil⁸ los obliga a combinar sus estudios con largas jornadas de trabajo y provoca que se retrasen o dejen de asistir a la escuela, obstaculizando su derecho a la educación (OIT, citado en INEE, 2016).

A la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes el trabajo no les es ajeno, ya que desde corta edad saben lo que implica ser campesino, pastor y asalariado agrícola al participar en formas de trabajo distintas y complementarias. Al ser hijas e hijos de pequeños propietarios, ejidatarios, comuneros o medieros, ayudan en el cuidado de animales, acarrean leña para el fogón, participan en el barbecho, la siembra, la limpieza y cosecha de productos como el maíz y el frijol; además, cuidan a sus hermanos más pequeños o ayudan en las unidades domésticas. Sin embargo, el significado del trabajo y el apoyo de la NFJAM a las actividades familiares es distinto en el lugar de origen y en

⁸ El trabajo infantil incluye a las personas de entre cinco y diecisiete años que, durante un determinado lapso, realizaron algún tipo de actividad productiva (remunerada o no) o algún tipo de trabajo doméstico no remunerado (OIT, 2017), y tenían una edad por debajo de la legal para hacerlo (INEE, 2016).

los campamentos agrícolas, desafortunadamente en ambos casos impacta en la inestable asistencia a la escuela.

El desfase entre los tiempos que rigen el ciclo agrícola y los que norman el ciclo escolar convencional provoca la interrupción constante de los estudios, la repetición o baja promoción escolar. A este desfase se agrega el tiempo variable que permanecen cada día en los salones de clase (cuatro o cinco horas en sus pueblos de origen y dos o tres horas en los campamentos agrícolas), además de sus entradas y salidas intermitentes al espacio escolar (SEP, 2000: 21).

Al interrumpir sus estudios se ven obligados a repetir un grado escolar, a pesar de que pueden haberlo cursado en diversas ocasiones de forma parcial, algunos logran concluir con grandes esfuerzos la educación primaria, pero otros, dejan la escuela de forma definitiva. Lo anterior demanda un uso flexible del tiempo en la escuela que sea acorde a sus condiciones de vida y trabajo (SEP, 2000).

En México está prohibido el trabajo infantil y el Estado mexicano está obligado a dar garantías para su aplicación, así como para proteger de forma integral los derechos de niñas y niños migrantes, como lo señalan las obligaciones y los principios contenidos en los diferentes convenios que México ha ratificado a nivel nacional e internacional, por ejemplo:

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, en su artículo 26, señala que toda persona tiene derecho a la educación (ONU, 1948), aspecto que se encuentra establecido claramente en todos los tratados internacionales en materia educativa al ser fundamental y posibilitar el ejercicio de los demás derechos humanos.

En los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se establece que “para 2030 se debe tener garantizada una educación inclusiva, equitativa y de calidad a niños y jóvenes, y facilitar el acceso a oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, citada en Mejoredu, 2024a).

La *Convención sobre los Derechos del Niño*, adoptada en 1989, incorpora todo el espectro de derechos humanos (civiles, culturales, económicos, políticos y sociales) y los aspectos sobre la legislación humanitaria. Define el enfoque de protección integral de las niñas y los niños, y deriva un conjunto de obligaciones específicas y complementarias para los Estados parte, para protegerles sin discriminación alguna.

Entre sus principios en materia educativa se encuentra el artículo 2 que señala: “La educación y los sistemas educativos deben promover el respeto por otros, sin importar

su origen cultural o religioso, estableciendo el derecho a la educación básica para todos los niños sin importar la situación migratoria de sus padres y madres” (UNICEF, 1989).

En cuanto al trabajo infantil, en el *Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación* se establece la prioridad de elaborar y poner en práctica programas de acción para eliminar las peores formas de trabajo infantil y se destaca la importancia de la educación para lograrlo (OIT, 1999).

En el ámbito nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024). Es la máxima ley que rige los aspectos económicos, sociales y políticos de México. El aspecto fundamental de la Constitución es: a) derecho a recibir educación; b) la obligación de la federación, los Estados y Municipios para impartir educación básica (preescolar, primaria, secundaria) y media superior; y c) la obligación de la enseñanza obligatoria. Dentro de sus principios fundamentales en materia educativa señala que el Estado velará y cumplirá el principio de interés superior de la niñez, garantizando sus derechos (alimentación, salud, educación y sano esparcimiento) para su desarrollo integral; este principio debe guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a niñas, niños y adolescentes (CPEUM, 2024: artículo 4º).

El artículo 4º de la legislación antes citada se complementa en la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes aprobada en 2000 (2010) que representa la base jurídica para el cumplimiento de los derechos al desarrollo, la supervivencia, la protección, así como los derechos civiles y libertades de niños y niñas mexicanos de hasta 18 años. En materia educativa, esta ley señala, entre otros aspectos, que “se evite la discriminación de las niñas y las adolescentes en materia de oportunidades educativas. Se establecerán los mecanismos que se requieran para contrarrestar las razones culturales, económicas o de cualquier otra índole, que propicien dicha discriminación” (Cámara de Diputados, 2010: artículo 32, apartado B).

La Ley General de Educación, expedida en 1993, señala que todas las personas tienen derecho a recibir educación. Dentro de sus principios fundamentales señala que es responsabilidad del Estado prestar servicios educativos con calidad y excelencia, de forma prioritaria a “quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales” (Cámara de Diputados, 2024b: artículo 8).

Asimismo, señala que la educación, en sus distintos tipos, niveles, modalidades y opciones educativas responderá a la diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios, además de las características y necesidades de los distintos sectores de la población (artículo 36). También determina que el Estado garantizará el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afroamericanas, migrantes y jornaleros agrícolas (Cámara de Diputados, 2024: artículo 56).

En materia de trabajo infantil, la *Ley Federal del Trabajo* establece la prohibición del trabajo en población con menos de quince años e instituye que no podrán trabajar quienes tengan más de quince y menos de dieciocho años que no hayan terminado la educación básica obligatoria. Asimismo, señala la responsabilidad de las personas empleadoras en cuanto a:

Fomentar la educación entre las personas trabajadoras del campo y sus familiares. [...] En el caso de los hijos de las personas trabajadoras del campo se deberá fomentar la educación obligatoria. [...] Las autoridades educativas reconocerán los estudios que, en un mismo ciclo escolar, realicen los hijos e hijas de las personas trabajadoras del campo tanto en sus lugares de origen como en sus centros de trabajo. Asimismo, las autoridades educativas definirán mecanismos de seguimiento que aseguren la continuidad de los estudios en sus comunidades de origen y en los centros de trabajo. En todo caso, la educación que se brinde responderá a la diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, además de las características y necesidades de este sector de la población por lo que deberá ser de carácter intercultural y plurilingüe Cámara de Diputados, 2024a: artículo 283.

El trabajo infantil deriva de las condiciones de pobreza y desigualdad que enfrentan las familias jornaleras agrícolas migrantes –tanto en sus lugares de origen como en algunas zonas de atracción– lo que les obligan a emigrar para encontrar posibilidades de trabajo y les exige la incorporación de diferentes integrantes de la familia, incluyendo a niñas y niños, en actividades asalariadas o informales para garantizar su supervivencia, inviable de otra forma. Esta situación la debe de atender el Estado, a fin de cumplir con el derecho de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes a la educación “Es necesario que las políticas se orienten a prevenir y a suprimir el trabajo infantil; y atiendan, al mismo tiempo, las causas y no solamente sus efectos” (INEE, 2014).

En la intervención formativa se reconoce que la incorporación temprana de los niños y las niñas al mercado laboral los enfrenta a condiciones que afectan su salud y desarrollo, además de interferir en su proceso de escolarización. Negar el trabajo infantil u omitir su

mención es invisibilizar sus condiciones de vida. Asimismo, se reconoce que las experiencias de vida de la NFJAM los llevan a conformar diversas formas de ser y actuar en el mundo social y natural que los rodea, conformando realidades múltiples que les demandan el desarrollo de sus capacidades, entre ellas la de adaptación, además de ayudarles a enfrentar con fortaleza importantes retos de la vida. El reconocimiento y comprensión de estas experiencias y de los saberes derivados de ellas es fundamental en la intención de proporcionar una educación con pertinencia, sin soslayar que el trabajo infantil es una barrera para que ejerzan su derecho a la educación.

Los docentes de la NFJAM

La docencia es una actividad compleja por tratarse de un quehacer humano y por la multiplicidad de factores que en ella intervienen. Su práctica se caracteriza por la heterogeneidad, ya que se encuentra multideterminada: por el Estado y sus políticas hacia la educación, por el ideal de maestro que tiene la sociedad, por las condiciones concretas de trabajo, por la interacción maestro-alumno, por la institución y su currículo y por la historia personal, entre otras (Romo, 1997). En el caso de los docentes que atienden a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes, esta heterogeneidad se complejiza por las condiciones estructurales, laborales y administrativas en las que desempeñan su labor educativa.

En 2021, el Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante (SINACEM) de la SEP, registraba 28 939 niñas y niños, en su mayoría atendidos en 752 escuelas del Programa para la Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM) por 1343 docentes en 15 entidades federativas. Esta cantidad de escuelas representaba alrededor de 50% de la población potencial (SEP, 2019).

Las y los docentes de NFJAM cuentan en su mayoría con título de licenciatura o posgrado y 6 de cada 10 en el área de educación. En el ciclo escolar 2020-2021, 13% daban atención multinivel (Veracruz, Chiapas, Chihuahua y Baja California) y uno de cada 5 hablaba alguna lengua indígena.

Las condiciones en que laboran los docentes son heterogéneas, pues varían por entidad federativa, algunos de ellos trabajan en zonas de origen y otros en zonas de atracción, en ambos lugares el tipo de escuelas es variable: aulas móviles, aulas al aire libre, galeras y camiones abandonados que son acondicionados para fungir como aulas, así como escuelas cuya infraestructura básica es muy adecuada.

La calidad de vida y trabajo de las familias jornaleras agrícolas migrantes depende de los empresarios agrícolas, así como también la existencia de la escuela y en caso de existir, la calidad de los espacios destinados a las actividades escolares, los apoyos ofrecidos a los maestros y a los padres de familia para desalentar el trabajo infantil, además de las posibilidades de colaboración entre ellos y las autoridades educativas (Leal, 2011).

Datos de 2019 señalan que más de 70% de las y los docentes tenía contratación interina o por ciclo agrícola, sólo Baja California Sur y Michoacán contaban con docentes de base; 10% recibía una beca como contraprestación (INEE, 2019). En la actualidad persiste la contratación interina o temporal de docentes y otras figuras educativas; con condiciones precarias (SEP, 2019; Rojas, 2021).

El salario de los maestros y las maestras puede depender de recursos estatales o aportaciones de la empresa agrícola en que labore el docente, en algunas entidades federativas estas fuentes se combinan. A excepción de los pocos docentes con plaza, en cualquiera de las otras formas de contratación, los docentes no tienen prestación alguna.

La mayoría de ellos no reciben un salario por su trabajo, sino una beca o compensación económica que no es suficiente para satisfacer sus necesidades básicas, ya que un porcentaje importante de ésta la ocupan en la compra de alimentos, materiales y en los traslados de sus lugares de trabajo a los municipios cuando tienen que ir a cobrar, estudiar o a visitar a su familia. Algunos reciben un apoyo económico de los empresarios agrícolas y, en su mayoría, son contratados solamente durante el periodo de los ciclos agrícolas, situación que influye en la falta de garantías y de prestaciones sociales, así como en su rotación frecuente. Por ello, la permanencia de los docentes es incierta en los estados en donde opera el servicio educativo.

En las comunidades de origen y en algunos campamentos en donde la NFJAM no trabaja, los maestros también se hacen cargo de apoyar su aprendizaje en las tardes, asesorarlos con sus tareas y colaborar con las comunidades en la organización y gestión de festividades, entre otras tareas. En algunos campamentos los maestros también alfabetizan a la población adulta por las noches, después de atender a niños y niñas.

En 2021 se eliminó el 100% del recurso federal, lo que impactó en la desaparición del Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM) en algunas entidades federativas que no contaban con presupuesto estatal para continuar con la atención educativa a la NFJAM, lo que incluye la formación específica de los docentes.

Previo a dicho recorte, el PAEPEM colocaba en el centro de su interés a la población a la que se dirige, siendo los docentes el eslabón para alcanzar sus propósitos, enfocando su formación en la comprensión de principios, perspectivas y metodologías de la propuesta educativa, con el fin de que la implementen. Bajo esta mirada, hay una concepción del docente como técnico que ejecuta procedimientos diseñados por otros, con lo cual se ignora su capacidad de agencia para organizar su labor educativa a partir de saberes y experiencias propias (Remedi, 2004).

El currículo nacional no considera de forma específica a las niñas y los niños migrantes (Jacobo y Armenta, 2018), por lo que las instituciones que históricamente han atendido a esta población –SEB, Conafe e INEA– diseñaron programas educativos específicos a partir del currículo nacional, de los que se derivan las estrategias de formación docente a las figuras responsables de su operación en las aulas. Sin embargo, “actualmente no existe una propuesta pedagógica y curricular específica para la atención educativa a la NFJAM” (Rojas, 2023: 55-56); en la que se consideren las condiciones de vida y trabajo de la población.

La formación continua considera cada vez menos contenidos específicos para dar atención educativa a la NFJAM; los maestros y las maestras se basan en los planteamientos y tiempos que marca el currículo nacional, por lo que el acercamiento de los docentes a la formación es a partir de opciones dirigidas a quienes trabajan en escuelas urbanas (Yocupicio, 2006). De la amplia oferta del Catálogo Nacional de Cursos Extracurriculares para el proceso de admisión en Educación Básica, ciclo escolar 2024-2025, solo seis opciones se relacionan con el tema migratorio (USICAMM, 2024); además, por lo regular los docentes se forman en contextos educativos urbanos o rurales, marginados y vulnerables, pero culturalmente homogéneos, en el sentido de estar integrados por hablantes monolingües de español, la lengua oficial, y con bajo índice migratorio (Jacobo, *et. al.*, 2010), lo que los separa de la realidad que viven las y los docentes al atender a la población infantil migrante.

Lo antes señalado conduce a que la práctica docente se centre en el desarrollo de acciones y estrategias de enseñanza homogéneas, a las que deben adaptarse o incorporarse la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes; muchas veces solos, sin la ayuda adecuada o necesaria del personal docente, lo que genera segregación y conduce a la desigualdad (Juárez *et. al.*, 2021).

La atención educativa a la NFJAM

Desde la década de 1980, en México han existido ofertas educativas dirigidas a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes; tres instancias han sido las responsables de su diseño y puesta en marcha a nivel nacional: el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), órgano descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP); el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), también a cargo de la SEP.

Desde 1996, la SEB ha desarrollado acciones de atención educativa a NNA en contextos migratorios, principalmente a través del Programa para la Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM) y con anterioridad mediante el Programa Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). En 2010 el PRONIM se trasladó de la Dirección General de Innovación y Gestión Educativa SEB/SEP, a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la misma secretaría y se integró al Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) que nació de la fusión de seis Programas educativos.⁹

Con la fusión se modificó la población objetivo del PRONIM, centrada en niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes hacia niños y niñas menores de edad de familias en contexto y situación de migración. En diciembre de 2019, el PIEE desaparece y se crea el Programa para la Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM), dada la necesidad de volver a dar atención específica a esta población, a fin de que las alumnas y los alumnos que asisten a centros de educación migrante¹⁰ “cuenten con mayores posibilidades de concluir la educación básica obligatoria, canalizando los recursos para propiciar que en educación básica cuenten con una oferta educativa de acuerdo a sus necesidades, con el fin de lograr una mayor inclusión en el sistema educativo y equidad en la atención que se les brinda, buscando generar un incremento en la cobertura de dicha población” (SEP, 2019).

A lo largo del tiempo la trayectoria de las acciones educativas a cargo de estas instancias ha implicado cambios de nombre en los programas y proyectos educativos, así como en

⁹ Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa; Programa Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM); Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural; Fortalecimiento del Servicio de Educación Telesecundaria; Atención Educativa a Grupos en Situación Vulnerable; Educación para Personas con Discapacidad; y Fortalecimiento de las Acciones Asociadas a la Educación Indígena.

¹⁰ Los Centros de educación migrante son aquellos que se proporcionan en campos agrícolas, fincas, albergues (fijos y temporales), aulas móviles (fijas y semifijas), espacios educativos ubicados en zonas de alta marginación y muy alta marginación, zonas urbanas, escuelas de educación básica, sitios donde se presente el fenómeno de la migración y se atiende a población escolar migrante de manera temporal en niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria; con un enfoque que considera la diversidad social, cultural y lingüística.

las áreas de adscripción dentro de la misma SEP, siempre con el propósito de avanzar hacia la construcción de propuestas innovadoras y pertinentes que reconozcan la realidad de niñas y niños migrantes. Sin embargo, pese a los avances en los más de cuarenta años de experiencia en la atención educativa a la NFJAM a cargo del SEN, los proyectos y programas bajo la responsabilidad de las tres instancias antes mencionadas han ido desapareciendo.

Actualmente, sólo los programas a cargo del INEA y Conafe cuentan con recursos para su operación¹¹ ya que, como se mencionó anteriormente, el recurso federal destinado al PAEPEM tuvo un recorte presupuestal de 100% en 2021 (UNICEF, 2021), por lo que su continuidad depende del presupuesto que destine cada entidad federativa para su operación, lo que profundiza la deuda histórica que tiene el Sistema Educativo Nacional con la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes.

La eliminación del recurso para atender a esta población del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación en 2021, ha tenido impacto en todos los ámbitos de atención, por ejemplo, para el ciclo escolar 2019-2020, la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) reportó un total de 2 620 docentes en el Programa para la Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM) en 27 entidades federativas, para el ciclo 2020-2021 disminuyó a 1 343 docentes en 15 estados (SEP, 2023).

Las dificultades que enfrenta la NFJAM para ejercer su derecho a la educación, aunadas a las escasas acciones educativas por parte del SEN y a la falta de opciones de formación docente específica que partan de reconocer la capacidad de agencia de los docentes, permite anticipar y comprender que las maestras y los maestros que los atienden enfrentan desafíos de particular complejidad, al tiempo que puede significar grandes oportunidades de formación en la práctica.

Asimismo, los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) reconocen los derechos humanos de niñas y niños migrantes e identifican a la inclusión como principio ético de las escuelas para:

responder, responsabilizarse, cuidar y atender a cualquier NNA que, entre otras cuestiones, por su condición migratoria requiera cobijo de la comunidad escolar, así como una respuesta institucional (académica, jurídica o administrativa) (SEP, 2022d). En este marco, la NEM reconoce que en la vida escolar nacional habitan niñas, niños, adolescentes y adultos en condiciones de migración, merecedores por igual de respeto a su dignidad

¹¹ En julio de 2022, el INEA tuvo una reducción presupuestal de 33.9%; es decir, pasó de 2 272 355 000 pesos en 2019, a 1 501 774 000 en 2022 (pressreader.com, 2022, 4 de julio).

humana, y con el mismo derecho a la educación, al bienestar y al buen trato (Mejoredu, 2024a: 21).

La NEM señala la importancia de que niñas, niños y adolescentes “inicien, continúen y concluyan la educación básica sin que su condición migratoria sea motivo para interrumpir su trayectoria formativa o quedar excluidos” (SEP, citada en Mejoredu, 2024a: 22).

Entre los puntos centrales del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022) se señalan siete estrategias nacionales que se asocian con la presente intervención formativa,¹² en particular, la “Estrategia nacional para la atención a niñas, niños y adolescentes en situación de migración interna y externa” que a la fecha no ha sido publicada.

Además de la consideración de los ejes articuladores del Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022), de los cuales se destacan (sin analizarlos por separado del resto de los ejes) los ejes de inclusión e interculturalidad crítica. Esto permite considerar el contexto y generar una planeación más flexible y pertinente. Sin embargo, no se considera la condición específica de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes.

Problematización de la práctica

La problematización de la práctica es un proceso analítico y sistemático que permite reconocer y comprender la complejidad de las dificultades, preocupaciones, tensiones, retos y desafíos que los docentes experimentan en su práctica cotidiana, las decisiones que toman para responder a estas situaciones en un contexto dado, así como las creencias, concepciones y valores que subyacen en su actuar (Mejoredu, 2024b).

Este proceso implica, aproximaciones sucesivas a la práctica, inicialmente a partir de las situaciones experimentadas por las y los docentes de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes, como problemáticas o desafíos en el desarrollo de su labor educativa, además de los saberes y conocimientos con los que les hacen frente, considerando las condiciones y el contexto donde laboran. Se trata de comprender

¹² 1. Estrategia nacional para la enseñanza de lenguas y culturas indígenas y afroamericanas; 2. Estrategia nacional de educación inclusiva; 3. Estrategia nacional para la educación multigrado; 4. Estrategia nacional para la atención a niñas, niños y adolescentes en situación de migración interna y externa; 5. Estrategia nacional para fortalecer a las escuelas como parte del tejido comunitario en contextos urbanos; 6. Estrategia nacional con perspectiva de género para mantener a las escuelas libres de violencia y acoso; 7. Estrategia nacional de lectura (SEP, 2022).¹³ En los estados de Baja California Sur, Baja California y Sinaloa.

ampliamente la práctica, en diálogo con la teoría, y determinar el problema en el que se puede incidir desde la formación continua, para su transformación y mejora; elemento en torno al cual se definen y articulan los componentes de la IF.

Así, la problematización de la práctica docente coloca en el centro de la formación continua al sujeto que se forma, reflexiona y transforma su práctica docente, a fin de considerar los retos cotidianos que afronta, considerando el nivel, servicio y contexto socioeducativo en el que labora.

Para aproximarse a dichas realidades y desafíos de la práctica de los docentes de la NFJAM se revisaron documentos de carácter normativo, político, académico y de investigación respecto a la atención educativa a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes, enmarcados en el enfoque de justicia social y de derechos humanos. Asimismo, se visitaron algunos campamentos agrícolas en donde se conversó con docentes, familias, estudiantes y responsables estatales de educación migrante¹³ para recuperar de primera voz su experiencia, opiniones y desafíos.

El análisis de la información recabada posibilitó identificar tres de los principales desafíos o problemáticas en la práctica de los docentes que atienden a la NFJAM.

Primer desafío: asistencia irregular a la escuela de la NFJAM asociada principalmente a la movilidad migratoria y al trabajo infantil que impide avanzar en el aprendizaje.

Los docentes refieren como desafío el que sus estudiantes no asistan regularmente a la escuela, teniendo como referencia el calendario del ciclo escolar que aplica a la totalidad de escuelas del país, debido principalmente a factores ajenos a la práctica, como el trabajo infantil y la impredecible movilidad migratoria de las familias, ya que depende de los periodos de cosecha, condiciones climáticas y laborales. El ausentismo también obedece a que algunos cuidan a sus hermanos y realizan labores domésticas. En opinión de los docentes esto repercute en que no se cuenta con tiempo suficiente y oportunidades continuas para avanzar en los contenidos previstos en los programas de estudio.

¹³ En los estados de Baja California Sur, Baja California y Sinaloa.

Algunos testimonios que dan cuenta de este desafío son los siguientes:

Entonces, qué estamos haciendo mal o qué está pasando que [los estudiantes] se van, vienen, no estudian; y como están aquí, nosotros tenemos que brindar la educación y enseñarles en el poco tiempo que van a estar aquí. Si aprendió, qué bueno, y si no, pues qué lamentable, porque si se va a otro estado y vuelve otra vez, va a volver igual o peor, y de hecho sí ha pasado, vuelven mucho peor.

Docente de primaria migrante, Baja California

Pero sí es complicado, a veces digo: ¿será igual en una escuela regular? –quisiera dar clases ahí, nunca he dado en una regular, nunca-. ¿Los niños en sexto año tampoco sabrán leer? Esa siempre ha sido mi duda. Pienso, ¿por qué nosotros nomás?, ¿por qué estos niños? ¡Pobres niños! Se van, vienen, no se quedan, se van un tiempo, van a otro estado, no estudian, se pierden un año, vienen aquí y los meten a estudiar. ¿A qué grado va? ‘Va a pasar a sexto’. ¿Sabe leer? ‘Nada’. ¿Sabe escribir su nombre? ‘Nada’. Son como un niño de primero, les tienes que enseñar desde lo básico.

Docente de primaria migrante, Baja California

El principal reto es eso de la migración, yo siento que es eso, porque si los tuviéramos [refiere a los estudiantes] de inicio a fin de ciclo escolar, yo siento que sería otro nuestro caso con los resultados y ahorita pues no. [...] yo siento que para mí ese es el mayor desafío, porque no le damos continuidad.

Docente de primaria migrante, Baja California

Segundo desafío: familias con escaso dominio del idioma español y que no saben leer y escribir

Otra condición que se vive como desafío para la práctica es tratar con familias que “no saben leer ni escribir ni cómo expresarse” por un escaso dominio del español, por lo que no pueden ayudar a sus hijos en sus tareas y aprendizajes, y los docentes tratan de enseñarles a ambos. Esta circunstancia genera bajas expectativas sobre la continuidad de la NNAJ en la escuela, buscando que culminen preescolar y primaria, pero “en prepa y secundaria [las familias dicen] vámonos al campo”.

El siguiente testimonio muestra la percepción de un docente respecto al escaso dominio del español de algunas familias.

Hay padres que no leen, que no saben cómo expresarse. Entonces, ahí sí tienes que ayudarles un poquito más [...] es difícil que el niño aprenda o quiera aprender, no lo ve

como una necesidad. Entonces, ahí sí es mucho más difícil, porque es un trabajo con el papá y con el alumno, es enseñarles a ambos.

Docente de primaria migrante, Baja California Sur

Tercer desafío: Acoso escolar, principalmente a la NFJAM que habla una lengua distinta al español.

Enfrentan casos de acoso escolar principalmente hacia las y los estudiantes que hablan una lengua distinta al español, lo que ocasiona que “no les gusta hablar su lengua” lo cual puede ser un motivo para dejar de asistir a la escuela, como lo señala el siguiente testimonio:

[Los estudiantes hablantes de lengua indígena] tuvieron que aprender [español] a fuerza porque les hacían mucho *bullying*, demasiado; los discriminaban porque no hablaban español. Ahora sí que tienen que aprender –con la pena, pobrecitos– a la fuerza a hablar español porque [a un estudiante] le decían el Guachiní —‘Ahí viene el Guachiní’—.

Docente de primaria migrante, Baja California

El primer desafío de la práctica identificado destaca por su pertinencia, relevancia y viabilidad, por lo cual se consideró como punto de partida de la problematización de la práctica de los docentes que atienden a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes a partir de establecer la siguiente situación problemática:

Los docentes destacan que entre los principales desafíos en la atención educativa a la NFJAM está el hecho de que sus estudiantes no asisten regularmente a la escuela conforme a los tiempos establecidos en el calendario de cada ciclo escolar, debido principalmente a que la movilidad migratoria de su familia es impredecible, así como a las responsabilidades que asumen respecto al cuidado de sus hermanos menores, las tareas domésticas o el trabajo en el campo. En opinión de los docentes esto repercute en su aprendizaje, ya que no se cuenta con tiempo suficiente ni oportunidades continuas para avanzar en los contenidos previstos en los programas de estudio.

El segundo y el tercer desafío serán atendidos en subsecuentes IF que se formulen en Mejoredu, o bien tomarse como referencia inicial para las que se diseñen en el ámbito estatal, a fin de atender de manera progresiva los desafíos que enfrentan los docentes con procesos formativos pertinentes.

Análisis de la situación problemática

El origen de las situaciones problemáticas está en múltiples factores estructurales, sociales e incluso institucionales que condicionan la práctica y que requieren distintas actuaciones dentro del Sistema Educativo Nacional. Sin desconocer lo anterior, también es posible y necesario preguntarse por las prácticas, saberes y conocimientos que están implicados en la manera como las y los docentes responden ante la situación problemática, para identificar tanto los desafíos de la práctica como los aspectos susceptibles de mejora a través de una intervención de carácter formativo.

El Marco de referencia previamente citado apoya este análisis, en principio, orientando en cuál o en cuáles de los cinco núcleos es posible ubicar la situación problemática, considerando los saberes y conocimientos implicados en ésta y, a partir de ello, identificar elementos más específicos en función de las dimensiones y las preguntas que orientan la problematización de la práctica.

Al tratarse de una situación problemática que enfatiza las concepciones de los docentes en torno a las condiciones de vida de la NFJAM y sus implicaciones en el ámbito escolar, el análisis se centró en el “Núcleo II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje”, pero también consideró el derecho a la educación que se plantean en el “Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el por qué y el para qué de la educación”, así como lo relacionado con la innovación de la práctica que se aborda en el “Núcleo IV. Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia”.

El Marco de referencia propone, en cada uno de estos núcleos, preguntas que permiten implicar a la práctica en la comprensión integral de la situación problemática, llevando el análisis a la identificación de lo que se hace, para responder a los retos o dificultades y las concepciones, creencias o experiencias que subyacen a esa práctica. En la tabla 1.1. se enlistan las orientaciones para la problematización que se corresponden con los tres núcleos citados.

Tabla 1.1 Orientaciones para la problematización

| Núcleo y dimensión | Orientaciones para la problematización |
|---|---|
| <p>Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el por qué y el para qué de la educación Dimensión. Sobre el derecho a la educación</p> | <p>¿Qué factores favorecen o dificultan el aprendizaje de la NFJAM? ¿Cómo asegurar la accesibilidad y adaptabilidad en la prestación del servicio educativo para esta población? ¿Qué estrategias se pueden implementar en el aula para afrontar las dificultades que obstaculizan el derecho a la educación de la NFJAM?</p> |
| <p>Núcleo II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje Dimensión. Sobre la enseñanza y el aprendizaje</p> | <p>¿Cómo se identifican los saberes, conocimientos, intereses y necesidades de la NFJAM derivados de sus experiencias de vida? ¿Cómo se incorporan los saberes, conocimientos, intereses y necesidades de la NFJAM en los procesos de enseñanza y aprendizaje?</p> |
| <p>Núcleo IV. Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia Dimensión. Sobre la innovación de la práctica</p> | <p>¿Qué expectativas tienen los docentes sobre el aprendizaje de la NFJAM y cómo influyen en su práctica? ¿Qué concepciones sobre el tiempo escolar permean la práctica docente? ¿Qué implicaciones tienen en la práctica, las concepciones de los docentes sobre el tiempo escolar, frente a la movilidad migratoria como condición de vida de la NFJAM? ¿Cómo emprender un cambio en la práctica docente que sea oportuno y pertinente para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y acompañamiento a la NFJAM?</p> |

Fuente: elaboración propia con base en Mejoredu, 2022a.

Las condiciones que caracterizan la vida de la NFJAM y aquellas en las que se desarrolla la práctica de los docentes que les atienden, representan uno de los ejemplos más contrastantes entre los lineamientos o supuestos bajo los cuales se organiza y funciona el servicio educativo, y la diversidad de estudiantes, escuelas y maestros que cuestiona los supuestos de homogeneidad que persisten, en particular el cronosistema, la simultaneidad, la descontextualización y la presencialidad (García, 2019).

- El *cronosistema* estructura los saberes sobre la enseñanza, la definición de contenidos, los ritmos de aprendizaje, los ritmos de evaluación, aunque no se haga evidente cómo lo hace (Terigi, 2010).
- La *simultaneidad* es la "organización del sistema escolar para enseñar los mismos conocimientos al alumnado a un mismo tiempo" (García, 2019: 104).

- La *descontextualización* refiere a que "los contenidos curriculares son adaptaciones de los saberes producidos fuera de la escuela" (García, 2019: 104).
- La *presencialidad* "plantea que existe una necesaria copresencialidad de docentes y alumnos para que exista la posibilidad de que se logre el aprendizaje" (García, 2019: 104). "Si la presencialidad se rompe, la enseñanza escolar tal como fue históricamente desarrollada se desbarata" (Terigi, 2021: 35).

El apego a los lineamientos bajo los cuales funciona el sistema educativo conduce a que los docentes vivan en el esfuerzo permanente para que la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes se ajuste al recorrido que el sistema tiene planificado: organización por niveles y grados, anualización de los grados de acuerdo con el avance en la instrucción; bajo una progresión lineal acorde a los tiempos marcados por una "periodización estándar" que Terigi (2007) ha denominado *trayectorias teóricas*; desconociendo la heterogeneidad, la variabilidad o contingencias presentes en los itinerarios de la NFJAM que los lleva a tener trayectorias *no encausadas*, es decir, desacopladas del recorrido que el sistema tiene planificado (Terigi, 2007).

Al perder el tiempo y la continuidad que marca el calendario escolar y los programas de estudio como referentes para la organización de la enseñanza, las decisiones de los docentes se orientan a partir de guías, materiales digitales y libros de texto con actividades y contenidos atomizados y alejados de la realidad, así como del contexto de la NFJAM. Como señalan Jacobo *et. al.* (2010: 49):

El calendario escolar y los materiales de estudio les son ajenos. No responden a sus necesidades básicas de aprendizaje. Nada ha sido pensado para ellos. Todo el sistema educativo, su calendario, el currículo, los materiales de estudio y la formación de profesores se pensaron y se diseñaron para atender a la población infantil asentada a la que, por cierto, se hipergeneraliza y descontextualiza. El sistema se ha construido pensando en niños y niñas en abstracto y plenamente arraigados en su lugar de origen, de tal manera que, ante circunstancias extraordinarias de migración, los educadores no tienen respuesta efectiva para que los procesos de aprendizaje infantil no se perturben con el viaje.

Lo anterior, lleva a que el propósito de la escuela para esta población se reduzca a enseñar o reforzar la lectura y la escritura, así como el pensamiento lógico matemático básico (García, 2019; Martínez y Sánchez, 2017) derivando en que aprendan bajo versiones empobrecidas del currículum (Terigi, 2010) y no logren los aprendizajes esenciales para su desarrollo académico y personal (Rodríguez *et. al.*, 2019).

Asimismo, existen perspectivas sobre el aprendizaje de la NFJAM que permean la práctica docente y que los catalogan como estudiantes con “niveles de alto rezago educativo en lectura, escritura y conteo o cálculo en todos los niveles educativos” (Solano, 2023: 59); que en su mayoría cursan parcialmente los grados y no logran concluir la educación primaria presentando “discontinuidad a lo largo de los seis grados de educación primaria lo que genera altos índices de repetición, abandono y deserción escolar” (Rojas, 2006: 117). Se sostiene que reprueban y abandonan los estudios debido a que no comprenden las explicaciones de los maestros y los libros en una lengua que no dominan [español] (Cedeño, 2020).

Estas perspectivas sitúan la responsabilidad del aprendizaje en la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes, desconociendo que son las dinámicas de exclusión educativa que enfrentan las que generan fracaso escolar, bajo nivel educativo y que no se concluya la educación obligatoria (Sánchez y Zúñiga, 2010; Terigi, 2007) en lugar de que se aproveche la fortaleza que encierra “la enorme diversidad de experiencias, conocimientos y saberes que caracterizan a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes. No aprovechar el potencial pedagógico de la migración, dificulta la construcción de significados y la asimilación de conocimiento” (Juárez *et. al.*, 2021: 89).

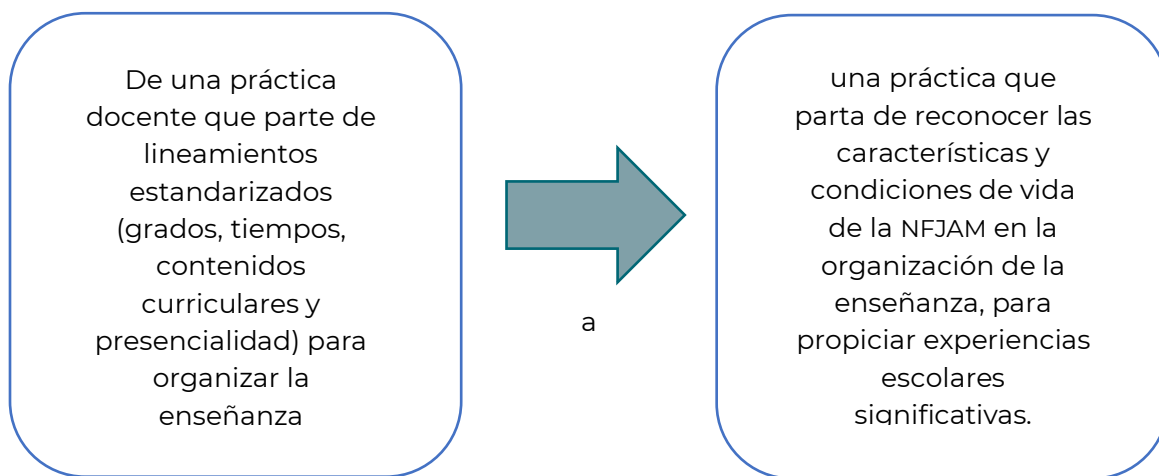
Al identificar estos elementos, se contribuye a la construcción del problema de la práctica que se atenderá en la intervención formativa:

En la práctica de los docentes en servicio de educación primaria que atienden a la NFJAM prevalece una organización de la enseñanza basada en los lineamientos estandarizados (grados, tiempos, contenidos curriculares y presencialidad) que tradicionalmente han configurado al sistema educativo, sin responder a las particularidades que conlleva la movilidad migratoria como condición de vida de esta población, en especial, los saberes derivados de sus experiencias migratorias y sus tiempos en la escuela, lo que limita su aprendizaje y la continuidad de sus trayectorias escolares.

Aspecto de mejora y propósito

Para determinar el aspecto de mejora que es posible atender desde esta IF, se respondió a la siguiente pregunta: *¿qué es lo que se busca mejorar de la práctica de las y los docentes a través de esta intervención formativa?* Por lo que, en relación con el problema de la práctica, los núcleos, las dimensiones y los saberes y conocimientos que se involucran, se determinó el siguiente aspecto de mejora que guía la formulación de esta IF.

Figura. 1.2 Aspecto de mejora



Fuente: elaboración propia.

Responder a las particularidades que conlleva la movilidad migratoria como condición de vida de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes en la organización de la enseñanza, parte de reconocer sus infancias, sus experiencias y saberes derivados de éstas y sus tiempos en la escuela.

No hay un modelo de infancia, sino muchos tipos de infancias coexistiendo, y las de la NFJAM encaran realidades y contextos que demandan nuevas comprensiones sobre el modelo tradicional de infancia en la educación que se corresponde con una etapa coincidente, con determinados tiempos, con un principio y un fin claro; con ciertos rasgos físicos de identidad y conducta, con una posición y responsabilidades similares en las familias, etcétera. Esto es algo que proponemos que las y los docentes reflexionen.

Si la educación es una relación con la infancia, repensar la educación es repensar la infancia. Y repensar radicalmente la educación es repensar radicalmente la infancia. Suspendiendo primero, todo lo que, en relación con ella depende de nuestro saber, de nuestro poder y de nuestra voluntad. Señalándola en tanto que desconocida.

JORGE LARROSA

De ahí la importancia de que la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes conserve una condición de posibilidad y no de conocimiento sobre sus características y condiciones de antemano, a fin de “renunciar a profetizar el futuro de cualquier niño en función de su presente” (Frigeiro, 2006: 329).

Las experiencias derivadas de la migración, tanto en el ámbito escolar como fuera de él, pueden ser aprovechadas como recursos de aprendizaje, como logros y fortalezas, no como un obstáculo o un defecto (Zúñiga *et. al.*, 2018). Estas experiencias representan la forma en la cual la NFJAM reconstruye los acontecimientos significativos de su biografía migratoria y los juzga en un espacio dado y culturalmente marcado que lo estructura, desde el que se construyen saberes, es decir, un conjunto de experiencias lingüísticas, culturales y cognitivas que la NFJAM adquiere en sus distintos espacios de vida. Cuando estas experiencias son compartidas no sólo permiten identificar perspectivas, experiencias, aprendizajes y antecedentes distintos, sino crear referentes comunes y ser punto de partida esenciales para la construcción de nuevos conocimientos.

El tiempo de la NFJAM en la escuela representa un recurso pedagógico que se gestiona y organiza en ésta. La forma en que las y los docentes perciben, gestionan y organizan el tiempo escolar incide en la manera de usarlo y en el logro de experiencias escolares significativas.

Existen dos concepciones sobre el tiempo en la escuela, una objetiva y una subjetiva, la primera tiene cualidades monocrónicas, externas e instrumentales. Las actividades escolares ocupan un tiempo y espacio determinados. El tiempo es institucionalizado, difícilmente modificable, es un dispositivo estructural que norma, regula y ordena la organización escolar. La concepción subjetiva del tiempo en la escuela es una construcción social y una forma de relación que atiende la realidad cultural y social de la NFJAM, así como los sentidos que han construido, por lo que el tiempo es subjetivo, policrónico, dinámico y moldeable (Rubio *et,al.*, 2019).

La organización de la propuesta educativa a cargo de la SEP partió de la duración de los ciclos agrícolas, es decir, de los tiempos que la NFJAM permanece en la escuela, ya sea en

sus comunidades de origen o en las zonas de atracción, los cuales son variables: tres, seis, nueve meses (SEP, 2019). Ante la variabilidad de estos ciclos, se decidió tomar un promedio de cinco meses y se le denominó ciclo escolar agrícola, de forma tal que la propuesta se organizaba en cinco módulos de un mes cada uno, con sesiones de trabajo de tres horas en promedio al día de lunes a viernes.

En la IF, infancias, saberes derivados de las experiencias migratorias y tiempos en la escuela son elementos sustantivos para organizar la enseñanza y generar experiencias escolares significativas, las cuales ocurren cuando los saberes de la NFJAM se ven confrontados o enriquecidos por las situaciones didácticas diseñadas por el docente. De esta manera se propicia la construcción de nuevos saberes que, al tener como base estructuras previas, las condiciones de vida y el tiempo en la escuela de los estudiantes, tienen mayor sentido y son durables en el tiempo.

Por lo antes mencionado y en relación con el aspecto de mejora, el propósito de esta intervención formativa es:

Que los docentes de primaria que atienden a la NFJAM comprendan la importancia de considerar los saberes derivados de las experiencias migratorias de sus estudiantes y las particularidades del tiempo en la escuela dada su condición de movilidad, para generar alternativas en la organización de la enseñanza y propiciar experiencias escolares significativas que contribuyan a garantizar el derecho a la educación de esta población estudiantil.

Contenidos

César Coll *et al.* (citados en Díaz y Hernández, 2002) señalan que los contenidos pueden clasificarse en tres: declarativos, procedimentales y actitudinales; de tal forma, que el saber qué, se relaciona con el saber hacer y con el saber ser; además, reconocen que los tres interactúan y se desarrollan de manera integrada.

- *Declarativos.* Se refieren al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios que confluyen en la práctica docente y se relacionan con el *saber qué*.
- *Procedimentales.* Engloban diferentes tipos de reglas, técnicas, métodos, habilidades o estrategias, y se relacionan con el *saber hacer*.

- *Actitudinales*. Hacen referencia a las actitudes y los valores que guían la interacción entre los sujetos y se relacionan con el *saber ser*.

En ese sentido, con apoyo del Marco de referencia, se identifican los contenidos de acuerdo con la visión holística de la práctica docente (figura 1.3).

Figura 1.3 Contenidos



Fuente: elaboración propia.

La definición de estos contenidos tiene como finalidad reconocer y movilizar los saberes y conocimientos de las y los docentes que atienden a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes, para contribuir a solucionar las problemáticas identificadas, dar nuevos significados a su práctica, y obtener mejores herramientas para afrontar los desafíos de su profesión en los diferentes contextos educativos en los que se desarrolla, es decir, escolar, áulico y sociofamiliar.

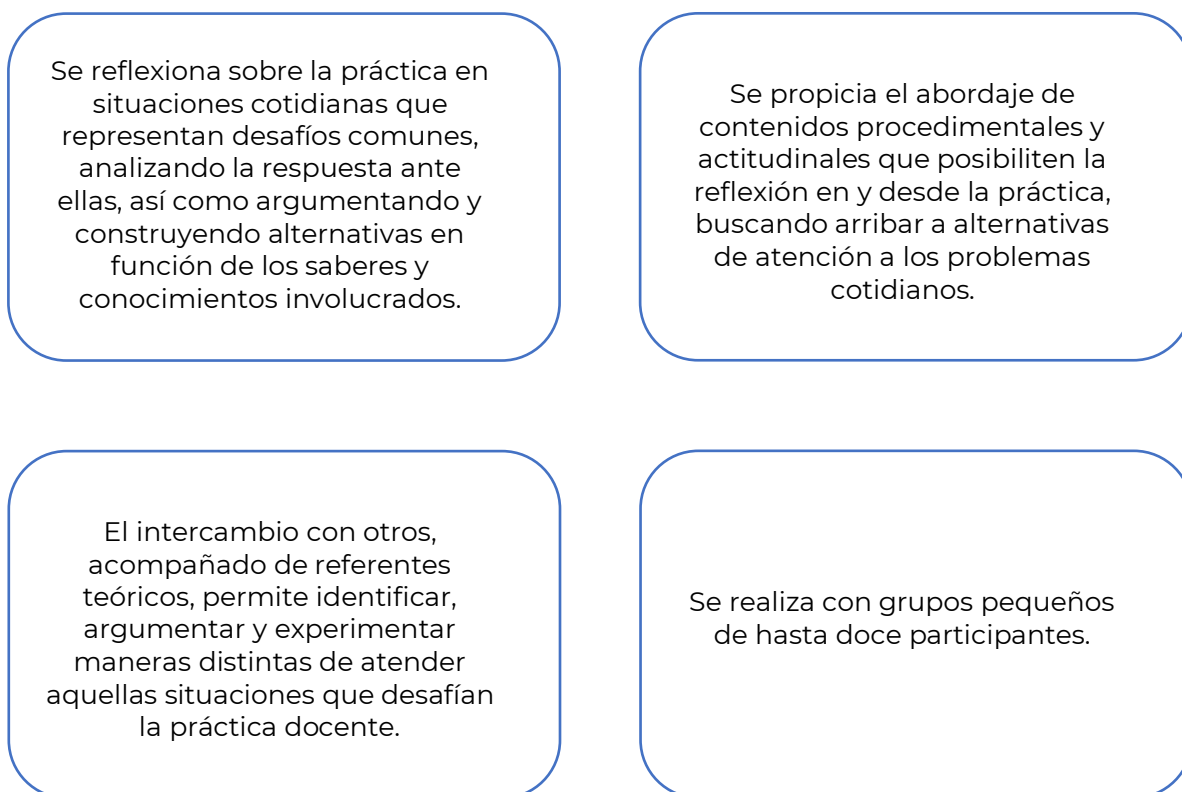
Dispositivo formativo

De acuerdo con Mejoredu (2024b), el dispositivo formativo es el componente de la IF que permite organizar tiempos, espacios y contenidos desde el enfoque de formación docente situada, a fin de posibilitar la construcción y desarrollo de los saberes y conocimientos de los docentes a partir de situaciones que favorecen el diálogo y la reflexión sobre la práctica para promover procesos reflexivos que contribuyan a su resignificación y transformación.

El dispositivo formativo que se seleccionó en esta intervención formativa es el Grupo de análisis de la práctica (GAP), ya que sus rasgos particulares contribuyen a alcanzar el propósito y el desarrollo de contenidos de la IF. El desarrollo del GAP toma como punto de partida las experiencias o situaciones que emergen de la práctica docente para que los participantes establezcan un diálogo reflexivo y colaborativo que contribuya a su mejora. El GAP promueve la indagación y el análisis con una perspectiva integral, “considerando referentes teóricos y analíticos diversos, la problematización, la comprensión de los contextos en que se labora y los factores que condicionan la práctica docente, así como las representaciones que se configuran en torno a ella, lo cual permite anticipar escenarios posibles, plantear alternativas de acción y mejorar la práctica educativa” (Mejoredu, 2023: 26).

La construcción del saber común sobre la situación o experiencia que se analiza en colectivo propicia la reflexión y el análisis sobre los acontecimientos cotidianos de la realidad escolar y los retos que enfrentan las y los docentes en la práctica, planteando rutas de acción conjuntas y fortaleciendo su repertorio de estrategias y posibles alternativas de solución para afrontarlas.

Figura 1.4 Características del GAP

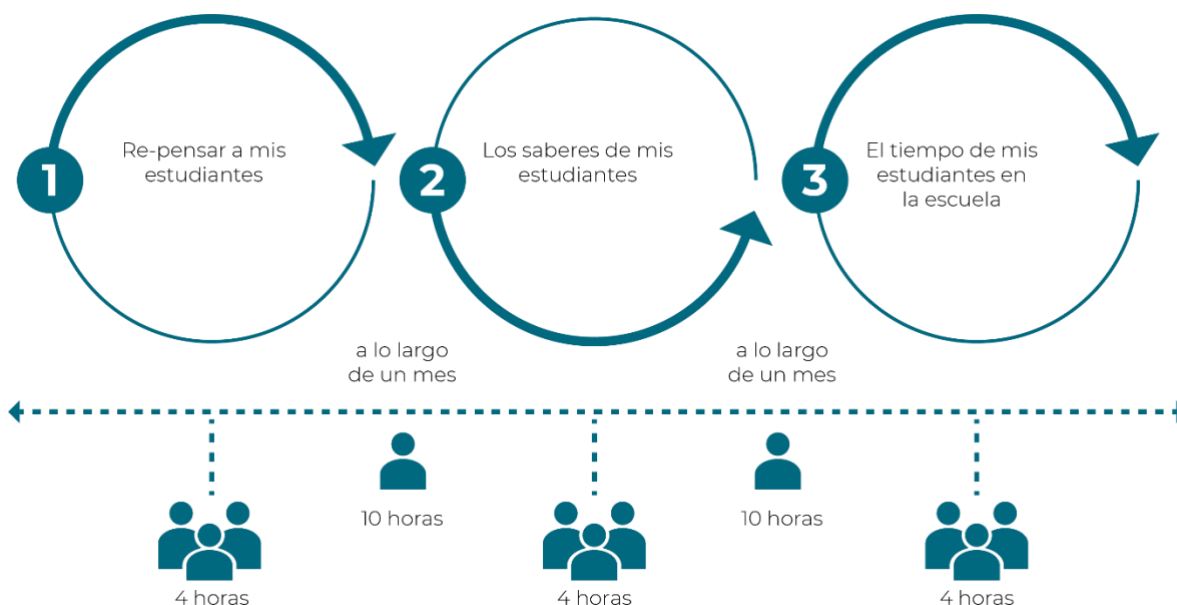


Fuente: elaboración propia con base en Mejoredu, 2024b: 23

El GAP está estructurado por secuencias de actividades organizadas en tres sesiones o momentos de reflexión colectiva, con duración de cuatro horas cada una, en modalidad presencial o mixta,¹⁴ con una periodicidad mensual; además de dos momentos de reflexión personal, de diez horas de trabajo entre cada uno; dando un total de treinta y dos horas destinadas a su proceso formativo (figura 1.5). El proceso de formación que apoya este Cuaderno de trabajo lo organizará la autoridad educativa (AE) con base en la estructura descrita en la figura 1.5.

¹⁴ En la modalidad presencial el desarrollo del trabajo e interacción entre los participantes en una IF se realiza de forma sincrónica en horarios y espacios físicos preestablecidos, que están a cargo de un coordinador. En la modalidad mixta, se combina trabajo presencial y a distancia, de manera tal que ambas experiencias son imprescindibles para alcanzar el propósito de la IF. El desarrollo del trabajo a distancia requieren sistemas de gestión de aprendizaje que posibilitan las interacciones de formas sincrónica y asincrónica.

Figura 1.5 Organización del dispositivo formativo



Fuente: elaboración propia.

Para el desarrollo de las secuencias reflexivas que componen el dispositivo, debe considerarse en cada grupo de participantes un coordinador del GAP, función que pueden desempeñar los integrantes de los equipos de supervisión, del equipo técnico estatal u otros actores educativos con experiencia previa en procesos de formación continua. Por ello, el coordinador del GAP debe apropiarse de la IF y el Cuaderno de trabajo como recursos formativos para lograr el propósito establecido.

De acuerdo con Bolarín y Moreno (2015), la coordinación es un elemento fundamental para el logro del propósito. Su importancia radica en que es un mecanismo capaz de promover y dinamizar la autonomía, la creatividad y actividad cooperativa de las y los docentes intencionalmente involucrados.

Para apoyar el desarrollo de las sesiones del GAP, se ha diseñado el recurso para la formación *Re-conocer los saberes y los tiempos de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes en mi práctica docente. Cuaderno de trabajo*, en éste convergen la espiral reflexiva, el diálogo y la narrativa como referentes para pensar y movilizar la práctica. Es en el recurso en donde se provee de información sistematizada y organizada para apoyar esta experiencia formativa de los participantes en el GAP.

La espiral reflexiva¹⁵ orienta los procesos de análisis de la práctica a partir de la idea de un ciclo que inicia con la descripción y el cuestionamiento de una experiencia para examinarla, a fin de proponer mejoras en la práctica, las cuales, al ejecutarse generan nuevas experiencias e interrogantes sobre las cuales es posible volver a reflexionar. Al colocar a la práctica cotidiana de los docentes en el centro de la reflexión se propicia una comprensión crítica sobre los retos que enfrentan y la forma en que cada uno los afronta, obteniendo como resultado la identificación de elementos significativos para la mejora de ésta y de la formación continua de maestras y maestros (Mejoredu, 2024b: 28).

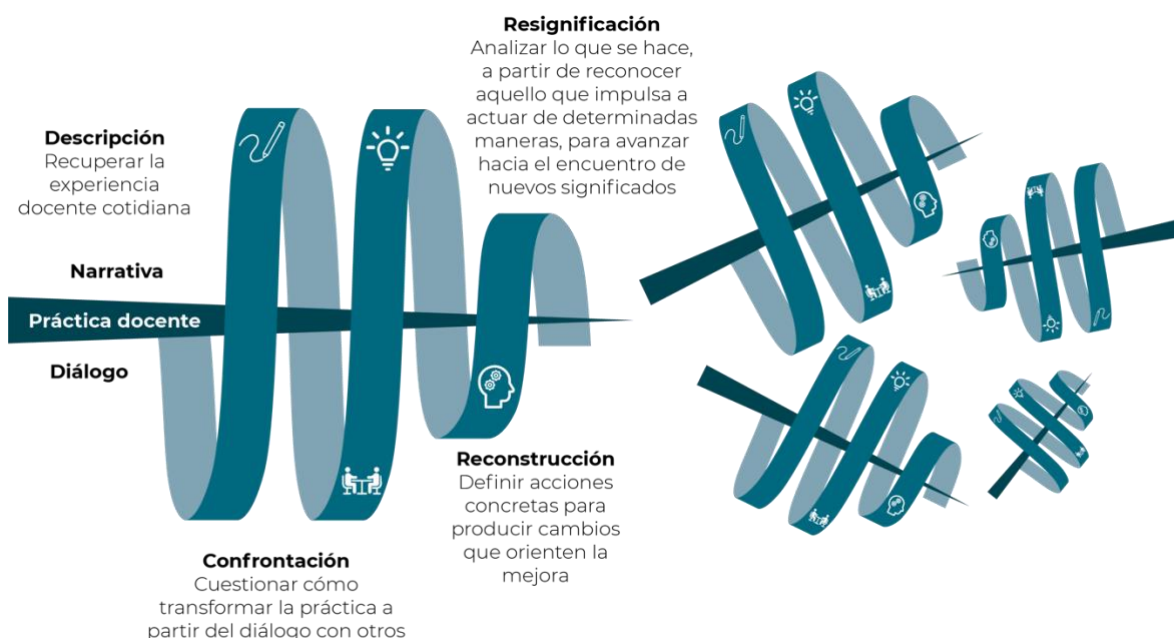
En Mejoredu se recuperan los planteamientos de Smyth (1991), para definir una espiral reflexiva con cuatro momentos fundamentales:

- *La descripción de un hecho.* Una anécdota, una rutina, una experiencia, una clase, una forma de trabajo; la pregunta clave es ¿qué hago?
- *La resignificación de lo descrito.* Se trata de tomar conciencia de los aspectos esenciales, de revisar la acción y las formas de pensar para hallar nuevos significados a lo realizado. La pregunta clave es ¿por qué hago lo que hago?
- *La contrastación.* Busca volver la mirada a lo que hacen y piensan otros respecto a las situaciones e ideas expuestas anteriormente. La interrogante definitoria de esta acción reflexiva es ¿cómo se ve desde la perspectiva de los otros lo que yo hago y cómo veo yo lo que ellos hacen?
- *La reconstrucción o transformación.* Consiste en buscar alternativas de mejora de la práctica. La pregunta que hay que hacerse aquí es ¿cómo puedo mejorar lo que hago?

Al promover la reflexión sobre la práctica, se considera el intercambio de las ideas entre participantes, así como entre la teoría y la práctica a fin de vislumbrar otras posibilidades para resignificar la práctica docente (figura 1.6).

¹⁵ Aunque se propone el concepto de *espiral reflexiva* se reconoce su pluralidad a partir de diversos modelos teóricos, tales como el modelo EPR planteado por Vinatier y Altet, el modelo ALACT de Korthagen, el modelo de reflexión de Rolfe, Freshwater y Jasper, el modelo del Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb, el modelo Reflexivo de Gibbs, el modelo de la Teoría del Aprendizaje Expansivo de Engeström, el modelo R5 de Domingo y Gómez, el modelo de práctica reflexiva mediada de Cerecero, entre otros (Cerecero, 2019), mismos que permiten construir diversas rutas para la reflexión sobre la práctica.

Figura 1.6 Espiral reflexiva



Fuente: Mejoredu, 2024b: 29.









Para llevar a cabo este proceso formativo, se sugiere que los grupos se integren con un máximo de doce docentes; así como, el coordinador del GAP que lleve a cabo el encuadre y los momentos de reflexión.

La autoridad educativa y los equipos de formación estatal serán los responsables de proponer a los coordinadores del GAP, atendiendo las características y necesidades de los docentes de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes.

Encuadre

En el Cuaderno de trabajo, las y los participantes encontrarán las formas de organización (tabla 1.2), es decir, individual, en equipo o en grupo, así como de las situaciones de aprendizaje de los momentos de reflexión personal y colectiva.

Tabla 1.2 Formas de organización

| | |
|---|--|
|  | <p><i>Momento de reflexión colectiva.</i> Intercambio de experiencias o desarrollo de actividades prácticas como detonadores para el diálogo reflexivo.</p> |
|  | <p><i>Momento de reflexión personal.</i> Experiencias, preguntas y desafíos de la práctica en lo individual, e información, conocimientos y saberes en que se sustentan las decisiones cotidianas, como detonadores del diálogo reflexivo.</p> |
|  | <p><i>Dialogando con mis estudiantes.</i> Espacio para el desarrollo de actividades que le ayuden a conocer más a sus estudiantes.</p> |
|  | <p><i>Material de lectura.</i> Le permitirá confrontar sus ideas con la teoría o con testimonios para resignificar su práctica.</p> |
|  | <p><i>Espacio de escritura.</i> Lugar para plantear por escrito las reflexiones derivadas de las actividades.</p> |
|  | <p><i>Para documentar la participación.</i> Son los productos que dan cuenta de la reflexión individual o colectiva requeridos para documentar su participación en la IF.</p> |
|  | <p><i>Para saber más.</i> Presenta recursos complementarios que incentivan la investigación y la reflexión sobre aspectos de mejora de la práctica.</p> |
|  | <p><i>Tenga presente.</i> Presenta ideas que apoyan la reflexión sobre aspectos de mejora de la práctica.</p> |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 1.3 se enlistan las orientaciones para el coordinador del Grupo de análisis de la práctica; por sesión; situaciones de aprendizaje, y el tiempo aproximado para su realización.

Tabla 1.3 Orientaciones para el coordinador del GAP

| Momento 1. Re-pensar a mis estudiantes | |
|---|-----------------------------|
| Contenidos | Tiempo aproximado (minutos) |
| <p>Momento de reflexión colectiva:</p> <p>Organice la dinámica de presentación entre las y los participantes. Ponga especial atención en los gustos e intereses cuando tenían la edad de sus estudiantes.</p> | 30 minutos |
| <p>Realice la lectura de la introducción del Cuaderno y comenten el propósito, el enfoque, la estructura y los contenidos del GAP.</p> | |
| <p>Invite al grupo a dialogar acerca de lo que se necesita para alcanzar el propósito planteado.</p> | |
| <p>Pensar las infancias</p> <p>Retome los gustos o intereses que compartieron en la presentación y pida al grupo que resalte los elementos que tengan en común respecto a su infancia; organice una lluvia de ideas sobre las características esenciales que definen a la infancia.</p> | 60 minutos |
| <p>Invite a las y los participantes a leer el testimonio epígrafe de este momento y dialoguen: ¿en qué coincide con la experiencia de vida de sus estudiantes? ¿Qué aplica y qué resulta contrastante entre las ideas grupales sobre la infancia y la experiencia de vida del niño de FJAM?</p> | |
| <p>Solicite a cada participante que comparta sus creencias, concepciones y actitudes que, desde su perspectiva como docente, considera predominan en el ámbito educativo respecto a las condiciones particulares de sus estudiantes, así como los retos o implicaciones que éstas tienen en la enseñanza y el aprendizaje.</p> | |
| <p>Lean al texto “Infancias (apuntes sobre los sujetos)” de Graciela Frigeiro, y dialoguen sobre la relación entre las concepciones sobre la NFJAM y sus implicaciones en el ámbito de la educación. Reflexionen: ¿qué se podría cuestionar y repensar de la escuela y la función docente, las características y condiciones de vida de la NFJAM?</p> | |

| | |
|---|------------|
| <p>La silueta</p> <p>Pida a algún participante que dibuje el contorno del cuerpo de algún colega del grupo.</p> | |
| <p>Organice al grupo en equipos de tres a seis personas; conversen sobre las preguntas que señala el Cuaderno acerca de los sueños, la familia, las cualidades, las emociones, el lugar de nacimiento, la escuela. Es importante que los equipos registren sus respuestas en tarjetas u hojas de papel para que la coloquen en la silueta.</p> | |
| <p>Invite al grupo a observar las ideas de todos los equipos y conversen en torno a quiénes son las niñas y los niños de FJAM, qué los distingue entre sí y respecto a otras niñas y niños, así como los desafíos y posibilidades que identifican en la caracterización para favorecer su aprendizaje.</p> | 70 minutos |
| <p>Pida al grupo que realicen cada una de las actividades vinculadas a la <i>silueta</i> para que al final dialoguen sobre las preguntas y características que se detallan en el Cuaderno y que escriban propuestas sobre algunos aspectos que deberían modificarse en la organización y funcionamiento del servicio escolar, así como en su práctica educativa, para que todo lo que se encuentra en la silueta tenga cabida en una escuela para todas y todos.</p> | |
| <p>Lean los textos “Los criterios del derecho a la educación” y “Gramática de la escolaridad” y dialoguen: ¿los desafíos para lograr que la NFJAM ejerza plenamente su derecho a la educación son inherentes a su condición de vida que les impide adaptarse a la dinámica escolar o se explican por las posibilidades y dificultades del sistema educativo para ofrecer alternativas educativas accesibles, adaptables y aceptables? ¿qué postura asumen como docentes frente a estas disyuntivas? ¿qué posibilidades de actuación identifican en su práctica, a partir de la autonomía profesional que el actual marco curricular establece como elemento articulador para lograr pertinencia en la atención educativa?</p> | 40 minutos |
| <p>La esencia de la educación</p> <p>Revisen la definición acerca de la autonomía profesional y lo que implica para los docentes apropiarse de los programas de estudio a través de su resignificación y contextualización de acuerdo con las necesidades formativas de las y los estudiantes.</p> | 40 minutos |

| | |
|---|----------------|
| <p>Planteé a los docentes que imaginen que tienen una encomienda de atender a un grupo de estudiantes de FJAM que sólo podrán asistir a la escuela una semana en todo el ciclo escolar y tienen que planear actividades que resulten relevantes o significativas. Dé un tiempo para que reflexionen en torno a ¿qué les enseñarían? y ¿por qué? Pida a los docentes que registren su respuesta en el Cuaderno. Pueden escribir sus ideas por día o considerar de manera general toda la semana, en ambos casos es importante que incluyan su argumentación.</p> | |
| <p>Pida que de forma voluntaria dos o tres participantes compartan sus respuestas para detonar un diálogo grupal sobre sus concepciones respecto a lo esencial de la experiencia escolar.</p> | |
| <p>Invítelos a leer el texto sobre “Reimaginar juntos nuestros futuros”, basadas en un informe UNESCO (2022), para considerar otras perspectivas respecto a lo esencial de la experiencia escolar.</p> | |
| <p>Solicite a los participantes que retomen sus respuestas a la pregunta: si tuvieran a sus estudiantes en la escuela durante sólo una semana ¿qué les enseñarían? ¿y por qué?, y con base en las notas que tomaron en la sesión plenaria desarrollen una reflexión en torno a las finalidades de la educación y los desafíos para garantizar el derecho a la educación de la NFAM.</p> | |
| <p>Al término de cada sesión, asegúrese de que la totalidad del grupo tenga claro el tiempo que le deben asignar a cada actividad y en documentar la participación. Asegúrese de que cuenten con las actividades y que las compartan en el grupo.</p> | |
| Momento 2. Los saberes de mis estudiantes | |
| Contenidos | Tiempos |
| <p>Momento de reflexión personal</p> <p>Mis aprendizajes</p> <p>El docente debe solicitar a sus estudiantes que dividan una hoja en cuatro partes y en cada apartado escriban la frase que aparece en cada uno.</p> <p>El docente debe propiciar que todos los alumnos participen dando su respuesta o explicando sus dibujos, apoyándose en las preguntas propuestas.</p> | 100 minutos |

| | |
|---|-------------|
| <p>Recomiende al docente que oriente la actividad con las siguientes preguntas: ¿hablas alguna lengua indígena o algún integrante de tu familia la habla?, ¿te resultó difícil aprenderla?, ¿la aprendiste por gusto o por necesidad?, ¿dónde lo hiciste?, ¿lo sigues haciendo?, ¿lo has compartido con alguien?, ¿por qué te gustaría aprender eso en la escuela?</p> <p>El docente debe analizar las respuestas de su grupo y reflexionar acerca de: ¿qué desconocía de su grupo?, ¿hubo respuestas que le sorprendieron?, ¿cuáles y por qué?</p> <p>Recuerde a las y los docentes que es importante que registren en su Cuaderno su opinión sobre: los espacios en los que aprende la NFJAM, la importancia que tiene la escuela para ella y el papel que juega el docente en los procesos de aprendizaje de la NFJAM.</p> | |
| <p>El docente observará el video <i>Na SAvi: Memorias de un niño migrante</i>, del minuto 2:20 al 6:38 y del minuto 24:00 al 28:00, y escribirá sus reflexiones sobre lo aprendizajes que desarrolló y el valor que les da ahora en su profesión como docente.</p> | 60 minutos |
| <p>Dialogando con mis estudiantes</p> <p>Mapa de trayectorias migratorias</p> <p>Esta actividad la realiza el docente con sus alumnos en varias sesiones. Es importante que tome nota de lo que va sucediendo y que grabe un audio.</p> <p>El docente debe elaborar un mapa a escala de México, colocando los nombres de cada entidad federativa. Debe pedir a los niños las entidades donde nacieron.</p> <p>Es importante que cuando los estudiantes ubiquen su lugar de origen el docente reflexione acerca en torno a: ¿cómo ha sido la experiencia de vida de mis estudiantes?, ¿de qué manera la movilidad ha impactado en sus procesos de aprendizaje?, ¿qué lugar ha ocupado la escuela en sus vidas?, ¿qué lugar se le ha dado en la escuela a sus experiencias y saberes?, ¿qué implicaciones tiene esta información en mi práctica como docente de NFJAM?</p> <p>Es importante que el docente realice con su grupo todas las actividades de este apartado, así como responder las preguntas planteadas, pues éstas le ayudarán a profundizar en las experiencias, conocimientos y saberes de sus estudiantes, producto de su condición de movilidad.</p> | 440 minutos |

| | |
|--|-------------|
| <p>Lea la información propuesta por Conafe acerca de los saberes escolares. Retome y registre las notas que registró en la actividad “Mapa de trayectorias migratorias” y las producciones de sus estudiantes e identifique aquellos saberes que contruyeron a partir de sus experiencias migratorias y su vida en el contexto rural.</p> | |
| <p>Momento de reflexión colectiva</p> <p>Dé la bienvenida y el encuadre del GAP.</p> | |
| <p>Aprendizaje y movilidad</p> <p>A partir del testimonio de un niño de familia jornalera agrícola migrante, invite a las y los docentes a discutir sobre los efectos que tiene la movilidad en el proceso de aprendizaje de la niñez migrante. Considere las siguientes preguntas en el diálogo: ¿qué efectos tienen en el aprendizaje los viajes que realizan los estudiantes?, ¿cómo pueden articularse las experiencias migratorias de la NFJAM con el aprendizaje escolar? Registre las reflexiones derivadas de la discusión.</p> <p>Pida a los participantes que sus reflexiones las contrasten con el texto de la UNESCO.</p> | 70 minutos |
| <p>Los saberes de mis estudiantes</p> <p>Organice binas o triadas y pida a los participantes que retomen sus productos de la actividad “Mapa de trayectorias migratorias”, que presenten sus reflexiones y analicen los saberes que sus estudiantes poseen y su fuente.</p> <p>Promueva la discusión sobre el potencial pedagógico y didáctico de estos saberes y la posibilidad de que los retomen para organizar el trabajo escolar, considere las siguientes preguntas: ¿qué valor tienen los saberes de mis estudiantes como elementos a incorporar en la enseñanza?, ¿cómo puedo retomar estos saberes en el trabajo que actualmente estoy realizando en clase?, ¿cómo podría emplear algunos de ellos como punto de partida para nuevas estrategias o proyectos?, ¿podría relacionarlos de alguna manera con la propuesta pedagógica vigente en el plan de estudio? Indique que anoten sus conclusiones en el Cuaderno.</p> | 100 minutos |
| <p>Divida al grupo en dos equipos, a fin de que cada uno elabore un esquema o mapa mental en el que organicen los distintos asuntos, situaciones, temas que</p> | |

| | |
|--|----------------|
| <p>les compartieron sus estudiantes vinculados con los campos formativos de Lenguaje y Saberes y Pensamiento Científico.</p> <p>Anime a los equipos a plantear ideas sobre cómo pueden planear un proyecto que tomen como punto de partida los saberes e intereses de sus estudiantes.</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Opiniones sobre la NFJAM • Pida a las y los participantes, que a la luz de sus reflexiones de esta sesión, analicen el testimonio de un docente de una escuela primaria a la que asisten la NFJAM. • Invítelos a que en grupo compartan su opinión sobre la lectura y dialoguen con base en estas preguntas: <p>¿Qué concepciones sobre la NFJAM consideran que puede tener el profesor a partir de su opinión?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ideas identifican sobre el papel de la escuela y de la labor del docente? • ¿Cuál podría ser el concepto que tiene el maestro sobre el aprendizaje de los niños? • ¿A qué podría referirse el docente con la expresión “vuelven mucho peor”? • ¿De qué manera el docente puede intervenir para mejorar los procesos de aprendizaje de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes? • ¿Cómo se pueden recuperar los saberes de la NFJM? | 70 minutos |
| <p>De acuerdo con las opiniones del grupo reflexionen acerca de: ¿qué ocurre con los aprendizajes de los estudiantes a partir de su movilidad?, ¿niñas y niños ganan o pierden saberes en los procesos de movilidad?</p> | |
| <p>Al término de cada sesión, asegúrese que la totalidad del grupo tenga claro el tiempo que le deben asignar a cada actividad y a documentar la participación. Asegúrese de que cuenten con las actividades y que las compartan en el grupo.</p> | |
| Momento 3. El tiempo de mis estudiantes en la escuela | |
| Contenidos | Tiempos |
| <p>Momento de reflexión personal</p> <p>El tiempo de mis estudiantes en la escuela</p> | 60 minutos |

| | |
|--|-------------|
| <p>A partir de testimonios de niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes sobre sus trayectorias migratorias y sus tiempos en la escuela, las y los docentes escribirán sus reflexiones sobre ¿qué retos le plantean a su práctica docente la falta de continuidad en el tiempo que las y los estudiantes asisten a la escuela frente a los tiempos que establece de forma generalizada el sistema educativo?, ¿cómo ha enfrentado estos desafíos?</p> | |
| <p>La gramática de la escolaridad en mi práctica docente</p> <p>Las y los docentes retoman las definiciones de la figura 3.1 para identificar y escribir sobre cuáles de los retos se vinculan o se explican a partir de las reglas de la gramática de la escolaridad.</p> | 60 minutos |
| <p>Mis ideas sobre el tiempo en la escuela</p> <p>Pida a las y los docentes que lean distintas concepciones del tiempo escolar como aproximación a una posible respuesta a la pregunta ¿puede pensarse en “reglas” distintas que consideren las particularidades de la NFJAM?</p> <p>De los fragmentos anteriores los docentes recuperan ideas que llamen su atención sobre el tiempo subjetivo y el tiempo como recurso, a fin de reflexionar y escribir sobre los retos que enlistaron previamente.</p> | 70 minutos |
| <p>Organización del tiempo</p> <p>Solite que lean los testimonios de docentes que enseñan a la NFJAM; que completen la tabla 3.1 con los periodos en que sus estudiantes están en la escuela y respondan las preguntas: ¿cómo organiza el tiempo en el aula cuando tiene más y menos estudiantes?, ¿lo organiza de forma diferente en cada caso?, ¿qué elementos prioriza en la organización del aula?, ¿cuáles desafíos identifica en la organización del tiempo en los diferentes periodos? Indique que registren sus respuestas.</p> | 70 minutos |
| <p>Las vivencias de mis estudiantes</p> <p>El docente dialogará con sus estudiantes a fin de conocer su sentir sobre el tiempo que están en la escuela y sobre el tiempo cuando viajan. Los docentes pueden pedir a sus estudiantes que escriban algún ejemplo o que hagan un dibujo alusivo a una situación en particular, que los presenten a sus compañeros y les comenten cómo se sintieron en ese momento. Los docentes escribirán lo que más llamó su atención.</p> | 120 minutos |

| | |
|--|-------------------|
| <p>Antes y ahora</p> <p>Los docentes anotarán al menos dos ejemplos de organización del tiempo en el aula sobre las diferencias que encuentra entre el antes y el ahora con el nuevo marco curricular y sobre las posibilidades que ofrece para otro tiempo en la escuela.</p> | <p>60 minutos</p> |
| <p>El tiempo pedagógico</p> <p>Pida a las y los docentes que reflexionen sobre la relación entre el tiempo pedagógico y las ideas sobre la lentitud, la detención y el sentido del instante que plantea el video de <i>Carlos Skliar. El tiempo actúa como un determinante, ¿la escuela puede alterar esa condición?</i> Pida que argumenten su reflexión, la cual compartirá con sus colegas en el momento de reflexión colectiva.</p> | <p>70 minutos</p> |
| <p>(Actividad posterior al momento de reflexión colectiva)</p> <p>Narrativa que responda a la pregunta que se planteó al inicio del GAP: ¿qué enseñaría a mis estudiantes en una semana de clases? y ¿por qué? Toman en cuenta las características de sus estudiantes, sus experiencias, intereses y/o saberes, el tiempo que están en la escuela.</p> | <p>90 minutos</p> |
| <p>Momento de reflexión colectiva</p> <p>Dé la bienvenida y el encuadre del GAP.</p> <p>Integre dos equipos de trabajo. En cada uno los docentes comparten las actividades “Organización del tiempo” y “El tiempo de mis estudiantes en la escuela”.</p> | <p>80 minutos</p> |
| <p>Explique que cada equipo leerá un texto distinto. Uno lee “El tiempo flexible y otro lee <i>“Hackear el tiempo”</i>. En equipo responderán la pregunta: ¿de qué manera se puede adaptar/alterar el tiempo en la escuela a las características, ritmos, necesidades e intereses de los estudiantes para favorecer experiencias de aprendizaje?</p> <p>Pida a cada equipo que exponga su respuesta a la pregunta y dialoguen en colectivo sobre la forma en que pueden enfrentar los retos que les representa el tiempo que sus estudiantes están en la escuela, y con ello organice una lluvia de ideas.</p> | <p>90 minutos</p> |

| | |
|--|------------|
| <p>Pida al grupo que vean dos fragmentos del video <i>Una mirada reflexiva al tiempo de la escuela</i>. Y leen la reflexión.</p> <p>Invite a dos voluntarios a compartir su reflexión sobre el tiempo pedagógico.</p> <p>Promueva el diálogo sobre las coincidencias y/o diferencias encontradas con relación a las ideas de Joan Domènech. Comente que es importante registrar las ideas derivadas del diálogo.</p> | 70 minutos |
| <p>Cierre del GAP</p> <p>Agradezca la participación de las y los docentes e invítelos a elaborar la narrativa ¿Qué enseñaría a mis estudiantes en una semana de clases?, como parte de la documentación de su participación.</p> | |

Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico es un componente de la IF que busca apoyar la reflexión y mejorar la práctica de las distintas figuras educativas, a través de procesos sostenidos de manera presencial o mixta. Corresponde a la autoridad educativa definir la organización, la temporalidad y el tipo de actividades de acompañamiento pedagógico que darán continuidad a los procesos reflexivos propiciados durante la implementación de la IF, con la finalidad de apoyar a los participantes en la mejora de sus prácticas.

Las acciones de acompañamiento pedagógico se desarrollan a través de un apoyo sostenido a quienes participaron en una IF en el marco del reconocimiento de la complejidad, heterogeneidad y condiciones en las que ocurren las prácticas, a través del diálogo reflexivo, el intercambio de experiencias, saberes, conocimientos y la retroalimentación.

Los cambios o mejoras en las prácticas docentes implican procesos reflexivos que consoliden los saberes y conocimientos construidos o movilizados durante la implementación de la IF, por ello el acompañamiento pedagógico busca mantener dichos procesos para avanzar hacia la mejora de la práctica.

Este acompañamiento pedagógico se genera desde la escucha, la comprensión y el diálogo, en una interacción de mutua colaboración y aprendizaje, sin imponer criterios

sustentados en la *expertise* o en la teoría, por lo que no implica la fiscalización del trabajo de las y los docentes, la evaluación de sus acciones o la constatación de que se ha implementado lo abordado en la IF.

Algunas de las acciones que las autoridades educativas (AE) pueden considerar en el acompañamiento pedagógico a las y los docentes que participan en una IF se presentan en la tabla 1.4.

Tabla 1.4 Acciones para el acompañamiento pedagógico

| | |
|---|---|
| <p>Designación de figuras educativas a cargo del acompañamiento pedagógico</p> | <p>En algunos contextos educativos se cuenta con personal específico que proporciona asesoría y acompañamiento a las y los docentes en las estructuras educativas estatales de educación básica (EB),¹⁶ no obstante, adicionalmente, se pueden incorporar otras figuras educativas, por ejemplo, directores, integrantes de redes docentes, académicos u otras relacionadas con la formación continua y el desarrollo profesional de las y los docentes en la entidad. Es recomendable que las figuras que lleven a cabo el acompañamiento pedagógico se familiaricen con la intervención formativa desde el inicio de su implementación, ya que esto permitirá que exista articulación.</p> |
| <p>Organización del acompañamiento pedagógico</p> | <p>El acompañamiento se puede realizar a partir de visitas a las escuelas, o de reuniones grupales, en subgrupos o en diálogos por zona o sector, entre otras estrategias. Es deseable que se involucre en la medida de lo posible al colectivo docente al que pertenecen los participantes de la IF, por lo que la autoridad educativa puede generar mecanismos que permitan compartir la experiencia formativa en este espacio. También es recomendable vincular el acompañamiento pedagógico con los procesos de mejora que estén en marcha en escuelas, zonas escolares, sectores o regiones, de modo que se utilicen los espacios de diálogo existentes, como los Consejos Técnicos Escolares y las acciones de asesoría y tutoría en el marco del Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas, entre otras.</p> |
| <p>Duración del acompañamiento pedagógico</p> | <p>El acompañamiento se lleva a cabo de manera sostenida para dar continuidad a la formación continua y al desarrollo profesional de las y los docentes. El periodo y características particulares del acompañamiento en cada contexto educativo, después de implementar la intervención formativa, lo definirá la autoridad educativa con base en los aspectos de</p> |

¹⁶ En educación básica este personal también puede estar vinculado al Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE).

| | |
|--|--|
| | mejora de la práctica establecidos en la intervención formativa y en las condiciones y recursos disponibles. |
|--|--|

Fuente: elaboración propia

El acompañamiento pedagógico busca contribuir a que las y los docentes que participen en la IF transiten de procesos de mejora de la práctica en lo individual a procesos colectivos y colaborativos. Algunas acciones específicas que los responsables del acompañamiento pedagógico pueden llevar a cabo, independientemente de dónde se llevan a cabo son:

- escuchar activamente las inquietudes y los desafíos de las y los docentes en torno a su práctica y los saberes y conocimientos construidos en la intervención formativa en la que participaron.
- proponer actividades en las que se detone la reflexión sobre la práctica mediante el apoyo de distintos detonadores tales como registros anecdóticos, casos o incidentes críticos, producciones de los estudiantes, diarios, planes de clase. Estos podrán ser insumos para reconocer los cambios, avances, obstáculos y desafíos que se presentan en su práctica.
- proponer, a solicitud de los participantes de la intervención formativa, materiales de consulta que se relacionen, amplíen y profundicen los planteamientos de la intervención formativa, y de ser posible analizarlos y discutirlos con ellos.

Si el acompañamiento pedagógico ocurre en espacios donde sólo una parte del personal participó en la IF, el acompañante puede:

- generar opciones para la interacción entre docentes, en las que compartan experiencias de aprendizaje sobre los contenidos abordados durante la intervención formativa.
- motivar a las figuras que participen en la intervención formativa a que difundan su experiencia con el colectivo del plantel o zona donde laboran y socialicen sus saberes con otros docentes que atiendan a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes, del mismo nivel o la misma fase.
- Al concluir el acompañamiento pedagógico, es importante que quien lo llevó a cabo registre y documente la experiencia. Para ello, se puede recurrir a la narración escrita de sucesos, anécdotas o incidentes relevantes. Asimismo, se pueden usar otros recursos que permitan recuperar información para dar cuenta del proceso de

acompañamiento, por ejemplo, bancos de fotografías, análisis de videos, observación y registro de clases, así como entrevistas.

El acompañamiento pedagógico constituye un componente relevante de la IF por su potencial para impulsar la mejora de la práctica, al ampliar el diálogo y la reflexión sobre la práctica más allá de las sesiones de trabajo; de ahí que su desarrollo se considere un aspecto indispensable en la formación continua de docentes.

Monitoreo

El monitoreo de la IF consiste en obtener, sistematizar y analizar información sobre su implementación para conocer los logros, las dificultades y las posibilidades de ajuste en la formulación e implementación de futuras intervenciones.

Mejoredu es responsable del monitoreo de las IF que formula, no obstante, dada la complejidad para recopilar información a nivel nacional es indispensable el apoyo de las áreas y equipos estatales de formación continua.¹⁷ Por lo anterior, para el monitoreo de la presente IF, Mejoredu se coordinará con las autoridades educativas para acordar los momentos y mecanismos para llevarlo a cabo.

A través del monitoreo de la IF es importante obtener información cuantitativa y cualitativa que permita dar cuenta de lo siguiente (tabla 1.5).

Tabla 1.5 Información cuantitativa y cualitativa

| Información cuantitativa |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuántos integrantes del área de formación o equipo técnico estatal participaron en la implementación de la IF?• ¿Cuántos docentes, directivos o personal de acompañamiento pedagógico participaron?• ¿Cuántos grupos de docentes se conformaron?• ¿Cuántos coordinadores de implementación de la IF participaron?• ¿Cuál fue la duración de la implementación de la IF?• ¿Cuántos recursos financieros se invirtieron? ¿Cuál es su origen? |

¹⁷ Las autoridades educativas de los estados y la Ciudad de México, así como de los organismos descentralizados son responsables de monitorear las intervenciones formativas que se formulan en el marco de sus propios programas de formación continua, de conformidad con lo establecido en los Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (Mejoredu, 2022c).

- ¿Cuántas instancias o instituciones (públicas y privadas) participaron en la implementación de la IF?

Información cualitativa

- ¿Qué intervención formativa se implementó?
- ¿Qué niveles educativos participaron?
- Los integrantes de las áreas de formación continua y de los equipos técnicos estatales, así como los coordinadores de la IF:
 - conocen el programa emitido por Mejoredu en el que se enmarca la IF.
- La IF se llevó a cabo:
 - en espacios físicos adecuados.
 - de manera presencial o mixta.
 - con los documentos de la IF impresos o digitales.
 - conforme a su formulación original o se hicieron ajustes, cuáles y por qué.
- ¿Cuál es el perfil de los coordinadores de implementación de la IF (adscripción, función y formación)?
- ¿Cómo se prepararon los coordinadores para llevar a cabo la IF y qué aprendizajes y obstáculos experimentaron en el desarrollo de las sesiones?
- Para la implementación de la IF, ¿el área de formación o equipo técnico estatal se coordinó con áreas de la Secretaría u otras? ¿Cuáles?
- ¿Se llevarán a cabo acciones para el acompañamiento pedagógico una vez concluida la IF? ¿Se definieron los mecanismos, los actores, las actividades y los tiempos?

Fuente: elaboración propia

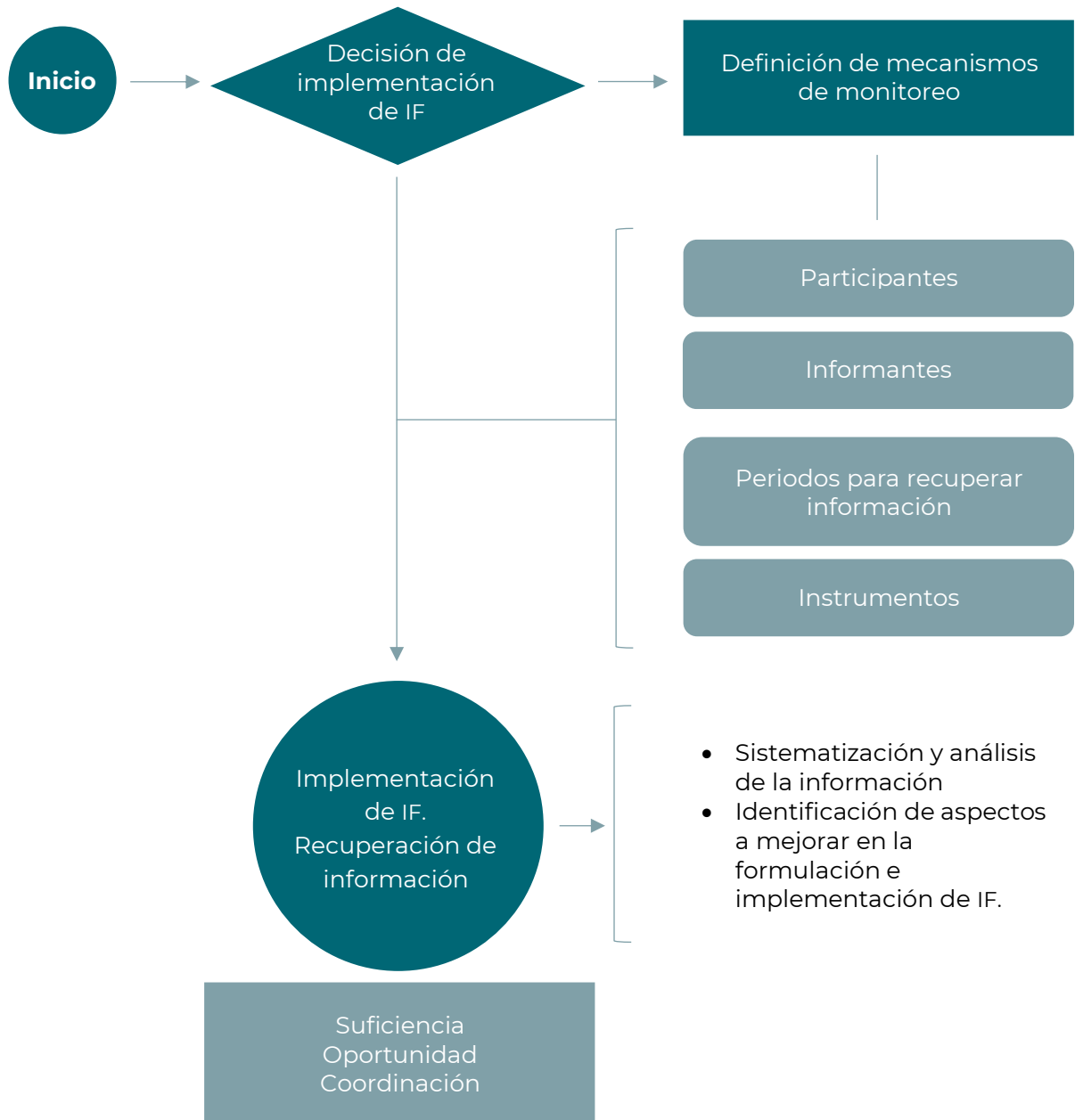
De acuerdo con lo anterior, el monitoreo de la IF requiere la participación de distintos actores educativos de la entidad federativa que la implementa, quienes se coordinarán con Mejoredu para llevarlo a cabo. Entre ellos se encuentran:

- Personal de Mejoredu, quien propone a las entidades federativas mecanismos de monitoreo (entrevistas, encuestas, diálogos, encuentros, conversaciones, entre otros), así como los tiempos para llevarlos a cabo.
- Integrantes de las áreas de formación o del equipo técnico estatal responsable de la implementación de las IF, quienes además de informantes, de manera conjunta con Mejoredu, definen las fechas y la modalidad (presencial o virtual) para recuperar la información.

- Coordinadores de la intervención formativa, así como docentes y directivos participantes, quienes pueden asumir el rol de informantes del monitoreo, en los casos en que Mejoredu y la AE así lo acuerden.

En la figura 1.7 se representa el proceso general del monitoreo que llevarán a cabo los responsables de la implementación de la IF.

Figura 1.7 Proceso general para el monitoreo de la IF



Fuente: Mejoredu, 2024b: 43.

2. Documentación de la participación en la intervención formativa

En esta intervención formativa (IF) la documentación de la participación se concibe, como refieren María Barandica y María Martín (2016: 179), desde un sentido pedagógico “como elemento estructurante de la práctica educativa, dado que, posibilita la re-significación de la propia práctica, es un ejercicio reflexivo que puede darse de manera individual y colectiva, proyecta la acción pedagógica y favorece la confrontación entre el decir y el hacer”.

Por su parte, Alfredo Hoyuelos (2007) menciona que:

la documentación consiste en la recogida y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, videos, palabras de los [docentes], productos gráficos) de los procesos educativos. No se trata sólo de plasmar lo acontecido, sino de construir –en diversos formatos– un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido. [...] Es necesario saber elegir, seleccionar para ajustar la mirada, enfocar y encuadrar en determinados aspectos para generar una documentación que sea eficazmente comunicante [...], es importante realizar los análisis de los procesos y la documentación en grupo [...] el trabajo con los demás amplía nuestro horizonte de miras y de sentido.

La documentación brinda al [docente] una posibilidad de autovaloración, una forma para conocer y reconocerse, una manera de encontrar sentido a su actuar, una posibilidad para la reflexión, una memoria de sí mismo y el derecho a no ser encerrado en una única interpretación.

Derivado de lo anterior, es importante que las y los docentes que participen en el desarrollo de esta IF documenten su práctica a partir de elementos que le permitan reflexionar sobre el porqué de lo que hace, y dar cuenta de su desarrollo profesional, así como movilizar sus saberes y conocimientos, con el fin de mejorar su práctica.

Asimismo, la documentación de la participación que realice el coordinador del GAP es un elemento fundamental que ofrece información respecto a la experiencia colectiva y el diálogo del proceso formativo que da la oportunidad de identificar y sistematizar las fortalezas y áreas de mejora para futuras implementaciones.

De la documentación del participante

Es relevante que la documentación de cada participante refleje la movilización de saberes y conocimientos, a través del registro sistemático –en su Cuaderno de trabajo–; del desarrollo de su práctica mediante las secuencias reflexivas que contienen los momentos de reflexión colectiva y personal, con la cual también obtiene una constancia.

Es indispensable asegurar que, desde un inicio, las y los docentes cuenten con la información sobre la documentación de su participación, el coordinador de cada GAP dará orientación y acompañamiento durante el proceso formativo.

En la tabla 2.1 se sintetizan las producciones que documentarán la participación de las y los docentes que participen en la IF.

Tabla 2.1 Documentación de la participación

| Momento | Preguntas detonadoras | Para documentar |
|--|--|---|
| 1. Re-pensar a mis estudiantes. | <p>¿Quiénes son las niñas y los niños de familias jornaleras agrícolas migrantes?</p> <p>¿Qué los distingue entre sí y respecto a otros niños y niñas?</p> <p>¿Cómo garantizar su derecho a la educación?</p> | <p>Narrativa: <i>Una semana en la escuela</i>. Reflexión en torno a las finalidades de la educación a partir de proponer y argumentar qué enseñaría si tuviera a sus estudiantes en la escuela durante sólo una semana en el ciclo escolar.</p> |
| 2. Los saberes de mis estudiantes | <p>¿Cuáles son los saberes de la NFJAM derivados de la movilidad migratoria?</p> <p>¿Cuáles son sus expectativas respecto a los aprendizajes dentro y fuera de la escuela?</p> <p>¿Los saberes de las niñas y los niños se enriquecen o se pierden en los procesos de movilidad?</p> <p>¿Cómo incorporar los saberes de la NFJAM en la organización de la enseñanza?</p> | <p>Mapa de trayectorias migratorias.</p> <p>Esquema que vincula saberes de sus estudiantes con los campos formativos</p> |

| | | |
|--|--|--|
| 3. El tiempo de mis estudiantes en la escuela | ¿Qué retos le plantean para su práctica docente los tiempos de las y los estudiantes en la escuela frente a los tiempos del sistema? ¿Cómo organiza el tiempo en el aula? | Narrativa: <i>Otra semana en la escuela</i> , que recupere sus reflexiones en torno a su experiencia en el GAP, con énfasis en lo relevante para la organización de la enseñanza con la NFJAM. |
|--|--|--|

Fuente: elaboración propia

De la documentación del coordinador del Grupo de análisis de la práctica

El coordinador del GAP dedicará al menos dos horas para la planeación y organización de cada una de las sesiones del dispositivo, y doce horas al frente del grupo, en las cuales coordinará el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, y como mínimo, dedicará diez horas a reuniones de seguimiento y acompañamiento, organizadas por la autoridad educativa y el equipo técnico estatal, para sumar un total de veintiocho horas de participación en la IF.

Es importante que el coordinador del GAP documente su participación mediante una narrativa, para ésta se sugiere considerar dos elementos:

- Su experiencia de acompañamiento a las y los docentes que atienden a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes, en función de los contenidos abordados.
- Observaciones respecto a las fortalezas y áreas de oportunidad que identifica durante el desarrollo de las situaciones de aprendizaje planteadas, tanto en los momentos de reflexión personal como en los momentos de reflexión colectiva, con respecto al cumplimiento del derecho a la educación, el trabajo en colaboración y la construcción de la identidad profesional, así como, lo que implica la identificación de aspectos para la mejora de la propia práctica.

El sentido de documentar la participación, tanto de docentes como de coordinadores, no se limita a determinar el otorgamiento de constancias. Las producciones y las experiencias derivadas de su proceso de construcción se pueden compartir a través de distintos medios (videos, audios, redes sociales, recopilaciones, entre otras) no sólo al interior de cada GAP, sino en los diferentes GAP que se hayan conformado para la

implementación de la IF en la entidad y, de acuerdo con las posibilidades, entre colegas participantes en otras IF en el ámbito estatal e incluso nacional, a fin de socializar el proceso formativo de los docentes. La documentación y su socialización son elementos que fortalecen al docente y al coordinador como persona y como profesional de la educación.

Es así como la documentación contribuye a que la autoridad educativa correspondiente determine la posibilidad y conveniencia de otorgar al coordinador del GAP una constancia de participación.

3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa

La implementación de la IF implica un trayecto que requiere del trabajo coordinado entre diversos actores en procesos de organización y colaboración, a través de una estrategia general que contribuya al logro del propósito.

Además de tener presentes las particularidades de las escuelas a las que asiste la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes, tanto en zonas de origen como en los campamentos agrícolas, las zonas de supervisión, la región y la entidad. Es necesario que todos los involucrados cuenten con la información precisa para el desarrollo del GAP, con apoyo del Cuaderno de trabajo como recurso formativo, para la implementación de la IF de forma presencial o mixta.

Derivado de lo anterior, tanto para las AE como para el coordinador del GAP, se presentan aspectos a considerar antes, durante y después de la implementación.

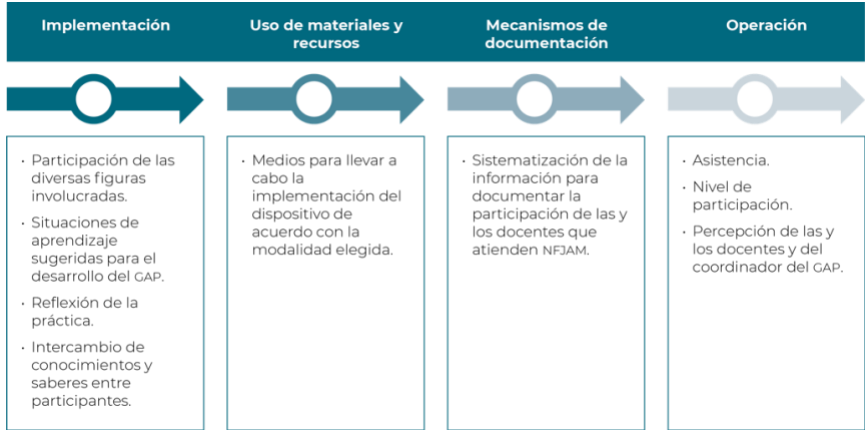
a) De la autoridad educativa, el responsable estatal de la implementación o el equipo técnico estatal

| | |
|---------------------------------------|---|
| Antes de la implementación | <ol style="list-style-type: none">1. Conocer el <i>Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica</i> elaborado por Mejoredu, sin perder de vista el objetivo de mediano plazo y el enfoque de formación situada, para atender con pertinencia el problema identificado en esta IF.2. Establecer el plan de monitoreo a partir de los Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGFCDPF-2021) emitidos por Mejoredu. Así como designar al equipo responsable de llevarlo a cabo.3. Analizar los componentes de esta IF, el dispositivo (GAP) y el recurso Cuaderno de trabajo.4. Designar al equipo responsable para el monitoreo de la implementación de esta IF. |
|---------------------------------------|---|

5. Promover y cumplir en todo el proceso con la protección de los datos personales de las y los participantes.
6. Asegurar que los espacios físicos donde se implementará la intervención formativa sean accesibles y seguros para las y los docentes que dirigen su práctica a la NFJAM, asimismo, considerar medidas para docentes con discapacidad, para ello consulte la guía con recomendaciones para considerar a las personas con discapacidad en protocolos de protección civil, de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2018). Garantizar visión, audición y movilidad para cada asistente; así como tomar en cuenta que, es importante contar con señalización e información para actuar en caso de incendio o sismo. Para ello, informar y respetar las medidas de protección civil y de salud, de acuerdo con los protocolos de cada entidad y contexto.
7. Considerar las condiciones y materiales necesarios para las y los docentes con discapacidad que participen en la implementación del dispositivo.
8. Definir a la AE que firmará las constancias que dan fe de la participación y otorgan la validez oficial.
9. Determinar las formas en que las y los docentes que dirigen su práctica a la NFJAM recibirán su constancia de participación, y según corresponda, la del coordinador del GAP.

Respecto a la selección de los coordinadores del GAP

- a) Valorar su perfil profesional, es decir, que cuenten con conocimientos y experiencia en la atención a la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes para acompañar a las y los docentes participantes durante el proceso formativo.
- b) Definir los canales o medios de comunicación, a fin de identificar, valorar y atender las incidencias que se presenten durante la implementación de la IF. Dichos canales, deberán ser diversificados: correo electrónico, teléfono fijo y móvil, servicios de mensajería, y en general, aquellos disponibles y viables de acuerdo con el contexto.
- c) Llevar a cabo reuniones de seguimiento y orientación respecto a la documentación de la participación; y a las acciones de acompañamiento pedagógico.

| | |
|---|--|
| | <p>En lo que respecta al monitoreo</p> <p>El equipo responsable elaborará un plan que contenga:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. propósito, estrategias y acciones a realizar durante el monitoreo, 2. estrategias de recolección de información para monitorear el avance de la intervención, y 3. la designación de los responsables, de acuerdo con los momentos en que se efectuará el monitoreo, para lo cual se debe considerar la estructura del dispositivo GAP, que plantea tres sesiones denominadas momentos de reflexión colectiva y tres momentos de reflexión personal entre dichas sesiones. <p>Para el plan de monitoreo es importante considerar lo siguiente (figura 3.1).</p> <p>Figura 3.1 Aspectos a considerar en el plan de monitoreo</p>  <p>Fuente: elaboración propia</p> <p>En el caso de que se trate de una entidad que Mejoredu elija como muestra para el monitoreo nacional, designar un enlace estatal.</p> |
| <p>Durante la implementación</p> | <p>Los responsables de efectuar el monitoreo tendrán que recuperar y sistematizar la información sobre los aspectos que hayan determinado en su plan. Para ello es importante considerar dos elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la percepción de las y los docentes que dirigen su práctica a la NFJAM respecto a la organización, la pertinencia del dispositivo y recurso, así como la relevancia de los contenidos; y |

| | |
|-------------------------------------|---|
| | <ol style="list-style-type: none">2. la opinión de los coordinadores del GAP con relación a la relevancia de la IF, así como los sucesos, incidencias que identificaron, dificultades que enfrentaron, áreas de oportunidad, entre otros elementos. |
| Después de la implementación | <ol style="list-style-type: none">1. Llevar a cabo una reunión de balance sobre la implementación, con el equipo estatal y los coordinadores, para sistematizar los resultados, con la finalidad de identificar áreas de mejora que permitan acotar la presente y formular futuras IF.2. Entregar las constancias oficiales a los participantes y los coordinadores del GAP, que hayan participado en esta IF, de acuerdo con lo establecido en la convocatoria correspondiente.3. Elaborar el informe de monitoreo. Considerar la posibilidad y conveniencia de conformar una memoria de la experiencia formativa, que incluya las miradas y experiencias de los participantes y de quienes organizaron e implementaron la IF en la entidad. |

b) Del coordinador del GAP

El coordinador del GAP dedicará al menos dos horas para la planeación y organización de cada una de las sesiones del dispositivo, y doce horas al frente del grupo, en las cuales coordinará el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, y como mínimo, dedicará diez horas a reuniones de seguimiento y acompañamiento, organizadas por la autoridad educativa y el equipo técnico estatal, para sumar un total de veintiocho horas de participación en la IF.

El papel del coordinador del GAP es sustantivo, por lo cual deberá apropiarse del enfoque de formación situada que impulsa Mejoredu y del propósito de esta IF para brindar acompañamiento pedagógico a las y los participantes, a manera de que contribuya al logro del propósito de esta IF.

Para este fin, tendrá que considerar:

| | |
|--|--|
| <p>Antes de la implementación</p> | <ol style="list-style-type: none">1. Vincularse con los responsables de los equipos técnicos estatales para la adecuada implementación del dispositivo, en los espacios destinados para dicho fin.2. Conocer las fechas, sedes y horarios que se destinen para desarrollar el dispositivo y recurso; en caso de que se determine la modalidad mixta para realizarlos, se recomienda revisar algunas pautas que Mejoredu ha publicado en el <i>Blog entre docentes</i> en los siguientes artículos: “Comunidades de práctica como oportunidad para la mejora”, “Comunidad virtual: un espacio para compartir, aprender y construir”; “Comunidades virtuales: una experiencia que vale la pena explorar” y “La escritura colaborativa en la virtualidad”.3. Familiarizarse con los contenidos que serán desarrollados en el recurso, Cuaderno de trabajo, a partir de la IF.4. Identificar las situaciones de aprendizaje para el proceso de documentación del GAP.5. Participar en las reuniones a las que convoque la AE para acordar propuestas que les permitan transmitir, a las y los participantes el sentido de documentar, así como para atender dificultades o dudas que se generen durante el proceso formativo.6. Atender los canales de comunicación que definan las AE, para compartir y resolver las dudas que se puedan presentar.7. Para la operatividad del dispositivo es importante considerar las siguientes particularidades:<ol style="list-style-type: none">a) El dispositivo está conformado por tres momentos de reflexión colectiva que se llevarán a cabo preferentemente una vez al mes.b) Para el desarrollo del trabajo de cada sesión identificará en el recurso formativo-la forma de agrupamiento de los participantes.c) El recurso formativo Cuaderno de trabajo, cuenta con situaciones de aprendizaje, que las y los docentes que atienden a la NFJAM realizarán en los momentos de reflexión personal entre sesiones.8. En el caso del trabajo presencial y para garantizar la seguridad de los asistentes, deberá conocer los protocolos de protección civil y las medidas de salud de acuerdo con las condiciones de la sede.9. En el caso del trabajo a distancia, siempre incluida en la modalidad mixta, a través de alguna plataforma virtual, dar a conocer las estrategias de seguridad en caso de que personas ajenas ingresen a la sesión, así |
|--|--|

| | |
|----------------------------------|--|
| | <p>como solicitar a los participantes su autorización para la grabación y toma de fotografías, si así se requiere.</p> |
| Durante la implementación | <ol style="list-style-type: none">1. Dar la bienvenida a los asistentes.2. Propiciar un ambiente de confianza y respeto, para promover la interacción entre los participantes.3. Organizar el trabajo que se llevará a cabo durante el GAP.4. Contextualizar cada sesión del GAP considerando:<ol style="list-style-type: none">a) número de sesiones, yb) en cada una de las sesiones o momentos de reflexión colectiva se proponen cinco aspectos:<ol style="list-style-type: none">I. Destinar un espacio en la sesión uno para la presentación de las y los docentes; en las sucesivas, dicho espacio será para dar la bienvenida a la sesión.II. Dar a conocer el propósito, los contenidos y el enfoque de formación docente situada, así como la dinámica de trabajo.III. En las sesiones, retomar las reflexiones, notas, experiencias y acuerdos de la sesión previa para dar continuidad a los trabajos del día.IV. Tomar acuerdos (de ser necesario) para mejorar aquellos aspectos que puedan obstaculizar el logro del propósito, por ejemplo, la dinámica de participación, la interacción entre pares y la dinámica de trabajo.V. Rescatar y orientar las producciones, así como solicitar o prever – en caso necesario– los materiales y recursos para la sesión subsecuente o para documentar la participación.5. Explicar el trabajo que se llevará a cabo en el Cuaderno de trabajo.6. Revisar en colectivo los mecanismos para la documentación de su participación y acompañar el avance de la experiencia de las y los participantes. Deberá recordarles el sentido, los tiempos y la manera en que se desarrolla cada producción.7. Compartir el proceso a través del cual se harán llegar las constancias. |

| | |
|-------------------------------------|---|
| | <ol style="list-style-type: none">8. Establecer mecanismos de comunicación directa con los participantes con la finalidad de resolver dudas en tiempo y forma y no interrumpir el proceso formativo.9. Guiar la dinámica de trabajo del grupo y reorientar las ideas cuando sea necesario, así como enfocar la atención en las dificultades que presentan las y los docentes en su práctica para la búsqueda de alternativas de solución.10. Promover la movilización de los saberes y conocimientos de las y los docentes que atienden a la NFJAM, para la mejora de su práctica.11. Establecer comunicación constante con las autoridades educativas, para mantenerlas informadas sobre los incidentes que se presenten en la implementación de las IF.12. Garantizar la accesibilidad para la totalidad de participantes durante el desarrollo de la IF, esto puede implicar la participación de intérpretes de lengua de señas, material en braille, así como la traducción a la lengua indígena de la localidad. |
| Después de la implementación | <ol style="list-style-type: none">1. Documentar su participación a lo largo del GAP.2. Atender la reunión de cierre convocada por la autoridad educativa para la realización del balance, y compartir los aspectos de mejora identificados que permitan formular futuras IF. |

Referencias

- Barandica, M. y Martín, M. (2016). La documentación pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión-acción del maestro en formación. *Hojas y Hablas*, (13): 179-191. <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6628777.pdf>>.
- Bolarin, M. y Moreno, M. (2015, mayo-agosto). La coordinación docente en la universidad: retos y problemas a partir de Bolonia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2): 319-332. <<https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181020.pdf>>.
- Cámara de Diputados (2010, 19 de agosto). Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. (2010). <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/211050/10_Ley_para_la_Proteccion_de_los_Derechos_de_Niñas_Niños_y_Adolescentes.pdf>.
- ____ (2024a). Ley Federal del Trabajo. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf>>
- ____ (2024b). Ley General de Educación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- Cedeño, M. (2020). Experiencias educativas de jóvenes mixtecos de familias de jornaleros agrícolas migrantes: estudio fenomenológico del derecho a la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50(1): 143-194. <<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.10>>.
- CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024, 15 de noviembre). Cámara de Diputados. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>>.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill.
- Frigeiro, G. (2006) Infancias (apuntes sobre los sujetos). En F. Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria* (319-348). Siglo XXI.
- García, E. (1995). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación a la protección integral*. Forum-Paris.
- ____ (2019). La videograbación como detonante de reflexión en los educadores. *Qurrriculum Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (32): 99-113. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/15787/Q_32_%282019%29_06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- ____ (2020). Migrantes rurales asentados en el estado de Chihuahua. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 4(4). <[\(99+\) Migrantes rurales asentados en el estado de Chihuahua | Esteban García Hernández - Academia.edu](#)>.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Revista Aula de Infantil*, (39). <<http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/112/documentacion-como-narracion-y-argumentacion.pdf>>.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014. Resumen ejecutivo*. <<https://www.inee.edu.mx/publicaciones/el-derecho-a-una-educacion-de-calidad-informe-2014-2/>>.
- ____ (2016). Infomérides. A propósito del día mundial contra el trabajo infantil. El trabajo infantil en México. *Revista Red*, (04). <[Info_trabajoInfantil.pdf](#)>.
- ____ (2019). *Principales cifras. Educación básica y media superior*. Inicio del ciclo escolar 2017-2018.
- Infancias en movimiento (2020, 15 de septiembre). *Na Savi: Memorias de un niño migrante* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TRNSiB-5Pg0&ab_channel=InfanciasenMovimiento>.
- Jacobo, H., Loubet, R. y Armenta, M. (2010). La formación de educadores de migrantes: una perspectiva compleja. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1): 45-63. <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art2.pdf>>.
- ____ (2018). Formar educadores para niños, adolescentes y jóvenes migrantes. En *Migración interna, infancia y derecho a la educación: aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas* (203-232). Universidad Iberoamericana. <https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/migracion.pdf>.
- Juárez, D., Solano, L., Cervantes, J. y Vega, L. (2021). Estrategias de enseñanza para niños, niñas y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes en México. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(30): 79-92. <https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/30_1/Art_07.pdf>.
- Kohan, W. (2014). *El maestro inventor: Simón Rodríguez*. Miño y Dávila.
- Lara, S. y Grammont, H. C. de (2011) Reestructuraciones productivas y encadenamientos migratorios en las hortalizas sinaloenses. En S. Lara (coord.), *Los "encadenamientos migratorios" en espacios de agricultura intensiva*. El Colegio Mexiquense; Miguel Ángel Porrúa.
- Leal, O. (2011). Escuelas en campamentos y fincas en México: experiencias educativas con niños jornaleros migrantes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*.
- Loyo, A., Camarena, et al. (2008). *Evaluación externa en materia de diseño. Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. UNAM; SEP-PRONIM.

- Martínez, L. J. y Sánchez, M. J. (2017). Niños jornaleros migrantes: vulnerabilidad social, trabajo y educación en la finca Las Hormigas. *Sinéctica*, (48), <<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n48/2007-7033-sine-48-00008.pdf>>.
- Mejía, P., Hurtado, A. y Rendón, L. (2022). Empleo, desempleo y actividad productiva en México, 1994-2021: un análisis de cambio estructural. *Papeles de Población*, 28(111): 11-48. <<https://doi.org/10.22185/24487147.2022.111.02>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022a, 27 de mayo). Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD- 2021). <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf>.
- ____ (2022b). *La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Desafíos y alternativas.* <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/educacion_alcance_migrantes.pdf>.
- ____ (2022c). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica.* <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/programa-docentes-servicio-eb.pdf>>.
- ____ (2023). *Repensar la niñez migrante para fortalecer la práctica docente.* <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/eb_intervencion_ninez_migrante.pdf>.
- ____ (2024a). *Atención educativa a niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes. Situación actual y perspectivas a partir de las acciones de las autoridades educativas.* <https://entredocentes.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/atencion_jornaleros_migrantes24.pdf>.
- ____ (2024b). *Las Intervenciones Formativas. Orientaciones para su formulación con enfoque situado.* <[IF-orientaciones-formulacion.pdf](#)>.
- OIT. Organización Internacional del Trabajo (1999). *Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación.* <https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/oit_2.pdf>.
- ONU. Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* <<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>>.
- Padilla, M. (2017). *Atención educativa a la población infantil jornalera agrícola migrante. Un análisis del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM). 1998-2006* [tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia]. <<https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/tesis%3A2523>>.

- Peña, L. (2014). La infancia colonizada: estatuto de (in)diferencias y visualidad. En A. Ocampo (coord.), *Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades* (89-103). Asociación Española de Comprensión Lectora <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5068171>>.
- Pico, M. y Salazar, M. (2008). El trabajo infantil como práctica de crianza: contexto de una plaza de mercado. *Hacia la Promoción de la Salud*, 13: 95-120 <<http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v13n1/v13n1a06.pdf>>.
- Remedi, E. (coordinador) (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. Plaza y Valdés.
- Rodríguez, M. (2007), El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(2): 83-104. <<https://biblat.unam.mx/hevila/Sapiens/2007/vol8/no2/5.pdf>>.
- Rodríguez, C. (2008a). Entrevista al Coordinador estatal del PRONIM en Chiapas. <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/48162/Entrevista_Henri_Balbuena_Coordinador_Pronim_Chiapas.pdf>.
- _____(coord.) (2008b). *Informe final. Evaluación externa 2008. Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Subsecretaría de Educación Básica.
- _____(2009). *Evaluación Externa 2009. Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). Informe final ejecutivo*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Subsecretaría de Educación Básica.
- _____(2022). *Entre la escuela y el surco. La experiencia educativa de niñas y niños migrantes a partir de sus relatos de vida*. Universidad Iberoamericana <<entre-la-escuela-y-el-surco.pdf>>.
- Rodríguez, J. y Hernández, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507-541. <<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>>.
- Rodríguez, C. Islas, J. y Patiño, P. (2019). Rendimiento académico de alumnos que asisten a escuelas para migrantes en México. <https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/3673/RSCR_ART_1.pdf?sequence=1>.
- Rojas, T. (2004). *Evaluación externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM)*. Universidad Pedagógica Nacional; Secretaría de Educación Pública.
- _____(2006). Resultados de una política orientada hacia la equidad y calidad de la educación primaria para las niñas y los niños jornaleros migrantes. *Estudios Sociales*, 14(27): 93-122. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572006000100004>.

- ____ (2017). Migración rural jornalera en México: la circularidad de la pobreza. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 12(23): 1-35. <<https://www.redalyc.org/pdf/2110/211053027001.pdf>>.
- ____ (2021). *Experiencias de vida y trabajo docente en contextos rurales migratorios: un testimonio desde la invisibilidad*. Universidad Pedagógica Nacional <<https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php?view=article&id=303&catid=27>>.
- ____ (2023). Retos para la educación inclusiva de las niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1): 49-64. <<https://riber.iberomx.com/index.php/riber/article/view/11>>.
- Romo, R. (1997). *Interacción y estructura en el salón de clases, negociación y estrategias*. Universidad de Guadalajara.
- Rubio, J., Cuadra, D., Oyanadel, C., Castro, P. y González, I. (2019). Tiempo escolar. Una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos. *Perfiles Educativos*, XL1(164): 100-117. <<https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.164.59071>>.
- Sánchez, J. y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectoria*, 12(30): 5-23. <<https://www.redalyc.org/pdf/607/60713488002.pdf>>.
- Sánchez, K. (1998). *Diagnóstico de zonas de atracción y de expulsión de población jornalera agrícola migrante. Informe (Mimeo)*. Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2000). *Libro de la maestra y del maestro. Educación primaria para niñas y niños migrantes*.
- ____ (2019). *Diagnóstico del programa propuesto. Programa para la Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM)*. <http://www.dgadae.sep.gob.mx/EPPF/doc/Diagnosticos/2019/2019_Diag_S297.pdf>.
- ____ (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf>.
- ____ (2023a). Las 7 estrategias nacionales. De los cinco puntos centrales en el Plan de Estudios 2022. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/13082023_CONAEDU-AGO-2023_Plantilla-Tenango_soloSEB-estrategias.pdf>.
- ____ (2023b) Prontuario Estadístico de la Educación Indígena Nacional 2021-2022. Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe <https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/datos/prontuarios-estadisticos/pe_2021-2022.pdf>.

- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, (294): 275-300. <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>>.
- Solano, L. (2023). Evaluación socioeducativa de niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes en Guanajuato. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(2): 51-61. <<https://riber.iberomx/index.php/riber/article/view/4479>>.
- Terigi, F. (2007, 28 al 30 de mayo). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* [ponencia]. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana. <<https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/terigi-los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf>>.
- ____ (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares* [conferencia]. Jornada de apertura. Ciclo lectivo 2010. Santa Rosa-La Pampa, España. <<https://studylib.es/doc/9076572/terigi-f---las-cronolog%C3%ADas-de-aprendizaje-un-concepto-pa...>>.
- ____ (2021). Hablemos de aprendizaje... y de aprendizaje escolar. En V. Buitrón, D. Sokolowicz, J. Spindiak y F. Terigi, *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad* (32-47). Facultad de Filosofía y Letras <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Cuadernos%20del%20IICE%207_interactivo.pdf>.
- Tovar, J. (2018). Formación investigativa de profesores: el problema como producto del proceso de problematización. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1): 117-132. <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63625>>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida. Grupo Santillana; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121059>>.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>>.
- ____ (2021). *La infancia y la adolescencia en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2021*. Consideraciones para tomadores de decisión. <<https://www.unicef.org/mexico/informes/la-infancia-y-laadolescencia-en-el-proyecto-de-presupuesto-de-egresos-de-la-federaci%C3%B3>>.
- USICAMM. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (2024). Catálogo nacional de cursos extracurriculares para el proceso de admisión en educación básica Ciclo escolar 2024-2025. <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2024-2025/catalogos/admision/cat_cursos_extracurriculares_admision_basica.pdf>

Velasco, L., Coubs, M. y Zolniski, Ch. (2014). *De jornaleros a colonos: residencia, trabajo e identidad en el Valle de San Quintín*. El Colegio de la Frontera Norte.

Yocupicio, J. (2006). Diseño de un programa de capacitación y evaluación de las estrategias didácticas del docente en escuelas de niños migrantes [tesis de maestría, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.]. <<http://ciad.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1006/666>>.

Yocupicio, J. (2006). *Diseño de un programa de capacitación y evaluación de las estrategias didácticas del docente en escuelas de niños migrantes* [tesis de maestría, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.]. <<http://ciad.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1006/666>>.

*Re-conocer los saberes y los tiempos de la niñez de familias
jornaleras agrícolas migrantes en mi práctica docente. Intervención formativa*
es una publicación digital de la Comisión Nacional para la Mejora
Continua de la Educación
Diciembre de 2024



Gobierno de
México

ISBN: 978-607-8985-56-2



9 786078 985562